

**Penser la formation des adultes avec Zygmunt Bauman**  
**Société liquide, individualisme hypermoderne et éducation**  
**tout au long de la vie**

***Thinking about adult education with Zygmunt Bauman***  
***Liquid society, hypermodern individualism and lifelong***  
***learning***

Camille Roelens

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088343ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088343ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roelens, C. (2022). Penser la formation des adultes avec Zygmunt Bauman : société liquide, individualisme hypermoderne et éducation tout au long de la vie. *Phronesis*, 11(3), 120–141. <https://doi.org/10.7202/1088343ar>

Article abstract

*This article deals with the question of philosophical foundations of adult education, based on theses of the late modern critical thinker Zygmunt Bauman (1925-2017). The text starts with an encompassing and synthetic look at Bauman's intellectual work (1). Then it isolates more specifically which part of that work helps us to measure the centrality of lifelong education as a major challenge of what the author calls a liquid life (3). The focus is then tightened on what, in Baumanian thought, allows us to point to a polymorphous type of adult education, allowing contemporary individuals to learn navigating and to learn while navigating in a problematic world (3). A concluding section summarizes Bauman's most decisive contributions to the problematic framework of this paper, and outlines what a substantive discussion of Bauman's diagnosis of the hypermodern world, and the philosophy of education that it requires, might look like (4).*

## Penser la formation des adultes avec Zygmunt Bauman

*Société liquide, individualisme hypermoderne et éducation tout  
au long de la vie*

Camille ROELENS

Université de Lausanne, Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Suisse

**Mots-clés :** Zygmunt Bauman ; formation ; philosophie de l'éducation ; modernité ; monde liquide ; modernité, autonomie ; démocratie ; citoyenneté ; éthique

**Résumé :** cet article saisit la question des fondements philosophiques de la formation des adultes en faisant fond sur les thèses du penseur critique de la modernité tardive Zygmunt Bauman (1925-2017). Le texte s'ouvre par un regard englobant et synthétique sur l'œuvre intellectuelle de Bauman (1). Il isole ensuite plus spécifiquement ce qui en son sein nous aide à prendre la mesure de la centralité de l'éducation tout au long de la vie comme défi majeur de ce que l'auteur appelle une vie liquide (3). La focale est ensuite encore resserrée sur ce qui, dans la pensée baumanienne, permet de faire signe vers un type polymorphe de formation des adultes à même de permettre aux individus contemporains tout à la fois d'apprendre à naviguer et d'apprendre en naviguant dans un monde problématique (3). Une ouverture conclusive permet enfin de récapituler les apports les plus décisifs de Bauman dans le cadre problématique qui est celui du présent numéro et de dégager les linéaments ou les têtes de pont de ce qu'une discussion de fond du diagnostic baumanien sur le monde hypermoderne et la philosophie de l'éducation qu'il requiert pourrait être (4).

### Thinking about adult education with Zygmunt Bauman Liquid society, hypermodern individualism and lifelong learning

**Keywords:** Zygmunt Bauman; training; philosophy of education; modernity; liquid world; modernity; autonomy; democracy; citizenship; ethics

**Abstract:** This article deals with the question of philosophical foundations of adult education, based on theses of the late modern critical thinker Zygmunt Bauman (1925-2017). The text starts with an encompassing and synthetic look at Bauman's intellectual work (1). Then it isolates more specifically which part of that work helps us to measure the centrality of lifelong education as a major challenge of what the author calls a liquid life (3). The focus is then tightened on what, in Baumanian thought, allows us to point to a polymorphous type of adult education, allowing contemporary individuals to learn navigating and to learn while navigating in a problematic world (3). A concluding section summarizes Bauman's most decisive contributions to the problematic framework of this paper, and outlines what a substantive discussion of Bauman's diagnosis of the hypermodern world, and the philosophy of education that it requires, might look like (4).

Rien n'est fondamental tant que quelque autre chose n'en a pas été dérivé (Ricœur, 1986, p. 377)

*Il aura fallu attendre plus de deux mille ans depuis l'invention de la notion de paideia par les sages de la Grèce antique pour que l'idée d'« éducation tout au long de la vie » passe du statut d'oxymoron (contradiction dans les termes) à celui de pléonasmie (comme le « beurre beurré » ou le « fer métallique »...). Cette remarquable transformation est assez récente – les dernières décennies –, conséquence du rythme radicalement accéléré du changement du cadre social dans lequel les deux principaux acteurs de l'éducation – enseignants et élèves – devaient agir (Bauman, 2005/2013, p. 185).*

Saisissant la proposition formulée par le présent numéro de (re)visiter les doctrines inspirantes ou susceptibles d'inspirer la formation des adultes aujourd'hui, nous nous proposons dans cet article de saisir la question des fondements philosophiques de la formation des adultes en faisant fond sur une lecture systématique des ouvrages et principaux articles du récemment disparu Zygmunt Bauman (1925-2017) publiés en français (1987/2007, 1989/2007, 1995/2014, 1998/1999, 2001, 2002a, 2002/2005, 2003/2010, 2004/2009, 2004/2010, 2005, 2005/2013, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2010, 2013/2014, 2016/2017, 2016/2020, 2017, 2017/2019)<sup>1</sup>. Pour ce dernier, éminent théoricien de l'hypermodernité, il est indispensable de comprendre fondamentalement en quoi la vie dans une société moderne liquide<sup>2</sup> constitue une expérience inédite de la condition humaine et une véritable mutation anthropologique (Gauchet, 2004/2017) pour pouvoir ensuite : 1° saisir l'enjeu qu'y est celui de l'éducation tout au long de la vie ; 2° penser une formation des adultes donnant une chance substantielle de préserver les capacités des individus à se diriger eux-mêmes (Foray, 2016) dans un tel monde. En d'autres mots et en cohérence tant avec notre premier exergue ricœurien<sup>3</sup> qu'avec notre second exergue dû à Bauman lui-même, nous soutiendrons donc ici qu'une herméneutique du gigantesque changement en quoi consiste pour les sujets humains et les sociétés humaines l'advenue d'un monde moderne liquide constitue le fondement essentiel dont : 1° toute perspective philosophique d'éducation et de formation visant à permettre de vivre aussi bien et aussi éthiquement que possible dans un tel monde peut et doit être dérivée, et 2° sur lequel toute architecture de formation des adultes cohérente a désormais à s'édifier. Cette lecture que nous proposons recèle également une perspective de philosophie politique et morale de l'éducation pratique et appliquée, puisqu'elle peut aussi nous aider à distinguer ce qui, dans le projet philosophique de formation des adultes, relève d'une claire conscience des soutiens et ressources qu'exige l'assomption par tous de l'idéal d'autonomie individuelle, et ce qui au contraire constitue une réduction drastique de ce même idéal voire son instrumentalisation pour prétendre décréter légitimes certaines aliénations socio-économiques.

Nous visons moins ici à critiquer les thèses de Bauman, au sens de les discuter de manière contradictoire, qu'à faire œuvre de critique en un sens qui est par ailleurs fort important pour notre auteur, à savoir chercher à discerner aussi finement que possible ce que sont ces propositions et ce qu'elles impliquent. Cette seule étape nous paraît en effet à la fois devoir précéder toute autre perspective critique (et justifier de mobiliser ici l'ensemble de l'espace de texte disponible) avant d'ouvrir peut-être à l'avenir sur une discussion plus serrée du fond des propositions baumanienne pour la philosophie de l'éducation.

Une première partie sera ainsi dédiée à porter un regard à la fois englobant et synthétique (procédant largement de l'histoire des idées) sur l'œuvre intellectuelle de Bauman.

---

<sup>1</sup> Cela correspond aussi à ce que l'on peut appeler les œuvres de maturité de l'auteur, autrement dit celles où son système heuristique autour du concept clé de liquéfaction sont les plus solidement articulées. Les analyses que nous proposerons de ce corpus seront également éclairées par : 1° un précédent travail d'analyse plus globale sur les spécificités et lignes de force du diagnostic baumanien de nos temps hypermodernes (Roelens, 2020a) ; des lectures ciblées de sources anglophones de ou sur Bauman, dont en partie ses discussions du débat public français sur la compréhension du social (2002).

<sup>2</sup> Soit le type de société dans lequel les démocraties occidentales seraient rentrées depuis une cinquantaine d'années.

<sup>3</sup> Nous ne choisissons pas innocemment de rapprocher dans cet exergue deux auteurs que bien des choses distinguent par ailleurs. Cela vaut pour nous signal de leur commune centralité dans le cadre des propositions intellectuelles contemporaines se signalant par un souci central de l'éthique et d'une large ouverture aux ressources de sens plurielles qui permettent de penser notre monde et son devenir.

Une deuxième partie sera consacrée à isoler plus spécifiquement ce qui, dans cette même pensée, nous aide à prendre la mesure de la centralité de l'éducation tout au long de la vie comme défi majeur d'une vie liquide.

Une troisième partie permettra de resserrer encore notre focale sur ce qui, dans l'œuvre de Bauman, permet de faire signe vers un type polymorphe de formation des adultes à même de permettre aux individus contemporains tout à la fois d'apprendre à naviguer et d'apprendre en naviguant sur les flots agités d'un monde hypermoderne liquide.

Enfin, une ouverture conclusive visera d'une part à récapituler ce que nous semble être les apports les plus décisifs de Bauman dans le cadre problématique qui est celui du présent numéro, et d'autre part à dégager les linéaments ou les têtes de pont de ce qu'une discussion de fond du diagnostic baumanien sur le monde hypermoderne et la philosophie de l'éducation qu'il requiert pourrait être.

## Regard sur le diagnostic baumanien de la modernité et fondements de sa philosophie de l'éducation

Je me souviens de m'être senti mal à l'aise en apprenant comment les humains menaient leur vie à travers [des] expériences sur des chiens, des rats et des épinoches... (Bauman, 2002a, p. 16). Le terme de regard est mobilisé ici à dessein, car il permet de signifier à la fois l'ambition de saisie rapide et globale d'une situation, et le caractère nécessairement incomplet et situé ici, du point de vue de la philosophie politique et morale de l'éducation et de l'histoire des idées, d'un tel geste. Nous ne prétendons donc pas à l'exhaustivité dans la recension d'une œuvre immense, mais à donner dans cette première partie à nos lecteurs, même peu familiers des travaux de Bauman, une forme de *vade mecum* pour aborder la suite (plus ciblée sur le thème du présent numéro) de notre propos.

Il faut d'emblée noter que l'espace francophone – tant académique que, plus généralement, celui du débat public – est l'un de ceux où les travaux de Bauman ont tardé à prendre la place importante qu'ils occupent désormais (et, nous semble-t-il, de manière tendanciellement croissante) et occupaient de plus longue date dans les sphères anglophones, hispanophones, lusophones et italo-phones<sup>4</sup> en particulier. Signalons néanmoins ici les travaux de deux importants médiateurs et analystes du corpus baumanien en langue française, auxquels nos propres mots dans la présente partie sont redevables en bien des points. On doit à notamment Chardel la première synthèse et analyse en langue française de ladite œuvre (2013), qui fait de Bauman un sociologue aux aguets (2017), cherchant à regarder dans toute leur crudité tant les illusions perdues de la modernité que les défis qui y restent à relever et les possibles existant pour cela. Tabet a notamment – outre un autre ouvrage de présentation synthétique (2014) – retracé de manière très précieuse l'itinéraire de la pensée sociale baumanienne (2017a) et mené des entretiens très éclairants avec l'auteur lui-même (2017b). Tout en concédant lui-même que l'ampleur de l'œuvre écrite (et polyglotte) de Bauman dissuade d'emblée toute exhaustivité radicale, il est aussi à notre connaissance celui qui a rassemblé de la manière la plus complète et structurée la bibliographie anglophone et francophone des publications advenues du vivant de l'auteur<sup>5</sup>, ainsi que de la littérature secondaire afférente (Tabet, 2017c).

On trouve aussi dans ces différents ouvrages d'études et de synthèses des éléments biobibliographiques précieux, dont nous proposons de compiler ici les points essentiels.

---

<sup>4</sup> Outre l'abondance de ces livres d'entretiens avec des interlocuteurs italiens, on remarquera ici le choix d'Eco de publier l'anthologie de ses chroniques d'analyse sur le vif de notre temps, publiées de 2000 à 2015 dans *L'Espresso* sous le titre Chroniques d'une société liquide (2016/2017). Dans l'introduction du volume, Eco fait de Bauman l'un des meilleurs interprètes de cette forme d'interrègne que constituerait la postmodernité, et souligne la potentielle portée tant heuristique que pratique de ses thèses : « Y a-t-il un moyen de survivre à la liquidité ? Il y en a un, et il consiste précisément à se rendre compte que l'on vit dans une société liquide qui requiert, pour être comprise et peut-être dépassée, de nouveaux instruments » (p. 11).

<sup>5</sup> Il nous semble de plus que la densité de l'activité éditoriale autour de Bauman depuis sa disparition et l'abondance de publications posthumes vaut signal de l'actualité particulièrement vive de sa pensée pour appréhender notre contemporain.

Né à Poznan en Pologne en 1925, au sein d'une famille juive non pratiquante, Zygmunt Bauman s'est réfugié en URSS avec sa famille en 1939, au moment du partage de la Pologne entre Hitler et Staline. Il s'engagea par la suite dans l'armée polonaise créée en Union soviétique, participant ainsi en tant que lieutenant à la libération de Berlin en 1945. [...]. En 1953, Bauman fut expulsé de l'armée à la suite d'une campagne antisémite lancée dans les pays de l'Est. Tirant profit de sa formation universitaire, Bauman entama alors une nouvelle période de sa vie, consacrée à l'enseignement et à la recherche. Il passa notamment une année à la *London School of Economics* où il rédigea une étude sur le mouvement socialiste britannique. Il intégra ensuite l'université de Varsovie pour y enseigner, tout d'abord en tant que lecteur à la faculté des sciences sociales puis, de 1964 à 1968, en assurant la responsabilité de la chaire de sociologie générale de l'université de Varsovie. Ceci, avant d'être obligé de changer encore une fois de cap, cette fois contraint par le régime communiste de quitter la Pologne en 1968, lors des persécutions antisémites. Bauman quitta donc la Pologne, tout d'abord pour Tel Aviv, puis pour la Grande-Bretagne où il fut finalement nommé professeur à l'université de Leeds en 1973. Il restera à Leeds jusqu'à sa mort, à 91 ans, tout en ayant été régulièrement invité dans de nombreuses universités à travers le monde (Chardel, 2017, p. 226).

On peut distinguer deux périodes essentielles dans la bibliographie de Bauman. Avant 1987, ses travaux peuvent être qualifiés de projet (balançant entre marxisme hétérodoxe et post-marxisme) d'une sociologie émancipatrice et critique cherchant à refonder, sur des bases plus assurées que celles du matérialisme dialectique consacré, l'idéal socialiste. La publication du livre pivot *La décadence des intellectuels* (1987/2007) lui valut à la fois la reconnaissance internationale et l'identification au rang des grands théoriciens de la modernité tardive tels qu'entre autres Beck (1986/2008), Giddens (1990/1994) ou en un sens Habermas (1985/1988) et Taylor (1991/2015). Plus encore, il ouvre le programme de recherche et de publication qui, par une approche critique des sociétés politiques et économiques modernes et contemporaines, aboutira à sa célèbre thèse de la liquéfaction du monde moderne, peu ou prou au cœur de tous ses ouvrages à partir de 1998. C'est sans doute à partir de l'ouvrage *La vie liquide* (2005/2013) qu'on peut la présenter le plus simplement.

Ce concept de société liquide est en fait développé par Bauman pour se donner les moyens de penser ce qui oppose et distingue deux modernités successives. La première, que l'on peut faire aller des débuts de l'âge industriel aux années 1960, n'est déjà plus le monde traditionnel, médiéval ou antique, mais reste dominée par des éléments de structuration collective massifs, durables et stables tels que, selon les époques, les nations, les classes, les hiérarchies supposées naturelles et de type aristocratique, les grandes firmes industrielles ou encore les corpus de classiques constituant les canons d'étude. La seconde modernité, réellement observable en un sens uniquement depuis les périodes de relative libéralisation des mœurs et d'avènement des sociétés de consommation de masse, est, elle, caractérisée par des changements continus dans les différents champs de la vie collective comme dans les existences individuelles, ainsi que par des phénomènes tels que la mondialisation, la multiplication des flux d'échanges et de communications, la numérisation du monde ou encore l'instabilité professionnelle croissante.

« Vivre dans un monde moderne liquide » (p. 7-28) recouvre donc plusieurs gammes d'expériences subjectives, et apprendre à vivre dans un tel monde consiste à les apprivoiser pour ce qu'elles ont d'émancipatrices et à y résister pour ce qu'elles peuvent avoir d'aliénantes. Parmi ces expériences largement inédites à l'échelle des subjectivités et des sociétés humaines, figure en bonne place celle où les « réalisations individuelles ne peuvent se figer en bien durables, car, en un instant, les atouts se changent en handicaps et les aptitudes en infirmités » (p. 7). Ainsi, savoir « terminer et [...] clore » (p. 9) de manière fluide devient une condition de possibilité des nouveaux départs sans cesse exigés. Dans un tel monde, disposer d'une situation (professionnelle, par exemple) compte moins que de faire partie des êtres « légers, vifs et volatils » (p. 11) aux compétences transversales et transférables, capables de suivre le rythme de la succession sans cesse plus rapide des nouveaux produits et des nouvelles capacités valorisables dans la vie publique comme privée, professionnelle comme scolaire. Les chaînes de sociabilité qui se lient et se délient sans cesse élèvent le « détachement » (p. 12) au rang d'art, tandis que tous les individus sont tendanciellement et concomitamment « hantés par le problème de l'identité » (p. 15), faute de points fixes par rapport auxquels la définir et auxquels la rattacher. Chaque individu se trouve ainsi en risque perpétuel de submersion (par les transformations du monde et/ou les peurs et angoisses qu'elles génèrent directement ou indirectement), et la double logique de la novation à flux tendu et du cycle toujours plus rapide de la consommation et de l'élimination peut en venir à être perçue comme la seule illusoire planche de salut à même de permettre de tenir face aux courants ou d'émerger des flots.

Objets de consommation et consommateurs se trouvent ainsi également considérés à l'aune de leur espérance de vie, et donc en creux de leur obsolescence prochaine, en un « *perpetuum mobile* » (p. 24) venant se substituer aux utopies de la bonne société caractéristiques de la période moderne solide. Tel est l'individualisme hypermoderne selon Bauman, règne sans couronne et anxieux de « *l'homo eligens*, « l'homme qui choisit » [...] découvre [...] qu'il n'existe pas de règles prédestinées ni d'objectifs universellement approuvés que l'on puisse suivre quoi qu'il arrive » (p. 189).

En tant qu'analyse de la postmodernité<sup>6</sup>, Bauman a mené en un sens un long dialogue, tantôt explicite et tantôt implicite, avec l'essai de Lyotard *La condition postmoderne* (1979), où ce dernier risquait la proclamation fameuse de la fin des grands récits permettant de légitimer les savoirs et les actes au sein des sociétés humaines. De ce propos séminal quant au travail philosophique dans notre temps, Bauman retient assurément l'impossibilité pour les intellectuels d'être ce qu'il appelle des législateurs (1987/2007), ou encore ceux qui, par une interprétation idoine des signes du passé et du présent, pourraient en quelque sorte prédire l'avenir et/ou permettre de le réaliser dans une perspective téléologique et historiciste massive. En revanche, il ne renonce pas à tenter, plus modestement, de constituer page après page une nouvelle forme de récit d'ampleur, qui n'est pas grand par sa supériorité métaphysique *a priori*, son infalsifiabilité proclamée ou sa prétention de récapitulation finale et totalisante, mais plutôt par la quantité de questions et de pistes de réponses auxquelles il accepte de s'ouvrir. L'intellectuel de la modernité tardive est donc interprète, au double sens où il cherche à interpréter un monde sans proposition de sens y faisant autorité sans conteste, et où il doit permettre aux tenants de différentes propositions de sens ou « modèles d'ordre » (p. 9) de se comprendre entre eux.

Ces quelques points sommairement rappelés influencent beaucoup la manière dont Bauman écrit et donc, partant, d'où l'on peut le lire, en particulier la perspective qui est la nôtre ici. Pour le dire dans les termes de Berlin<sup>7</sup>, on peut faire de Bauman un penseur à la fois renard (au sens où sa curiosité est multiple et la variété de ses références *quasi*-encyclopédique) et hérisson (au sens où, inlassablement, il remet sur le métier son travail d'analyse du contemporain à partir du concept clé de société liquide).

Bauman le renard fait siennes toutes les questions vives contemporaines à mesure qu'elles émergent, et s'autorise même de larges moments d'analyse de phénomènes pouvant apparaître comme peu saisis tels que les pratiques contemporaines de modifications du corps ou la vogue actuelle de telle ou telle pratique consommatoire dans le domaine des cosmétiques ou du *wellness*. Pour ce faire, il mêle lectures sociologiques, philosophiques, anthropologiques, économiques, ethnologiques et éthologiques, sans exhaustivité et pour s'en tenir aux publications académiques. À cela s'ajoute des explorations de corpus institutionnels et de la littérature grise, des tendances des magazines de mode ou de conseils dans tel ou tel registre de l'existence contemporaine. Toutes les aires culturelles s'invitent dans ses bibliographies, les penseurs sud-américains rencontrant les sociologues français de l'individualisme, Arendt et Adorno y croisant les grands noms de la philosophie et de la sociologie anglo-américaine, Marx ou Gramsci dialoguant avec d'illustres économistes ou anthropologues contemporains. On trouve ainsi dans son œuvre des voisinages inhabituels de références à Bourdieu et Levinas, Camus et Foucault, et la liste pourrait être allongée à loisir. À cela s'ajoute une très vaste palette de références littéraires, dont on ne citera à titre d'exemple que celle de Calvino ou encore de Borges.

---

<sup>6</sup> Pour des raisons d'espace de texte et de centration sur le cœur de notre propos, nous n'entrerons pas ici dans les débats sémantiques autour des usages respectifs des termes de postmodernité, d'hypermodernité voire de modernité radicalisée. Le premier terme insiste tendanciellement plutôt sur la différence entre notre contemporain et la modernité. Le deuxième et le troisième termes visent à montrer que certains principes modernes tels que l'individualisme démocratique, l'égalisation des conditions ou la rationalisation technico-scientifique se sont hyperbolisés et donnent leur pleine mesure aujourd'hui, là où ils restaient davantage engoncés dans les lacs des héritages traditionnels auparavant. On trouvera deux variations stimulantes autour de ces discussions en lisant respectivement « Temps contre temps ou la société hypermoderne » (Lipovetsky et Charles, 2004/2006, p. 47-100) et « Vous avez dit "postmoderne" ? » (Gauchet, 2017, p. 201-210). En ce domaine, comme d'ailleurs en beaucoup d'autres volets de son œuvre, on peut dire que Bauman cherche d'une part à articuler rupture et continuité, et s'autorise d'autre part à osciller entre ces deux positions selon ses besoins heuristiques.

<sup>7</sup> Qui, lui-même, emprunte sa formule « à l'œuvre du poète grec Archiloque, [où l'] on trouve le vers suivant : "Le renard sait beaucoup de choses, le hérisson n'en sait qu'une seule, mais grande" » (Berlin, 1953/2020, p. 49).

Ce faisant, lire Bauman est en soi une expérience de formation de soi au plan de la culture générale, en cheminant une sorte de voyage de l'esprit dans l'infinie bibliothèque de l'auteur. Cela le rend aussi parfois difficile à situer dans le champ disciplinaire contemporain en sciences humaines et sociales. Un fin lecteur de Bauman comme Chardel le qualifie ainsi volontiers de socio-philosophe, le rendant précieux à ceux qui se situent à la frontière entre les deux disciplines, et suspects à ceux qui préfèrent les distinguer plus clairement<sup>8</sup>. Les formules les plus utilisées pour le décrire contournent en général de manière signifiante l'onomastique disciplinaire, en faisant un critique de la modernité, un penseur original, un professeur et interprète de notre contemporain.

Bauman le hérisson laisse une œuvre riche en redondances et pourtant toujours porteuses, livres après livres, de quelques approfondissements. À la seule échelle des textes à notre sens centraux pour penser l'éducation et la formation avec Bauman, nous repérons ainsi deux récurrences *quasi* identiques de passages importants (2005/2013, p. 185-188 et 2008/2009, p. 204-207 ; 2005/2013, p. 197-203 et 2008/2009, p. 212-218), au sein de deux denses chapitres qui, pour le reste, apportent réellement des éclairages complémentaires et d'angles différents sur leur objet. Lire ces ouvrages de manière systématique laisse donc une double impression de martellement de l'emplacement d'une sorte de camp de base et de déploiements rhizomiques concomitants dans un très grand nombre de directions. Ces multiples excursions s'accompagnent de la genèse d'un nombre sans cesse croissant de personnages conceptuels, tels les touristes et les vagabonds qui sont les deux pôles extrêmes de la vie dans un monde en mouvement perpétuel, ou l'opposition de ceux qui surfent et de ceux qui coulent pour décrire respectivement les gagnants et les perdants de la liquéfaction du monde.

Le style rédactionnel abonde aussi de métaphores, parfois énigmatiques, souvent suggestives. La plus marquante dans le domaine d'exploration qui est ici le nôtre est sans doute celle-ci, que nous livrons dès à présent dans l'idée : 1° qu'elle est en elle-même très significative du style de Bauman et de sa capacité à interpeler le lecteur et 2° que l'avancée dans la lecture du présent texte permettra de mesurer de manière croissante la profondeur de ce qu'elle implique.

Les philosophes de l'éducation de l'époque moderne solide considéraient les enseignants comme des lanceurs de missiles balistiques, et leur apprenaient à faire en sorte que leurs produits ne dévient pas de la trajectoire déterminée par la vitesse d'origine. [...] Ce n'est qu'avec l'entrée dans la période moderne-liquide que [...] les personnes concernées par l'apprentissage et la promotion du savoir connus sous le nom d'"éducation" ont dû se détourner des missiles balistiques vers les missiles intelligents [qui ont, eux, la capacité d'apprendre en cours de route] (2008/2009, p. 206-207).

Étrangement, s'il nous semble peu contestable que – prise dans son ensemble – l'œuvre baumanienne recèle à la fois les fondements d'une philosophie de l'éducation pour les temps modernes liquides et de quoi repenser fondamentalement la formation des adultes au XXI<sup>e</sup> siècle, Bauman est encore à ce jour un auteur peu sollicité, étudié et discuté dans les domaines des sciences de l'éducation et de la formation et de la philosophie de l'éducation. L'une des raisons en est sans doute que – bien que les préoccupations éducatives et formatives soient fort présentes dans son œuvre – il n'a jamais publié d'ouvrage explicitement dédié à ces seules questions, où il synthétiserait et développerait en longueur ses thèses dans ce domaine de manière systématique. À l'exception d'un important article – qui sera ici notre source centrale – il faut donc reconstituer la philosophie de l'éducation de Bauman par la collection d'un grand nombre de passages, parfois redondants ou très légèrement divergents, issus du corpus que nous étudions ici. Toutefois, dans lesdits passages, Bauman prend rarement le temps de larges rappels quant à la manière dont sa propre pensée de l'éducation s'est constituée, ou pour le dire de manière plus exacte contre quoi (au double sens de l'opposition et de l'appui) sa pensée dans ce domaine s'étaye et s'est construite.

---

<sup>8</sup> À ce titre, on ne peut que s'étonner que le champ des sciences de l'éducation et de la formation, constitutivement interdisciplinaire et multi référentiel (Mialaret, 1976/2017 ; Reboul 1989/2001), n'ait pas constitué davantage et plus tôt une terre d'élection privilégiée pour la réception de l'œuvre baumanienne. Nous espérons, par ce texte, contribuer à convaincre de la fécondité qu'une telle rencontre peut néanmoins avoir.

Le mieux pour en prendre la mesure est de lire « Défis pour l'éducation dans la liquidité des temps modernes » (2002a) (un texte à la fois théorique et autobiographique) et de se pencher sur ce long passage, dont l'entame, comme celle de l'exergue de la présente partie, évoque Percec, que nous nous permettons de citer in extenso et où Bauman évoque sa propre formation intellectuelle dans ce domaine :

Je me souviens clairement d'un couple de points de vue, censés s'opposer [mais que] je n'ai pas réussi à considérer comme mutuellement incompatibles et exclusifs. Les deux vues aspiraient à déchiffrer les mystères du comportement humain, mais chacune tirait son argument profond d'expériences de laboratoire avec des animaux. Une des vues était la théorie de Pavlov sur le "réflexe conditionné" ; l'autre, la "théorie du renforcement", provenait d'une longue série de travaux des psychologues américains, de Watson à Skinner. [...]. Les deux théories se sont mises d'accord sur plusieurs points, vraiment cruciaux, et que j'estime décisifs. Premièrement : la voie humaine d'être-dans-le-monde est le processus d'apprentissage. Deuxièmement : l'apprentissage est déclenché par la nécessité de l'organisme de satisfaire ses besoins, qui aussi longtemps que la satisfaction n'arrive pas, provoquent une tension déplaisante cherchant à s'apaiser jusqu'à ce que le besoin soit assouvi. Troisièmement : l'apprentissage consiste en une reconstruction de la régularité du monde dans le pattern de comportement routinier de l'organisme qui apprend. Quatrièmement : à travers cette transformation l'organisme s'adapte au monde et acquiert la capacité de poursuivre ses buts avec succès. En bref : pour survivre dans le monde, l'organisme doit se soumettre à ses règles. L'hypothèse sous-jacente à tous ces points de vue était la régularité essentielle du monde, qui ne pouvait être contestée qu'en mettant en danger l'organisme vivant, sans jamais conduire au succès (p. 13-14).

Les rats courant dans les labyrinthes behavioristes en quête de nourriture et les chiens salivant dans l'attente de cette dernière ont toutefois moins marqué le jeune Bauman, alors étudiant en sociologie à Varsovie, que les déboires d'un petit poisson nommé épinoche, placé dans des conditions expérimentales où tous les signaux lui parvenant (et correspondant chacun à une logique d'action établie) sont volontairement contradictoires. Il s'immobilise alors verticalement, la tête enfouie dans le sable, et fait l'expérience glaçante du moment « où l'apprentissage va se transformer d'un puissant capital que les créatures vivantes déploient pour rester en vie, dans la plus formidable incapacité, pouvant menacer leur survie » (p. 16).

On tient sans doute ici quelque chose comme une figure repoussoir fondatrice, un modèle absolu de ce à quoi l'éducation et la formation ne doivent pas conduire, une sorte d'impératif à éviter catégoriquement lorsqu'on s'enhardit désormais à philosopher sur l'éducation dans un monde liquide, à plus forte raison dans une perspective pratique. Le salut ne saurait non plus être dans l'abstention et l'immobilisme en ce domaine, lesquels y conduiraient aussi sûrement au gouffre que l'activisme le moins sensé. Enfin, le « problème est que très peu, sinon rien, ne peut y être remédié par la seule réforme des stratégies de l'éducation, aussi ingénieuse et complète qu'elle soit. [...] C'est le monde hors de l'école qui est devenu très différent du genre de monde dans lequel les écoles [...] avaient l'habitude de préparer leurs diplômés » (p. 23). Qu'est-il donc, à cette aune, permis d'espérer ?

## L'éducation tout au long de la vie comme défi majeur d'une vie liquide

L'éducation a pris par le passé de nombreuses formes et a prouvé sa capacité d'adaptation dans des circonstances changeantes, en se posant de nouveaux buts et en concevant de nouvelles stratégies. Mais, je dois le répéter : le changement présent n'est pas comme ceux du passé. À aucun des points tournants de l'histoire humaine, les éducateurs n'ont été confrontés à un défi réellement comparable à celui que présente la ligne de partage contemporaine. Tout simplement, nous ne nous sommes jamais trouvés dans une telle situation avant. L'art de vivre dans un monde [liquide] doit encore être appris. Et il en est de même du fait de préparer les humains à cette façon de vivre (Bauman, 2002a, p. 27-28).

## Nature et enjeux d'un changement de paradigme

Pour répondre à cette question, il nous paraît nécessaire de procéder à ce que l'on pourrait appeler une reconstitution orientée<sup>9</sup> de ce que nous offre l'œuvre de Bauman pour penser les fondements philosophiques de l'éducation des adultes aujourd'hui. Nous faisons donc fond, dans cette partie et la suivante, sur une étude en détail – en appui et dialogue avec l'économie plus générale de l'œuvre – des principaux autres textes consacrés par Bauman à l'exploration du thème du présent numéro. Nous pensons en particulier – outre d'autres notations plus éparses et l'article clé discuté ci-avant – aux textes suivants : « Instruire le peuple » (1987/2007, p. 89-104) ; « Touristes et vagabonds » (1998/1999, p. 119-156) ; « Apprendre à marcher sur des sables mouvants » (2005/2013, p. 185-203) ; « La vie-pressée, ou les défis modernes-liquides de l'éducation » (2008/2009, p. 163/218), ainsi qu'un texte au statut un peu différent sur lequel nous reviendrons, « La dernière leçon » (Bauman et Leoncini, 2018, p. 103-108). Tous convergent vers un approfondissement de la prise de conscience de l'ampleur historique inédite, confinante à la véritable mutation anthropologique, du changement de paradigme éducatif induit par la liquéfaction du monde moderne. C'est donc ce qu'il nous faut ici préciser en premier lieu.

Pour Bauman, l'entrée dans la société moderne liquide est donc marquée par la remise en cause de ce qui avait jusqu'alors été considéré comme une condition de possibilité décisive de l'éducation et de la formation elles-mêmes, à savoir « l'axiome du monde comme cadre de référence immuable pour l'apprentissage, le seul guide fiable pour poursuivre l'apprentissage et le juge suprême et incorruptible des effets de l'apprentissage » (2002a, p. 15). Encore largement sous l'effet de ce choc dont l'ampleur historique doit être appréhendée – comme il nous y invite dans l'exergue de la présente partie – à sa juste mesure, on peut dire que « nous sommes tous, la plupart du temps et indépendamment de nos préoccupations du moment, des épinoches exposées à des signaux conflictuels et confus » (p. 22). Partant, plusieurs défis d'ampleur se dressent devant nous.

Le premier, et non le moindre, touche à la question du rapport même de l'individu au savoir, autrement dit de la valeur subjective et objective qu'il peut lui donner. Dans les temps modernes solides, la connaissance avait de la valeur puisqu'elle était censée durer, et de même l'éducation car elle offrait une telle connaissance durable. L'éducation, qu'elle soit vue comme un épisode unique ou comme l'effort d'une vie, devait être une activité visant la livraison d'un produit qui, comme toutes les autres possessions, pouvait et aurait dû être conservé à jamais. [...]. À notre époque "moderne-fluide", les possessions durables, les produits censés être appropriés une fois pour toutes et jamais remplacés, ont perdu leur attraction passée. Ils étaient vus autrefois comme un capital, ils risquent maintenant d'être vus comme des dettes. D'objets de désir, ils sont devenus objets de ressentiment (p. 18).

Il faut de plus tenir compte du fait que notre « société est une société de consommation » (1998/1999, p. 23) et que la « culture de la société de consommation est fondée sur l'oubli, non sur l'apprentissage » (p. 26), ou encore que « nous avons été transportés d'une civilisation de la durée (et donc de l'apprentissage et de la mémorisation) à la civilisation de l'éphémère, et donc de l'oubli » (2008/2009, p. 204).

Le deuxième défi « provient de la nature erratique et essentiellement imprévisible des changements contemporains, [car] que se passe-t-il si le monde change d'une façon qui défie continuellement la vérité de la connaissance existante, en prenant au dépourvu constamment même les personnes les "mieux informées" ? » (2002a, p. 20). Pour ne prendre qu'un exemple, qui, en effet, aurait pu prévoir la numérisation accrue du monde, de l'économie, et de l'enseignement ces dernières années en général et pendant la récente pandémie en particulier ? L'individu vivant dans un tel monde se trouve *in fine* « contraint de prendre la vie un fragment à la fois, comme elle vient, en s'attendant à ce que chaque fragment soit différent des précédents et nécessite des connaissances et des talents différents » (2008/2009, p. 210).

---

<sup>9</sup> Disant orientée, nous n'entendons pas, bien entendu, un parti pris idéologique, mais plutôt : 1° un souci de mettre en relief ce qui intéresse le plus notre sujet, 2° une conscience critique et vigilante du fait que notre propre saisie de l'œuvre de Bauman est aussi tributaire des précédentes mobilisations de son œuvre que nous avons opérées, autour des thématiques de l'autonomie individuelle et du couple patience/prudence en particulier (Roelens, 2020a).

L'enjeu est alors bien davantage d'être capable in situ d'aller frapper à la bonne porte pour une (ré) actualisation des connaissances et compétences en fonction des exigences présentes que d'élaborer un programme de formation de soi ou des autres sur le long terme.

Plus fondamentalement encore, il faut ici tenir compte du fait que notre culture occidentale moderne s'est largement construite, pour Bauman, sur l'idée que l'« espèce humaine ne connaît aucune limite à sa perfectibilité. Mais cette caractéristique de l'espèce ne se retrouve pas sur les traits de ses membres individuels, [qui] manquent des ressources nécessaires à leur transformation » (Bauman, 1987/2007, p. 89). L'enjeu – bifide – de la modernité liquide est ici d'une part apprendre à renoncer aux illusions de solutions définitives et globales du point de vue du tout, et d'autre part apprendre à en prêter en quelque sorte davantage aux individus (à la condition de ne pas viser pour eux le surhumain, ni de les priver des ressources sociales et culturelles nécessaires à ce perfectionnement). Ce troisième défi, que Bauman ne présente pas explicitement comme tel contrairement aux deux autres (et ce en de nombreuses occasions), nous paraît être potentiellement le plus massif.

L'ensemble des éléments susmentionnés paraissent ainsi s'agréger lorsque Bauman écrit qu'au :

sein du cadre moderne liquide, l'éducation et l'apprentissage, pour être d'une quelconque utilité, doivent être continus et se prolonger véritablement tout au long de la vie. Aucun autre type d'éducation et/ou d'apprentissage n'est concevable ; la « formation » des moi ou des personnalités est inimaginable autrement que par une re-formation continue et perpétuellement inachevée (2005/2013, p. 188).

On mesure sans peine l'ampleur des enjeux de ce changement de paradigme que Bauman examine, ne serait-ce que dans le registre des constitutions de curricula, de plans de formation continue ou dans la conceptualisation de quelque chose comme une culture générale aujourd'hui (Baillargeon, 2011 ; Tavoillot, 2007). Or cela, dans la perspective qu'il trace, ne vaut pas seulement pour une forme d'actualisation cognitive permettant de comprendre le monde qui nous entoure, mais concerne bien plus centralement les conditions de possibilité de l'existence éthique et de l'autonomie morale.

## L'enjeu éthique

En effet, comme le montre bien, en outre, Butlez (2016), ce qu'il nomme la nouvelle question éthique (autrement dit celle de l'éthique dans un monde qui n'est plus densément structuré par les valeurs des sociétés traditionnelles ou de la société moderne solide) est au cœur des préoccupations de Bauman. Il faut ici faire place à l'influence de l'horreur totalitaire tant sur l'expérience vécue (rappelons qu'il combattit le nazisme par les armes puis fut victime de persécutions antisémites au sein du bloc de l'Est) que dans certains pans de son œuvre d'analyse (en particulier *Modernité et Holocauste* [1989/2008]). Fin lecteur d'Arendt, dont il fait une de ses sources d'inspiration majeure pour « Penser dans de sombres temps » (2005/2013, p. 204-242), Bauman paraît hanté par la facilité avec laquelle les inhibitions éthiques des comportements humains<sup>10</sup> les plus violents peuvent céder. La puissance d'embrigadement potentiel que recèle l'éducation en général et l'idée d'éducation des adultes en particulier<sup>11</sup> ne l'inquiètent pas moins. D'où l'idée forte d'un agir proactif dans ce domaine (selon lequel la société liquide nous impose d'apprendre à être plus responsable au plan éthique pour savoir contrer à la fois le cynisme ou le nihilisme et l'embrigadement potentiel) qui paraît guider la pensée de Bauman dans ce registre. En un sens, le chemin réflexif qu'il invite son lecteur à parcourir dans *La vie en miettes* (1995/2014) en constitue le meilleur indice.

---

<sup>10</sup> Que la culture et la socialisation tentent justement de contenir.

<sup>11</sup> Ce qui l'amènera même à écrire : « Quiconque se propose d'éduquer les adultes se propose en fait de jouer les tuteurs et de les détourner de toute activité politique » (Arendt, 1961/1972, p. 228). Nous avons montré ailleurs (Roelens, à paraître) comment et à quelles conditions l'avènement hypermoderne de la démocratie (Gauchet, 2017) et la liquéfaction du monde au sens de Bauman exigent de reconsidérer tant cette formule définitive que les conceptions de l'autorité en éducation et formation qui peuvent s'y articuler (Roelens, 2019a).

Tout en distinguant clairement les démocraties libérales et capitalistes occidentales actuelles des régimes totalitaires sur grand nombre de points, Bauman y soutient en revanche que nombre de mécanismes typiques de l'hypermodernité éloignent les individus de la contemplation des conséquences de leurs actes – notamment dans le visage des autres, l'inspiration levinassienne<sup>12</sup> de Bauman se faisant ici jour – et des « vieilles ressources de sens moral et de sympathie, qui nous guident dans nos choix moraux de tous les jours » (1995-2014, p. 389). Or, pour lui

les chances de neutralisation des pressions actuelles visant à extirper la vie publique et intime des motivations éthiques et des évaluations morales dépendent autant d'une augmentation de l'autonomie des moi moraux individuels que d'un partage plus énergique des responsabilités collectives. Sur le plan du dilemme orthodoxe<sup>13</sup> de « l'État contre l'individu », c'est clairement une contradiction – la promouvoir revient à chercher la quadrature du cercle. Et pourtant si nous pouvons tirer une conclusion de notre débat<sup>14</sup>, c'est bien que la contradiction est illusoire, et que l'acceptation sans réserve et courante de celle-ci est en soi le produit des tendances qu'il est besoin de rectifier et de la pensée orthodoxe qui les imite (p. 388).

D'après Bauman, autrement dit, l'avènement d'une société hypermoderne des individus ne signe pas la fin du besoin humain de socialisation éducative et formative – en particulier au plan du développement du sujet moral – mais au contraire son accentuation radicale pour faire face à un problème qui exige des solutions complexes et plurielles, tant individuelles que collectives : faire fonctionner de manière libre et juste une société des individus où le collectif est chargé d'étayer le devenir individu concret de personnes auxquelles ce défi est posé sans détour tant en droit que par le fonctionnement économique et social de ces mêmes sociétés. À défaut de ce faire, ne resterait que l'injonction sèche adressée à chacun de se débrouiller comme il peut avec les défis de l'existence liquide, et la tentation de détourner les yeux du nombre croissant d'êtres humains réduits au peu enviable sort de l'épinoche désorienté.

D'une part, donc, enjeux politiques et enjeux éthiques se rejoignent et se mêlent lorsqu'on considère la question d'une éthique de l'éducation et de la formation à l'autonomie dans une société liquide, et il nous faut donc une philosophie politique et morale de l'éducation, pouvant être pratique et appliquée, pour percevoir correctement lesdits enjeux et envisager d'y bien répondre.

D'autre part, la condition éthique postmoderne a quelque chose de tragique, qu'il faut aussi apprendre à apprivoiser. La vie liquide et le type d'existence éthique à laquelle Bauman appelle ont en effet des points communs centraux qui s'additionnent et s'hyperbolisent.

La vie morale, écrit-il en effet, est une vie d'incertitude continue. Être une personne morale exige beaucoup de force et une grande capacité de résistances aux pressions et aux tentations de se retirer des responsabilités conjointes. La responsabilité morale est inconditionnelle et en principe infinie – aussi les personnes morales se reconnaissent-elles à leur mécontentement jamais apaisé relatif à leur performance morale ; tenaillées qu'elles sont par le soupçon de n'avoir pas été assez morales (p. 389). Le défi est donc, en un sens, d'apprendre tout au long de la vie non seulement à être et demeurer suffisamment autonome pour agir, choisir et penser par soi-même (Foray, 2016) et être capable également de poursuivre l'horizon d'une autonomie substantielle en commun (Gauchet, 2017, p. 635-645), mais aussi d'apprendre à supporter le poids de ce que représente une vie morale aujourd'hui sans y renoncer par facilité ni en être subjectivement détruit ou du moins gravement altéré dans ses propres capacités à mener une vie que l'on peut reconnaître comme bonne.

---

<sup>12</sup> Voir ici en particulier « Le visage » (Levinas, 1982, p. 77-88) et « La responsabilité pour autrui » (p. 89-98).

<sup>13</sup> Bauman fait ici référence à l'orthodoxie libérale, voire néo-libérale, du *There is no alternative* (Fabre et Gohier, 2015) et à l'idée d'une incompatibilité fondamentale entre la quête de liberté et celle d'égalité, toute déviance de la première vers la seconde étant supposée nous entraîner sur *La route de la servitude* (Hayek, 1944/2013). Il est permis de juger que les pensées libérales (Audard, 2009) et même néo-libérales (Audier, 2012) sont plus complexes et nuancées que cela en général et dans leurs implications éducatives en particulier (Frelat-Kahn, 1999, 2008). Pour des raisons d'espace de texte, nous signalons ici simplement le point sans entrer dans sa discussion de détail.

<sup>14</sup> Bauman fait ici référence aux différentes thèses compréhensives et normatives de la postmodernité discutées dans ce même ouvrage.

## Qu'est-ce que la formation quand le monde se déforme sans cesse ?

On l'aura compris, l'horizon ultime de la pensée de la formation chez Bauman consiste à en dégager les conditions de survie et même d'épanouissement, au besoin sous de nouvelles formes, au sein d'un monde : 1° déformé par rapport à celui où les grandes politiques d'éducation publique et dynamique d'éducation populaires ont été menées jusqu'alors ; 2° qui se déforme encore en permanence et même sur un rythme accéléré. Se pose aussi la question de ce que peut, et même doit, être la conception fondamentale de la formation à partir de laquelle il est possible de la repenser radicalement dans un monde où les mutations anthropologiques le disputent aux défis humains inédits tels que ceux, par exemple, de l'Anthropocène (Fabre, 2021 ; Wallenhorst et Pierron, 2019).

Ramenée à son épure, sa proposition plus positive dans cette optique nous semble être la suivante : à mesure qu'un nombre croissant d'éléments permettant de s'orienter dans l'existence ne sont plus fournis aux individus par un monde solide, ceux-ci doivent en quelque sorte les intérioriser – sans méconnaître les ressources et appuis extérieurs qui sont indispensables pour ce faire – pour disposer des boussoles et des cartes (Fabre, 2011) nécessaires pour naviguer sur de tels flots<sup>15</sup>. Pour désigner ce que l'on pourrait appeler cette « formation à soi en vue d'un pour soi futur » (Gauchet, 2004, p. 44), adaptée aux spécificités des temps hypermodernes, il est permis de penser qu'il n'y a que le terme « de « formation » comme candidat plausible, à condition de le dégager de l'acceptation étroite et professionnalisante qu'il a prise récemment (celle de la « formation permanente ») et de lui redonner une signification large, fondamentale, englobante, celle de la *Bildung* allemande » (p. 35). Or il nous semble clair que la ligne de fuite des différentes perspectives de Bauman sur l'instruction, l'éducation et la formation dans un monde liquide tend vers quelque chose de cet ordre. Rappelons en effet avec Fabre (1994) que :

la signification de la *Bildung* culmine dans son caractère antiréductionniste. Elle interdit de ramener la formation à un apprentissage technique ou à une adaptation utilitaire dans un cadre institutionnel donné. Se former engage tout l'être dans ses dimensions physiques, affectives, conatives, intellectuelles et même spirituelles, dans une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves. Pour la *Bildung*, l'existence est formation (2019, p. 199).

La capacité de s'ouvrir à un spectre aussi large de dimensions de l'existence humaine serait désormais tout sauf un luxe et un surplus enviable, mais au contraire une condition *sine qua non* d'une formation pertinente compte tenu des caractéristiques spécifiques de la modernité liquide comparativement à tous les modèles d'organisation humaine antérieurs. Il est ici intéressant de considérer – pour s'en convaincre et en tirer les conséquences – les références explicites à la notion de *Bildung* que l'on peut trouver dans les textes de Bauman consacrés aux questions éducatives et formatives. Discutant en particulier les travaux de Jaeger (1958/1998), Bauman note que

l'idée d'éducation (*Bildung*, formation) était née sur la base de deux hypothèses jumelles : celle de l'ordre immuable du monde sous-jacent à toute la variété superficielle de l'expérience humaine, et celle sur la nature également éternelle des lois qui gouvernent la nature humaine. [C'est en ce sens que] l'« éducation telle que nous l'avons connue » est en crise – puisqu'il serait aujourd'hui difficile de soutenir l'une ou l'autre de ces hypothèses et encore plus difficile de les considérer comme allant de soi. Le monde tel qu'il est vécu aujourd'hui est ressenti plus comme une machine à oublier que comme une place prévue pour l'apprentissage. (2002a, p. 20).

Ainsi, dans la modernité solide et selon son analyse, « l'idée d'éducation désignait [notamment] le droit et le devoir de l'État de former (au sens du concept allemand de *Bildung*) ses citoyens et de les guider dans leur conduite. Elle désignait le concept, et la pratique d'une société régulée » (1987/2007, p. 91).

---

<sup>15</sup> En revanche, la réponse ne peut pas simplement être de devenir ce que Bauman appelle des surfeurs, c'est-à-dire des personnes glissant sur ces flots modernes liquides indifféremment du sort des autres et se laissant guider par le seul sens des vagues. Dans ce cas, en effet, l'exigence de responsabilité éthique vis-à-vis des autres et du monde sur laquelle Bauman insiste tant n'est pas prise en charge, la formation est donc incomplète, utilitaire et dépourvue de légitimité éthique en dernier ressort.

Cela appelle une précision : la référence à l'État ne doit pas laisser penser ici que tout passerait par l'éducation institutionnelle, ce qui, au demeurant, contredirait la définition synthétique de la *Bildung* présentée ci-avant. Cela peut aussi bien passer par des mesures visant à favoriser l'advenue ou le maintien d'un certain cadre d'expérience commun, par exemple autour d'une politique visant à une certaine homogénéité culturelle et/ou linguistique. Or la lecture des écrits de Bauman sur les thématiques identitaires, migratoires et touchant à la diversité culturelle accrue des sociétés (2001, 2004/2010, 2005, 2016/2017, 2016/2020) ne laisse pas de doutes sur le caractère plus clairement cosmopolitique de ses perspectives, et donc également des expériences que les individus doivent aujourd'hui idéalement pouvoir mener pour se construire dans un monde pluriel.

Ainsi, ce sont les conditions de possibilités même de l'instruction, de l'éducation et de la formation qui sont aujourd'hui ébranlées jusque dans leurs fondements mêmes (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008), alors qu'elles sont plus indispensables que jamais pour parvenir à comprendre un monde problématique et complexe. C'est en un sens à une forme de reconstruction non pas par le bas – depuis des secteurs de spécialités professionnelles insuffisamment connectés problématiquement, par exemple – mais par le haut, au prisme de ce terme le plus englobant possible que semble être cette notion de *Bildung*, que Bauman paraît inviter et parfois s'essayer. Adversaire déclaré de ce qu'il nomme les illusions rétrotopiques (2017/2019), il ne suggère en effet nullement d'en revenir – ou plutôt de régresser (2017) – à la lettre et aux formes de ce qu'aurait été quelque chose comme la formation d'un jeune à l'époque romantique. Il propose au contraire de réinvestir l'esprit antiréductionniste et anti-utilitariste de la *Bildung* dans un monde humain radicalement différent de celui où les penseurs de l'éducation étudiés par Jaeger où les romantiques allemands pouvaient situer leurs conceptualisations et envisager leurs implications pratiques. Pour rester fidèle éthiquement à l'idéal d'individus autonomes et cultivés dans une société juste, il nous invite à prendre acte de l'ensemble des limites et apories que l'histoire moderne a révélées au sein de ce projet<sup>16</sup>, non pour l'abandonner mais pour le poursuivre de manière plus pertinente. Comme nous l'avons montré ailleurs (Roelens, 2020), Bauman contribue ainsi<sup>17</sup> à nous offrir de quoi proposer un réinvestissement contemporain d'une formation englobante et prudentielle de soi en en actualisant les ressorts et les intrications mondaines par rapport à ce que pouvait être la formation de l'homme grec, la *phronesis* aristotélicienne ou encore les expériences des héros des *Bildungsroman* goethéens. Il s'agit en effet désormais de se situer dans un monde de l'autonomie humaine (Gauchet, 2017), plus ouvert et plus incertain.

En un sens, il est possible ici de réinvestir une métaphore de la navigation et du rapport à l'élément aquatique paisible ou plutôt déchaîné en général qui est omniprésente dans l'œuvre de Bauman. Ce faisant, on peut dire que ce dernier paraît bien nous inviter à penser la formation comme l'art d'apprendre tout à la fois à naviguer prudemment sur des flots *quasi* inconnus et cartographiés in situ à mesure de la progression, et à avoir la prudence de toujours apprendre en naviguant même lorsque les propositions de sens qui nous parviennent nous paraissent étrangères ou peu lisibles à première vue. C'est ce qu'il nous faut à présent préciser.

## Apprendre à naviguer, apprendre en naviguant

L'éducation tout au long de la vie sert à nous donner le choix [de l'existence que nous voulons mener]. Mais nous en avons encore plus besoin pour préserver les conditions qui rendent le choix disponible et accessible (Bauman, 2008/2009, p. 218).

---

<sup>16</sup> Ce point est l'un de ceux où l'héritage marxiste (bien qu'hétérodoxe) de Bauman – et plus spécifiquement le thème de la critique du formalisme des libertés bourgeoises considérées indépendamment de leurs conditions de possibilités socio-économiques – apparaît le plus prégnant.

<sup>17</sup> Avec d'autres penseurs critiques de l'hypermodernité tels que Rosa (2010/2013 ; 2010/2014).

## Critiques du néolibéralisme utilitaire sur les marchés de la formation professionnelle et de la formation de soi

La caractéristique la plus constante des propos de Bauman sur le thème de l'éducation et de la formation tout au long de la vie consiste en sa critique radicale de leur (re)saisie et appréhension par le prisme d'un néolibéralisme utilitaire. Ce dernier, en tout cas tel qu'il le décrit et s'y oppose, ne pèserait pas assez les conséquences en termes de vulnérabilisations sociales et subjectives des choix opérés dans ce domaine. De plus, il ne jugerait de la qualité des possibles en présence que par le prisme de la rentabilité économique à court terme et/ou par le biais d'un marché supposé autorégulé.

Une source très précieuse est ici la lecture critique que Bauman propose (2005/2013, p. 192-197) d'un rapport de la Commission Européenne publié le 21 novembre 2001 et intitulé « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie<sup>18</sup> ». Les deux principaux reproches que Bauman fait au texte touchent à la priorité respective qui y est donnée aux différentes ambitions normatives et réalisations pratiques dans le domaine concerné. Il n'est en effet selon lui...

nullement certain que les conséquences sociales de la commercialisation actuelle de l'enseignement postsecondaire constituent le principal souci motivant cette initiative ; le motif dominant qui réapparaît tout au long de ce document est le soupçon selon lequel la formation continue gérée par le marché ne satisfera pas les besoins réels de « l'économie » et risque donc d'avoir un effet défavorable sur l'efficacité et la compétitivité (p. 192)

Les notions de capital humain, de compétences valorisables et au besoin transférables, ou encore d'employabilité sont ainsi centrales dans ledit rapport, et les enjeux de formation – en particulier culturelle et morale – au sens évoqué ci-avant, et que Bauman juge indispensables dans une société moderne liquide, sont largement périphériques sinon *quasi*-absents à son goût.

Ainsi, l'auteur prend le contrepied des auteurs du rapport, et fait : 1° de la réflexion sur les conséquences sociales des transformations en cours le centre et non la périphérie de ses analyses, et 2° de l'ambition d'édification d'une société plus inclusive, plus démocratique et plus tolérante l'horizon régulateur de toute politique de formation digne de ce nom, et non un bénéfice qui pourrait venir par surcroît d'un regain de compétitivité économique (p. 193), le cœur de sa propre perspective critique. Discutant les travaux de Borg et Mayo, Bauman estime ainsi qu'ils

tombent tout à fait juste lorsqu'ils concluent que « dans notre époque néolibérale draconienne, la notion d'apprentissage autonome se prête à un discours permettant à l'État d'abdiquer ses responsabilités quand il s'agit de fournir l'éducation de qualité à laquelle tous les citoyens ont droit au sein d'une société démocratique ». [...] J'ajoute encore que le déplacement de l'accent autrefois mis sur l'« éducation » vers l'« apprentissage » s'accorde bien à une autre tendance, très répandue chez les gestionnaires contemporains : le penchant à se décharger en faveur de leurs employés, de la responsabilité de tous les effets – mais par-dessus tout des effets négatifs – et plus généralement de la responsabilité de « n'avoir pas su se montrer à la hauteur du défi » (p. 196-197).

La centration des extraits discutés ci-avant sur les questions de ressources humaines, d'emploi et de croissance économique ne doit pas laisser penser que ce domaine est le seul qui intéresse la démarche critique de Bauman. Bien au contraire, on trouve de manière plus éparse dans son corpus d'innombrables réflexions sur les phénomènes contemporains de développement personnel et de quête de soi. Loin de se contenter de dénoncer narquoisement ces pratiques comme le fait d'être naïfs et narcissiques ne pouvant ensuite s'en prendre qu'à eux-mêmes quant aux conséquences néfastes de leurs choix funestes dans leur manière de mener leur barque, Bauman analyse fondamentalement le contexte d'insécurité subjective à même de précipiter sur ces mauvais choix comme sur autant de récifs affleurant des flots de la modernité liquide.

---

<sup>18</sup>La source qu'il commente ici est accessible *via* : <https://www.iriv-vaeb.net/fichiers/Ressources%20Europe/UE%202001%20Former%20et%20educuer%20tout%20au%20long%20de%20la%20vie.pdf> (consulté le 10 septembre 2021).

« L'alternative à de bons professeurs, écrivait Bauman à propos de l'intrication des dynamiques d'instruction de masse et des déploiements des états modernes, c'était de mauvais professeurs, pas une absence de professeurs » (1987/2007, p. 103-104). On peut ici dire par extension : s'il y a une demande de formation de soi tout au long de la vie – et dans le contexte étudié, où les cadres étayant des personnalités se liquéfient, il y en a forcément un – il y aura forcément des offres, de bon ou de mauvais aloi. Il s'agit donc d'apprendre à s'y orienter à court et moyen terme, et à en faire à long terme des ressources plutôt que des obstacles pour agir sur ce contexte lui-même.

La nécessité de répondre aux besoins sans cesse croissants et diversifiés de formation, de la formation professionnelle la plus spécialisée à la formation de soi comprise au sens le plus large, est donc bien pour Bauman le point dont il faut partir. Son double souci, à partir dudit point, est d'éviter que ne s'édifie sur ce terrain soit un marché de l'ignorance et de la charlatanerie à bon compte, soit une guerre de tous contre tous sur le terrain de la connaissance, et probablement un composé pernicieux de ces deux tendances (au détriment des plus faibles) au final. Il affirme ainsi malicieusement (citant un journaliste polonais spécialiste des questions éducatives) que « les seuls cursus de « formation continue » qu'une institution dépourvue de référence devrait être autorisée à proposer (à titre expérimental) sont des cursus de dentistes – à condition que les enseignants s'inscrivent comme patients dans les cabinets de leurs étudiants » (2005/2013, p. 191). De même, il anticipe remarquablement en bien des passages de ses œuvres (voir notamment : 1998/1999, p. 135-143 ; 2005/2013, p. 191-192), sur les analyses actuelles d'Arnade sur des sociétés occidentales *divided by meaning* (2016) ou sur l'opposition pointée par Goodhart au sein de ces mêmes ensembles humains entre les *Anywhere* et les *Somewhere*<sup>19</sup>, ceux qui nagent dans la mondialisation comme des poissons dans l'eau et ceux qui se voient submergés du fait de la profondeur de leurs points d'ancrage. Ce sont deux manières différentes d'être-au-monde, et non uniquement d'agir et de rivaliser sur le marché du travail, qui se jouent ici. La société de la connaissance, montre ainsi Bauman, pourrait bien se révéler la plus inégalitaire et clivée qui soit si certains en sont toujours plus exclus, et d'autres sans cesse plus pourvus. De même, l'injonction généralisée à devenir soi-même peut être libératrice ou aliénante, selon les appuis dont chacun dispose ou non pour cela. Or il y a en la matière une forme de ce que les économistes nomment parfois un effet-Mathieu, une prime à celui qui a déjà, et une dépossession ou une dégradation progressive de celui qui a moins dans le peu qu'il possède : l'inflation des diplômes peut diminuer la valeur de chacun d'entre eux, l'élévation constante du seuil d'entrée dans une existence subjective et sociale décente s'accroît sans cesse et avec lui le nombre de ses exclus potentiels, de ses *Vies perdues* (2004/2009).

Un marché de la formation professionnelle et de la formation de soi peut assurément prospérer dans ce contexte, sans doute peut-il être utile à certains, mais il ne saurait seul, selon Bauman, être à la hauteur de l'ampleur des défis éducatifs et formatifs auxquels confronte l'ambition d'une société d'individus autonomes dans un monde fluide. En ce sens, on pourrait dire que l'une des conditions pour que – comme le souhaite Bauman – la vie humaine ne puisse pas être transformée en marchandise (Felczak, 2020), est que ni les œuvres culturelles et intellectuelles ni le travail des formateurs ne le soient auparavant, en tout cas pas uniquement. Cette pente est pourtant celle qui s'impose électivement dans un monde liquide, et il faut donc qu'existent chez les individus de fortes capacités à y résister pour espérer éviter ce glissement.

## De la formation civique des adultes

L'un des points les plus originaux de la philosophie politique de l'éducation, parfois inchoative, de Bauman est ainsi de faire d'une vaste et volontaire ressaisie de la formation civique en général et de celle des adultes en particulier sa principale proposition normative dans le domaine. Cette position – qui de prime abord évoque davantage le républicanisme scolaire français (Foray, 2008, 2013, 2018) que la sociologie critique – peut sembler paradoxale tant l'auteur porte par ailleurs un regard ambivalent et non exempt de critiques sur les politiques éducatives de « l'État éclairé [dans la modernité solide, qui visait] à apporter à ses sujets les compétences dont ils avaient besoin et à leur instiller la volonté de se comporter de façon socialement utile, ou acceptable » (1987/2007, p. 104).

---

<sup>19</sup> Nous avons analysé ailleurs plus en détails ces nouvelles catégorisations sociales liées à la mobilité et au rapport à la mondialisation sur des bases éducatives (Roelens, 2020b).

Il faut pour éclairer ce point partir de la proposition heuristique importante chez Bauman selon laquelle :

le secret de toute "socialisation" réussie consiste à faire en sorte que les individus souhaitent faire ce qu'il faut faire pour permettre au système de se reproduire. Or cela peut se faire – comme au temps de la phase solide de la modernité [...] – de façon explicite, en soutenant résolument les intérêts d'un "tout", comme un État ou une nation, au moyen d'un processus tour à tour appelé "mobilisation spirituelle", "éducation civique" ou "endoctrinement idéologique". Cela peut aussi se faire de façon indirecte, par l'application ouverte ou non et l'inculcation de certains modèles de comportement, ainsi que certains modèles de résolutions de problèmes, qui [...] soutiendront le système – comme il en va dans la phase liquide de la modernité (2008/2009, p. 168-169)

Bref, en tant qu'enfants ou habitants de la société moderne liquide, nous avons selon lui « été éduqués et formés pour croire » (2013/2014, p. 90) aux quatre présupposés clés ou évidences supposées qui font le lit des phénomènes qu'il critique et que nous avons présentés dans la sous-partie précédente. Ces points de dogmes, l'auteur les résume ainsi :

- La croissance économique est la seule réponse possible aux défis posés par la cohabitation humaine.
- L'augmentation perpétuelle de la consommation ou, plus exactement, la rotation accélérée des nouveaux objets de consommation, est peut-être l'unique ou du moins le principal et le plus efficace moyen de satisfaire la recherche du bonheur.
- L'inégalité des hommes est naturelle. Adapter les chances des humains à son caractère inévitable profite à tous ; en revanche, contrarier ce précepte ne peut que nuire à tous.
- La rivalité (qui a deux aspects : l'élévation du méritant et l'exclusion/dégradation du non-méritant) est la condition nécessaire et suffisante de la justice sociale et de la reproduction de l'ordre sociale (p. 49-50).

À nouveau, l'alternative à une bonne formation des citoyens ne semble pas pour lui être l'absence de formation civique, mais la formation de mauvais citoyens ; étant entendu que pour Bauman « le consommateur est l'ennemi du citoyen » (2005/2013, p. 200 ; 2008/2009, p. 215). C'est dans cette optique qu'il trace les linéaments d'un ambitieux programme de formation civique des adultes tout au long de leur vie de citoyen, que l'on trouve significativement répété *quasi* à l'identique en plusieurs points de son œuvre (2005/2013, p. 200-203 ; 2008/2009, p. 215-217). Pour lui, ce « ne sont pas seulement des compétences techniques qu'il convient de rafraîchir continuellement, pas seulement l'éducation concentrée sur l'emploi qui doit se prolonger tout au long de la vie. Tout cela est aussi nécessaire, et peut-être avec une plus grande urgence, pour l'éducation à la citoyenneté » (2008/2009, p. 215-216). En effet, pour Bauman, l'« ignorance entraîne la paralysie de la volonté. Nous ne savons pas ce qui nous attend, et n'avons aucun moyen d'évaluer les risques » (p. 217), aussi les conditions de l'autonomie fonctionnelle, orale et intellectuelle (Foray, 2016) sont-elles plus que précaires, et avec elles celles d'une autonomie collective en démocratie plus encore (Gauchet, 2017). En effet, celle-ci exige « un débat sérieux des faits et un effort prolongé visant à s'accorder sur la vérité de la question et les moyens d'action les moins risqués » (Bauman, 2008/2009, p. 217). Cela se déroule, de plus, dans un contexte moderne liquide où nous sommes plus informés que jamais, mais c'est justement...

la masse des connaissances accumulées qui est devenue l'exemple même du désordre et du chaos. Dans cette masse, tous les instruments traditionnels d'ordonnement : sujets pertinents, attribution de l'importance, utilité définie par les besoins et antériorité déterminant la valeur, ont été progressivement engloutis et dissous. La masse rend ses contenus uniformément incolores. Dans cette masse, on peut dire, tous les bits d'information flottent avec le même poids spécifique ; les gens n'ont plus le droit de demander une expertise pour leurs propres jugements, mais sont ballottés par les courants des expertises contradictoires proclamant qu'il n'y a pas de moyen de trier le grain de la paille (2005/2013, p. 27).

Bref, ce qui rend indispensable un nouveau type de formation civique des adultes (dont il est permis de penser que Baillargeon a donné dans son *Petit cours d'auto-défense intellectuelle* (2005/2006) un aperçu qui n'eut sans doute pas déplu à Bauman) n'est autre que le constat que...

la plupart des gens s'accorderaient aujourd'hui d'eux-mêmes à dire qu'ils ont besoin de rafraîchir leurs connaissances professionnelles et de digérer de nouvelles informations techniques s'ils souhaitent éviter de « se faire distancer » et de se faire jeter par-dessus bord par le « progrès technique » en accélération rapide, [mais que, paradoxalement], un sentiment d'urgence similaire fait manifestement défaut lorsqu'il s'agit de suivre le rythme impétueux des développements politiques et les changements de règles rapides du jeu politique (p. 216).

Une prise de conscience est donc ici indispensable, non moins qu'un agir pertinent en conséquence. Pour répondre à la question rhétorique que pose Bauman dans le titre d'un de ses ouvrages (2008/2009), l'éthique aurait donc une chance dans un monde de consommateur si et seulement si une conjonction de ressources de formation formelles et informelles parvenait à permettre un dépassement (en un sens proche de l'*Aughebung*<sup>20</sup> hégélien) – en l'*homo eligens* de la modernité liquide – du consommateur par le citoyen, et du sujet privé par la personne morale. Un point intéressant est que Bauman n'exonère absolument pas le groupe social dont il fait partie en général, et sa propre individualité en particulier, de l'interrogation critique consistant à questionner la capacité ou non à apporter sa juste contribution à l'effort collectif que requiert un tel horizon.

### Portrait de Bauman en formateur

Dès 1987, nous l'avons vu, Bauman théorise le fait que le rôle des intellectuels n'est plus désormais, comme dans la modernité solide, de se faire législateurs des sociétés, mais bien d'en devenir des interprètes (1987/2007). Le terme et son champ conceptuel sont intéressants tant ils renvoient à ce que l'acte de formation, en particulier dans sa dimension pédagogique, à de rapport avec la traduction, la transmission et la médiation (Roelens, 2019a). Il n'est pas inintéressant, en ce sens, d'interroger au terme de la présente partie la manière dont Bauman lui-même a pu investir cette posture, et dont peut être fait son portrait en formateur en capacités heuristiques des générations qui, contrairement à lui, n'ont pas connu la modernité solide et le moment clé de sa liquéfaction.

Pour aller au plus simple et au plus clair dans ce registre, il nous faut ici lire un texte qui n'est qu'indirectement dû à Bauman. Il s'agit en effet de la postface de l'ouvrage *Les enfants de la société liquide* où, quelques jours après la disparition de son co-auteur, Leoncini propose un retour réflexif quant à la manière dont Bauman a voulu et a su parler des défis de la société liquide à et avec ses enfants. Bien entendu, le caractère de texte d'hommage écrit par un interlocuteur privilégié invite à une certaine vigilance dans l'usage d'une telle source. Elle nous semble néanmoins suffisamment congruente avec le reste de l'œuvre de Bauman et avec ce qu'en dit principalement la littérature secondaire qui lui est consacrée pour y accorder quelque crédit.

Jusqu'à ses derniers jours sur cette terre, écrit Leoncini, il a vécu pour sa mission : nous faire connaître le monde. Il a littéralement adopté les générations venues après la sienne et les a prises par la main, pour les aider à vraiment connaître et interpréter le monde. Il nous a appris une méthode d'analyse et il a consacré son existence à élaborer des instruments permettant de comprendre où nous nous trouvons et où nous allons (Bauman et Leoncini, 2018, p. 104).

Le souci de Bauman est ici de « dessiner une union fructueuse entre discontinuité [entre les générations qui ont connu ou non la modernité solide] et continuité [entre ces deux moments de l'expérience humaine occidentale] » (p. 105). L'enjeu est ici de réaliser une fusion des horizons (au sens gadamerien<sup>21</sup> d'une pensée qui a beaucoup inspiré Bauman) entre les jeunes et les plus anciens, entre les personnes issues de différentes aires culturelles, entre les différents groupes sociaux, face au fait que sur « la scène de la contemporanéité, chacun de nous est conscient de l'impuissance des instruments en notre possession. Nous sommes les acteurs du grand théâtre du monde. Pourtant, quand les projecteurs n'éclairent que nous, notre agnosie conceptuelle nous frappe comme un coup de poing » (p. 107).

---

<sup>20</sup> Sur ce terme aussi complexe que décisif dans l'histoire de la philosophie moderne et contemporaine, on lira avec profit la précieuse synthèse de Büttgen (2019).

<sup>21</sup> On se reportera ici à *Vérité et méthode* (Gadamer, 1960/1996).

Ce n'est pourtant pas les informations sur notre condition personnelle et collective qui manquent comme nous l'avons vu, mais plutôt à l'inverse l'installation d'une situation de surplus informationnel, qui conduit en un sens chacun à être confronté à plus de signes et d'énoncés qu'il ne peut en traiter, en analyser et en peser intellectuellement et éthiquement, et « chacun ne peut que se demander sans relâche : qu'est-ce que je vais bien pouvoir faire de tout ça » (p. 108).

Être formateur, en un sens, comme auteur ou comme pédagogue, c'est désormais donc prendre sur soi de formuler clairement, mais sans rien éluder des complexités du monde liquide hypermoderne, des propositions de sens et de monde (Ricoeur, 1986, p. 124-131), sans se prévaloir de quelque autorité *a priori*, en sachant que l'on peut être contredit ou ignoré, mais en s'engageant néanmoins ainsi dans une forme de responsabilité éthique consistant à accepter de se vulnérabiliser pour tenter de répondre à la vulnérabilité d'autrui et à lui fournir de quoi y faire face au mieux (Roelens, à paraître). Telle est une condition essentielle selon Bauman pour apprendre à être lucide sans être pour autant désillusionné, pour réussir à mieux comprendre le monde pour garder un espoir de le transformer, et enfin pour résister à ce qu'il appelle dans son ouvrage testament (le dernier publié de son vivant) des « *retrotopia* » (2017/2019, p. 19), des formes utopiques cherchant dans la résurgence de modèles rétrogrades la réconciliation, souvent illusoire, de la sécurité et de la liberté (p. 20).

## Ouverture conclusive : intérêts heuristiques et pistes de discussion

Arrivé au terme de cette étude, il nous paraît possible de récapituler de manière synthétique les trois principaux pôles d'intérêts suivants, sur le plan heuristique, de la pensée de Bauman pour la compréhension des fondements philosophiques de l'éducation des adultes aujourd'hui.

Premièrement, la posture dont il faut selon lui fondamentalement partir est celle d'une herméneutique du monde liquide hypermoderne, qui n'en finit pas de faire montre d'une complexité qui défie sans cesse les analyses même les plus fines.

Deuxièmement, il faut conséquemment prendre acte de la liquéfaction qui a également touché tant les seuils et les barrières sur lesquels étaient sises les philosophies des âges de la vie (Deschavanne et Tavoillot, 2007/2011) que les frontières disciplinaires au sein des sciences de l'homme et de la société. Cela impose donc de penser une formation globale, à l'échelle du savoir et de la culture disponible comme à celle de l'existence de chaque individu, permettant l'orientation dans le monde actuel.

Troisièmement, les enjeux de formation de soi, de formation professionnelle et de formation civique étant désormais décisifs tant au plan éthique qu'au plan politique, nous sommes aujourd'hui requis d'entrer dans une démarche de philosophie politique et morale de l'éducation dans un monde liquide, dans une double perspective compréhensive et critique d'une part, potentiellement pratique et appliquée d'autre part.

Ce-disant, nous restons dans la logique analytique et rédactionnelle qui a présidé jusqu'ici à l'élaboration du présent texte, à savoir de donner à voir de manière synthétique ce que nous offre l'œuvre dense et polymorphe de Bauman pour approcher autant que possible ce que serait une saisie de la question des fondements philosophiques de la formation des adultes aujourd'hui, dans un monde où, justement, ceux-ci peuvent apparaître moins sûrs. Autrement dit, nous avons sciemment privilégié l'identification et la discussion des éléments de cohérence interne de l'appréhension baumanienne de l'hypermodernité dans ce registre par rapport aux démarches de critique externe pouvant provenir d'interprétations différentes des mêmes objets et de saisies alternatives voire antagonistes des mêmes sujets. Venu le temps des derniers pas de ce parcours cheminé en compagnie de cet original penseur social, nous souhaiterions néanmoins suggérer très brièvement deux pistes de discussion en ce sens, avec charge à qui lira ces lignes de s'en saisir ou non, étant entendu qu'elles s'inscrivent toutes deux dans une perspective clairement néo-tocquevillienne dans l'analyse qu'elles proposent de la modernité démocratique.

La première de ces pistes concerne l'assiette-même adoptée, pour ce diagnostic de l'hypermodernité, entre les parts relatives à donner pour cela respectivement aux causes liées aux imaginaires humains sociaux<sup>22</sup> et aux déterminations matérielles. Bauman, bien que son œuvre de maturité n'ait rien d'un marxisme orthodoxe, nous paraît rester très marqué dans ses analyses par ce second prisme interprétatif, tout en s'efforçant de faire la place la plus large et précieuse possible à ce qui touche davantage aux ethos et représentations des sociétés occidentales contemporaines. Partant lui aussi d'une double critique des interprétations marxistes et libérales de ce même moment historique, Gauchet (2017) paraît opérer le choix inverse : il insiste sur le fait que l'économico-social n'a au fond que l'importance qu'un système de légitimité d'une société lui donne, qu'elle est donc dérivée et non fondamentale, mais qu'il y a là une forme de dérivation majeure avec laquelle l'agir autonome peut et doit composer au mieux aujourd'hui et demain. Liquide par bien des aspects de surface, le monde hypermoderne apparaît donc sous la plume de Gauchet plus cohérent, stable et structuré qu'il ne l'est dans les analyses de Bauman, et ce autour du principe de légitimité moderne qui est pour Gauchet l'individualisme des droits d'humains posés comme également libres. Dans ses analyses, la démultiplication des éducations et formations institutionnelles comme plus informelles peut être lue à l'aune de cette exigence pour toute institution sociale de justifier désormais d'une légitimité dérivée de cet idéal d'autonomie individuelle pour tous<sup>23</sup>.

La seconde de ces pistes passe par l'œuvre d'un autre éminent analyste de l'hypermodernité qu'est Lipovetsky (2006, 2017). Bauman, s'inscrivant en cela dans une certaine continuité de pensée telle que celle de Baudrillard (1968, 1970), pense avant tout la consommation comme potentielle aliénation, et, plus modéré que ce dernier, lui concède également souvent quelques vertus libératrices. Lipovetsky, lui, met au premier plan la prise en compte des vertus libératrices de la société de consommation, ce qui, pour lui, consiste aussi à assumer l'exigence de lucidité sur le monde hypermoderne sur laquelle Bauman insiste tant, et reste néanmoins vigilant à ce que le bonheur et la vie éthique peuvent avoir de paradoxal dans une société d'hyperconsommation, surtout s'ils s'y limitent. Dialectiser la position de Bauman et celle de Lipovetsky dans la perspective d'une réflexion philosophique sur le marché de l'accompagnement sous toutes ses formes aujourd'hui, dont l'importance est bien mise en évidence notamment par Paul (2004, 2009, 2016/2020, 2021), permet sans doute de mieux en optimiser potentiellement les vertus autonomisantes sans s'illusionner pour autant quant à ce que ce secteur de l'économie contemporaine – comme tant d'autres – peut avoir de cynique et d'éthiquement préoccupant en certains cas<sup>24</sup>.

Chardel (2013, 2017) insiste souvent sur le caractère gramscien de la posture intellectuelle de Bauman, au sens où il allierait pessimisme de l'intelligence et optimisme de la volonté. En guise de point final de ce texte, nous aimerions formuler les choses un peu différemment, et dire que la caractéristique centrale de sa posture nous semble être celle d'une triple générosité : celle de la diversité de propositions réflexives qu'il accueille dans ses propres œuvres, celle de la richesse propre des vertus de l'œuvre qu'il a lui-même laissée, et enfin celle dont son regard aux aguets nous fait sans cesse signe directement ou indirectement vers d'autres analyses de l'hypermodernité pour compléter et parfaire les siennes propres, voire venir les contester en vertu de compréhensions insistant tantôt plus sur la continuité ou davantage sur la rupture entre les époques considérées. Mutatis mutandis, on pourrait dire que l'on tient peut-être là les lignes de forces d'une formation des adultes permettant d'aborder les défis du XXI<sup>e</sup> siècle avec un optimisme raisonnable : celle où le formateur transmet sans méconnaître les enjeux de réception et d'appropriation singulière et critique, innove mais en faisant de l'innovation un moyen de mieux agir et non une fin en soi, et enfin a aussi conscience du caractère aporétique – et par essence insuffisant à l'échelle de tout ce qu'une autonomie individuelle requiert – de sa propre action.

---

<sup>22</sup> Nous faisons ici à dessein usage d'une formule d'inspiration castoriadisienne (Castoriadis, 1975), tant il s'agit d'une pensée qui présente certaines congruences intéressantes avec celle de Bauman (dans son parcours critique vis-à-vis du marxisme notamment) et qui a inspiré – non sans prises de distance – l'œuvre de Gauchet, que nous évoquons ci-après.

<sup>23</sup> Nous nous permettons de renvoyer ici pour davantage de détails à notre étude plus large des contributions de Gauchet à la pensée de ce que pourrait être une telle formation de l'individu de droit durant l'ensemble de son existence aujourd'hui (Roelens, 2019b).

<sup>24</sup> Nous faisons fond ici sur une étude plus systématique (dans l'esprit de celle que nous avons ici menée concernant Bauman) de la philosophie de l'éducation de Lipovetsky (Roelens, 2021).

## Bibliographie

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Arnade, C. (2016, octobre 10). *Divided by meaning*. Récupéré sur [medium.com](https://medium.com/@Chris_arnade/divided-by-meaning-1ab510759ee7) : [https://medium.com/@Chris\\_arnade/divided-by-meaning-1ab510759ee7](https://medium.com/@Chris_arnade/divided-by-meaning-1ab510759ee7) (consulté le 10 septembre 2021).
- Audard, C. (2009). *Qu'est-ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*. Gallimard.
- Audier, S. (2012). *Néo-libéralisme(s). Une archéologie intellectuelle*. Grasset et Fasquelle.
- Büttgen, P. (2019). *Aufheben, Aufhebung*. Dans B. Cassin, *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, (p. 152-156). Seuil/Le Robert.
- Baillargeon, N. (2005/2006). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Lux éditeur.
- Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé ?* Flammarion.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets*. Gallimard.
- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Denoël.
- Bauman, Z. (1987/2007). *La décadence des intellectuels. Des législateurs aux interprètes*. Actes Sud.
- Bauman, Z. (1989/2008). *Modernité et Holocauste*. Complexe.
- Bauman, Z. (1995/2014). *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité*. Arthème Fayard/Pluriel.
- Bauman, Z. (1998/1999). *Le coût humain de la mondialisation*. Hachette.
- Bauman, Z. (2001). *Identité et mondialisation*. *Lignes*, 6, 10-27.
- Bauman, Z. (2002a). *Défis pour l'éducation dans la liquidité des temps modernes*. *Diogène*, n° 197, 13-28.
- Bauman, Z. (2002b). *Pierre Bourdieu or the Dialectics of Vita Contemplativa and Vita Activa*. *Revue internationale de philosophie*, 220, 179-193.
- Bauman, Z. (2002/2005). *La société assiégée*. Le Rouergue/Chambon.
- Bauman, Z. (2003/2010). *L'amour liquide. De la fragilité des liens entre les hommes*. Arthème Fayard/Pluriel.
- Bauman, Z. (2004/2009). *Vies perdues. La modernité et ses exclus*. Payot.
- Bauman, Z. (2004/2010). *Identité. Entretiens avec Benedetto Vecchi*. L'Herne.
- Bauman, Z. (2005). *Franchir les frontières - ou avoir de nombreux chez-soi ?* *Tumultes*, n° 24, 79-89.
- Bauman, Z. (2005/2013). *La vie liquide*. Arthème Fayard/Pluriel.
- Bauman, Z. (2006/2007). *Le Présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*. Seuil.
- Bauman, Z. (2007/2008). *S'acheter une vie*. Arles : Actes Sud/Jacqueline Chambon.

- Bauman, Z. (2008/2009). L'éthique a-t-elle une chance dans un monde de consommateurs ? *Climats*.
- Bauman, Z. (2010). Réconcilier l'inconciliable. *Sécurité et stratégie*, hors-série, 13, 5-13.
- Bauman, Z. (2013/2014). Les riches font-ils le bonheur de tous ? Armand Colin.
- Bauman, Z. (2016/2017). Babel. Conversations avec Ezio Mauro. CNRS Éditions.
- Bauman, Z. (2016/2020). Étrangers à nos portes. Premier Parallèle.
- Bauman, Z. (2017). Des symptômes en quête d'un objet et d'un nom. Dans H. Geiselberger, *L'âge de la régression. Pourquoi nous vivons un tournant historique*, (p. 35-54). Premier Parallèle.
- Bauman, Z. (2017/2019). Retrotopia. Premier Parallèle.
- Bauman, Z., Leoncini, T. (2018). Les enfants de la société liquide. Fayard.
- Beck, U. (1986/2008). La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité. Flammarion.
- Berlin, I. (1953/2020). Le Hérisson et le Renard. Essai sur la vision de l'histoire de Tolstoï. Les Belles Lettres.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). Conditions de l'éducation. Stock.
- Butlez, C. (2016). Zygmunt Bauman. La nouvelle question éthique. L'Harmattan.
- Castoriadis, C. (1975). L'institution imaginaire de la société. Seuil.
- Chardel, P.-A. (2013). Zygmunt Bauman. Les illusions perdues de la modernité. CNRS Éditions.
- Chardel, P.-A. (2017). Zygmunt Bauman (1925-2017). Zygmunt Bauman : un sociologue aux aguets. In Memoriam. *Hermès, La Revue*, n° 78, 223-229.
- Deschavanne, E., Tavoillot, P.-H. (2007/2011). Philosophie des âges de la vie. Arthème Fayard / Pluriel.
- Eco, U. (2016/2017). Chroniques d'une société liquide. Grasset et Fasquelle.
- Fabre, M. (1994). Penser la formation. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2019). Bildung. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, (p. 197-199). ERES.
- Fabre, M. (2021). Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas. Raisons et Passions.
- Fabre, M., Gohier, C. (2015). Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme. Publications de l'Université de Rouen et du Havre.
- Felczak, E. (2020). La vie humaine transformée en marchandise. Un aperçu du travail de Zygmunt Bauman. Éditions Notre Savoir.
- Foray, P. (2008). L'école des néo-républicains et le libéralisme politique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, n° 41, 11-24.

- Foray, P. (2013). Republicanisme scolaire : émancipation et méritocratie. *Le Télémaque*, n° 43, 35-44.
- Foray, P. (2016). Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même. ESF.
- Foray, P. (2018). L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? Dans J.-Y. Séguy, *Variations autour de la forme scolaire : Mélanges offerts à André D. Robert*, (p. 157-166). Éditions Universitaires de Lorraine.
- Frelat-Kahn, B. (1999). L'école en France et la pensée libérale. Ellipses.
- Frelat-Kahn, B. (2008). Le libéral : cet « autre ». *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 41, n° 2, 45-60.
- Gadamer, H.-G. (1960/1996). Vérité et méthode. Seuil.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, 27-44.
- Gauchet, M. (2004/2017). Conclusion : vers une mutation anthropologique ? (Entretien avec Nicole Aubert et Claudine Haroche). Dans N. Aubert, *L'individu hypermoderne*, (p. 405-420). Erès.
- Gauchet, M. (2017). Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV. Gallimard.
- Giddens, A. (1990/1994). Les conséquences de la modernité. L'Harmattan.
- Goodhart, D. (2017/2019). Les deux clans. La nouvelle fracture mondiale. Les Arènes.
- Habermas, J. (1985/1988). Le discours philosophique de la modernité. Gallimard.
- Hayek, F. (1944/2013). La route de la servitude. Presses Universitaires de France.
- Jaeger, W. (1958/1988). Paideia. Gallimard.
- Levinas, E. (1982). Ethique et infini. Le Livre de Poche.
- Lipovetsky, G. (2006). Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation. Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2017). Plaire et toucher. Gallimard.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2004/2006). Les Temps hypermodernes. Le Livre de Poche.
- Liotard, J.-F. (1979). La condition postmoderne. Editions de Minuit.
- Mialaret, G. (1976/2017). Les sciences de l'éducation. Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2016/2020). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2021). Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ? Raison et Passions.
- Reboul, O. (1989/2001). La philosophie de l'éducation. Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action. Seuil.

Roelens, C. (à paraître). Quelle autorité dans une société des individus ? Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Roelens, C. (2019a). Autorité de la formation, autorité du formateur : autonomie(s) structurelle, substantielle, individuelle. *Recherches en éducation*, 38, 85-96.

Roelens, C. (2019b). Vers un individualisme substantiel : images de l'enfant et sagesse de l'individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet. *Le Télémaque*, 56, 43-55.

Roelens, C. (2020a). Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie. *Revue française d'éthique appliquée*, 9, 59-73.

Roelens, C. (2020b). Partir ou rester, subir ou choisir : territorialités et avenir possibles. Catégorisations éducatives et individualisme. *Revue française d'éthique appliquée*, n° 10, 67-83.

Roelens, C. (2021). Penser l'éducation avec Gilles Lipovetski. *Penser l'éducation*, 49, à paraître.

Rosa, H. (2010/2013). Accélération. Une critique sociale du temps. La Découverte.

Rosa, H. (2010/2014). Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive. La Découverte.

Tabet, S. (2014). Le projet sociologique de Zygmunt Bauman. Vers une approche critique de la postmodernité. L'Harmattan.

Tabet, S. (2017). Bibliographie exhaustive anglophone et francophone de Zygmunt Bauman. *Socio*, 8, 27-34.

Tabet, S. (2017). Du projet moderne au monde liquide. Entretien avec Zygmunt Bauman. *Socio*, 8, 35-56.

Tabet, S. (2017). Itinéraires d'une sociologie liquide. *Socio*, 8, 9-25.

Tavoillot, P.-H. (2007). Qu'est-ce que la culture générale ? *Le Débat*, 145, 15-23.

Taylor, C. (1991/2015). Le malaise de la modernité. Editions du Cerf.

Wallenhorst, N., Pierron, J.-P. (2019). L'éducation en Anthropocène. Le Bord de l'eau.