

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier le P^r Jean-Michel Counet qui a su me guider et me conseiller tout au long de ce travail, toujours avec cette écoute bienveillante qui le caractérise. Qu'il soit également remercié pour ses relectures attentives et ses remarques toujours pertinentes.

Ce mémoire représentant l'aboutissement de cinq années d'études, je ne peux passer sous silence l'ensemble des professeurs et doctorants dont j'ai eu la chance de suivre l'enseignement, tant à l'Université Saint-Louis – Bruxelles qu'à l'Université catholique de Louvain, en passant par l'Université Libre de Bruxelles. Tous, à leur manière, ont imprimé leur marque sur ce mémoire. Qu'ils en soient remerciés.

« Regardez encore ce petit point. C'est ici. C'est notre foyer. C'est nous. Sur lui se trouvent tous ceux que vous aimez, tous ceux que vous connaissez, tous ceux dont vous avez entendu parler, tous les êtres humains qui aient jamais vécu. Toute la somme de nos joies et de nos souffrances, des milliers de religions aux convictions assurées, d'idéologies et de doctrines économiques, tous les chasseurs et cueilleurs, tous les héros et tous les lâches, tous les créateurs et destructeurs de civilisations, tous les rois et tous les paysans, tous les jeunes couples d'amoureux, tous les pères et mères, tous les enfants plein d'espoir, les inventeurs et les explorateurs, tous les professeurs de morale, tous les politiciens corrompus, toutes les "superstars", tous les "guides suprêmes", tous les saints et pécheurs de l'histoire de notre espèce ont vécu ici, sur ce grain de poussière suspendu dans un rayon de soleil ».

Carl Sagan

« Devoir ! ... quelle origine est digne de toi... ? »

Kant

« Tous ces ports de la nuit, ce même qu'on voudrait bien
Et puis qu'on ne veut plus, dès que tu me fais signe
Au coin d'une réplique, enfoncée dans ton bien
Par le sang de ma grappe, et le vin de ta vigne
Tout cela se mêlant en mémoire de nous
Dans ces mêmes perdus de l'an quatre-vingt mille
Quand nous n'y serons plus, et quand nous renaîtrons
Tous ces trucs un peu fous, tout cela c'est ton style ».

Léo Ferré

Introduction

Par la rédaction de ce mémoire, nous nous proposons de mettre un point d'orgue à notre cycle d'études en philosophie. Si nous avons choisi le thème de l'éducation, c'est parce qu'il nous semblait cohérent et important d'approfondir notre réflexion sur ce même thème dans un master à finalité didactique. On se posera peut-être la question : « pourquoi particulièrement l'éducation ? Pourquoi pas la psychologie, la théologie, l'art ou l'ensemble de ces disciplines ? C'est qu'il n'y a pas de sujet philosophique qui n'ait ses racines personnelles ou affective. Et « pourquoi, plus particulièrement encore, l'éducation chez Kant ? ». C'est parce que le premier livre de philosophie que nous avons acquis il y a précisément onze ans était les *Réflexions sur l'éducation*¹. Toujours il nous a accompagné dans nos divers déplacements, toujours il se trouvait à portée de notre main, mais jamais nous ne l'avons réellement lu jusqu'à l'année dernière. Le moment était alors venu d'achever le parcours par là où nous l'avions prémonitoirement initié.

¹ E. KANT, *Réflexion sur l'éducation*, Paris, Vrin, trad. fr. Alexis Philonenko, 2004. Dans les notes de bas de pages, lorsque nous inscrivons seulement un numéro de page, il faut considérer qu'il s'agit exclusivement d'une référence à cet ouvrage. Lorsque numéro de page vient après la citation, il est entre parenthèse précédé de « p. » : « par exemple » (p. 210).

Comme nous venons de l'évoquer, ce mémoire se basera essentiellement sur les *Réflexions sur l'éducation* de Kant pour développer la question de l'éducation. Notre méthode sera avant tout systématique. D'une part, nous allons reconstituer ce qui, dans la conception kantienne de l'éducation, relève d'un véritable système : repérer les constantes ou, au contraire, les diverses variables qui peuvent apparaître au cours de l'éducation et, éventuellement, varier elles-mêmes en fonction de ses différents stades. D'autre part, nous allons également tenter d'explorer les présupposés du système de l'éducation proposé par Kant, en les reliant aux autres parties de son système, notamment la *Critique de la raison pure*, la *Critique de la raison pratique pure*, mais aussi l'*Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*, les *Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine*, la *Métaphysique des mœurs* et l'*Anthropologie d'un point de vue pragmatique*.

De façon générale, notre approche sera donc plus internaliste qu'externaliste : nous n'avons pas donné la priorité à l'établissement des rapports entre les présupposés idéologiques du système kantien de l'éducation et les débats et controverses de son temps, même si Kant les évoque parfois lui-même, notamment avec Basedow², Rousseau³, ou encore à travers l'idéologie de l'Institut de Dessau⁴. Nous nous sommes particulièrement concentrés sur l'analyse systématique de ce qui pouvait aider ou empêcher l'accomplissement de *la finalité de l'éducation selon Kant : la réalisation de la disposition morale de l'homme*. Nous allons toutefois brièvement exposer dans les quelques points suivants les directions de recherches que nous ne prendrons pas, ainsi que leur intérêt respectif et les ouvrages de références qui les développent.

a. L'éducation des animaux

Nous ne parlerons pas de l'éducation des animaux, c'est-à-dire que nous supposerons, avec Kant, l'existence d'une différence anthropologique. Les arguments en faveur

² 24 : « Basedow avait proposé de réformer le système d'éducation en mettant en pratique les principes de Rousseau. Son projet de réforme comprenait deux grandes phases. Dans une première phase, Basedow voulait publier un livre encyclopédique destiné à instruire les futurs maîtres. Ce livre – médiocre à bien des égards – fut publié grâce à des suscriptions (...). Le livre de Basedow l'*Elementarwerk*, rédigé sur le modèle d'un *orbis pictus*, connut un très grand succès. Restait la seconde phase (...) [qui] consistait dans la fondation d'un Institut destiné en partie à former des maîtres, en les dirigeant selon des méthodes inspirées de Rousseau. Cet Institut fut fondé – en dépit de graves difficultés financières – le 27 décembre 1774, et nommé assez bizarrement par Basedow le *Philanthropinon* ».

³ On pense ici particulièrement à l'*Émile ou De l'éducation*.

⁴ 114 : « On voit donc que, l'expérience étant ici nécessaire, nulle génération d'hommes ne peut tracer un plan d'éducation complet. La seule école expérimentale qui ait commencé ici en quelque sorte à frayer la route, a été l'*Institut de Dessau*. Malgré les nombreux défauts qu'on pourrait lui reprocher, mais qui se rencontrent dans tous les essais auxquels on se livre, il faut lui accorder cette gloire, qu'il n'a pas cessé de susciter de nouvelles tentatives. Il a été d'une certaine manière la seule école où les maîtres eussent la liberté de travailler d'après leurs propres méthodes et leurs propres plans, et où ils fussent unis entre eux, ainsi qu'avec tous les savants de l'Allemagne »

d'une humanité de l'animal semblent courants de nos jours, au moins au niveau du sens commun. On ne peut pas se détacher de l'impression que ceux qui revendiquent des droits pour les animaux oublient de commencer par revendiquer des droits pour l'homme, c'est-à-dire que la façon dont une société traite ses animaux n'est, souvent, que le reflet de la façon dont elle se traite elle-même et, par conséquent, qu'il ne faut pas se tromper de cible si l'on veut atteindre son objectif.

Il nous a donc paru « acceptable » de valider le postulat kantien d'une « différence anthropologique », alors que ce dernier semble contredire une large part des présupposés implicites de la conception du rapport entre l'homme et l'animal dans la pensée contemporaine. Précisons néanmoins que l'idée d'instaurer une législation pour l'amélioration du traitement des animaux est indiscutable à notre avis, et même de façon assez urgente, non seulement pour des raisons écologiques mais éthique, bien que cela ne suppose d'aucune manière la possibilité d'une quelconque conscience commune à l'homme et à l'animal, d'une égale dignité entre l'homme et l'animal – ce qui, encore une fois, serait davantage une manière de rabaisser l'humanité à l'état animal que d'élever l'animal à l'état d'humanité.

On s'accordera par conséquent avec le présupposé kantien selon lequel « seul l'homme doit être éduqué ⁵ », sous-entendez : « à la différence de l'animal ». Encore une fois, il n'est pas du tout question de supposer, en affirmant cela, qu'il est impossible que l'animal soit éduqué. De tous temps les hommes ont éduqué les animaux, des pigeons voyageurs aux chiens de traîneau en passant par les chevaux de trait ; il est même possible aujourd'hui d'éduquer un chien de telle façon à ce qu'une personne malvoyante puisse devenir quasiment autonome dans ses déplacements sur la voie publique. On peut voir sur YouTube des vidéos avec des chimpanzés capables d'exprimer leurs émotions et désirs en désignant des images sur une pancarte. Des études menées sur le langage des abeilles ont montré qu'elles étaient capables de transmettre des informations aux autres membres de la ruche par l'intermédiaire d'une danse spécifique, selon la distance et la direction de l'objet à indiquer par rapport au soleil⁶. Par ailleurs, dans le cadre d'expériences menées entre autres par le professeur Frans de Waal, il a été observé qu'il existe certaines espèces de singes capables d'entretenir des rapports de coopération impliquant une idée de justice⁷.

⁵ Première phrase des *Réflexions de l'éducation* : « L'homme est la seule créature qui doit être éduquée ».

⁶ Voir « Communication animale et langage humain », extrait de E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris, Gallimard, 1966, coll. « Tel », p. 56-62, où Benveniste explique qu'il ne s'agit pas d'un langage mais d'une communication.

⁷ Voir les expériences de Frans de Waal, disponible sur YouTube, par exemple sur National Geographic Channel (Nat Geo France) : « Le sentiment d'injustice » ; ou bien sur la chaîne TED :

Nonobstant toutes ces expériences et réalités, nous verrons le présupposé conceptuel précis du système kantien de l'éducation d'après lequel il est impossible de reconnaître l'existence d'une éducation chez les animaux. C'est qu'il y a une différence de nature entre l'homme et l'animal : l'homme est déjà un être libre *indépendamment de toute éducation*, tandis que l'animal ne l'est pas et ne pourra jamais le devenir, quel que soit son degré d'éducation. Kant présuppose donc que la nécessité de l'éducation chez l'homme provient de sa liberté. Un extrait des *Conjectures sur le début de l'histoire humaine* est très éclairant à ce propos :

« Avant l'éveil de la raison, il n'y avait ni prescription ni interdiction, donc aucune infraction encore ; mais lorsque la raison entra en ligne et, malgré sa faiblesse, s'en prit à l'animalité dans toute sa force, c'est alors que dut apparaître le mal ; et, qui pis est, au stade de la raison cultivée, apparut le vice, totalement absent dans l'état d'ignorance, c'est-à-dire d'innocence. Le premier pas, par conséquent, pour sortir de cet état, aboutit à une chute du point de vue moral ; du point de vue physique la conséquence de cette chute, ce furent une foule de maux jusque-là inconnus de la vie, donc *une punition*. L'histoire de la *nature* commence donc par le Bien, car elle est *l'œuvre de Dieu* ; l'histoire de la *liberté* commence par le Mal, car elle est *l'œuvre de l'homme*. En ce qui concerne l'individu qui, faisant usage de sa liberté, ne songe qu'à soi-même, il y eut perte lors de ce changement ; en ce qui concerne la nature, soucieuse d'orienter la fin qu'elle réserve à l'homme en vue de son espèce, ce fut un gain. L'individu a donc des raisons d'inscrire à son compte comme sa propre faute tous les maux qu'il endure et tout le mal qu'il fait ; mais en même temps, comme membre du Tout (d'une espèce) il a raison d'admirer et d'estimer la sagesse et la finalité de l'ordonnance ⁸».

On voit donc que l'apparition de la liberté a en même temps introduit la possibilité du mal dans le monde et que si l'éducation est une nécessité chez l'homme, c'est parce qu'il est nécessaire de « réparer » ce mal⁹. Mais d'où vient le fait que l'introduction de la liberté dans le monde est aussi nécessairement l'introduction de la possibilité du mal dans le monde ? C'est que l'animal, par son instinct, possède une science intuitive du bon et du mauvais, chaque animal vivant dans son milieu privilégié possède les

« Frans de Waal : Le comportement moral des animaux ». Frans de Waal est professeur en éthologie des primates au département de psychologie de l'université Emory à Atlanta.

⁸ E. KANT, *Opuscules sur l'histoire. – Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine*, trad. fr. Stéphane Piobetta, Paris, Flammarion, 1990, māj 2014, p. 154.

⁹ Par ailleurs, cet extrait exprime le point de vue kantien sur la doctrine chrétienne. Dans le christianisme, la rédemption présuppose le péché originel et le jugement dernier, tandis que la doctrine kantienne tente d'extraire l'action morale de la présupposition d'une rédemption. Comme l'explique P. Moreau explique dans *L'éducation Morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 35 : « (...) par le péché originel le mal est entré dans le monde de telle sorte que chaque homme, dès sa naissance, on peut dire qu'il est mauvais par nature ; ainsi apparaissait la théorie du mal radical (...) Pour l'éducation, et particulièrement *l'éducation morale*, la conséquence d'une telle [position] semble alors être la justification du *processus grâce auquel progressivement l'enfant sera amené à vaincre en lui le mal* » (nous soulignons).

organes des sens adaptés à la survie dans ce milieu : le caméléon en est l'exemple le plus illustratif. Métaphoriquement, tout animal est un caméléon : la girafe a subi un allongement du cou « pour ¹⁰» se nourrir des hauts feuillages, le requin s'est doté d'une narine ultrasensible à l'odeur du sang, et certains poissons d'eau très profonde ont même une membrane électroluminescente à l'extrémité de leur tête pour attirer leur proie dans l'obscurité la plus totale des profondeurs de l'océan. L'animal possède donc une morphologie adéquate pour survivre dans son environnement, en ce qu'il peut avoir de plus particulier¹¹, tandis que l'homme ne possède aucune particularité morphologique ; la station verticale est même un danger du point de vue la survie, puisque la bipédie l'empêche de monter aux arbres et le ralentit nettement dans sa course face aux prédateurs potentiels ! L'instinct de survie de l'animal est déterminé par les limites de son environnement particulier et, même s'il possède plusieurs environnements privilégiés comme les oiseaux migrateurs, ces environnements eux-mêmes possèdent des analogies et sont en nombre limité. Il semblerait que l'homme ne soit adapté à aucun environnement en particulier, mais qu'il soit, en revanche, adaptable à tous les environnements en général. Nous y reviendrons dans le deuxième chapitre.

S'il y a une nécessité de l'éducation chez l'homme, c'est donc parce que la lacune laissée par la disparition de l'instinct doit nécessairement être comblée pour assurer la survie de l'espèce¹², étant donné que l'instinct de survie chez l'animal – auquel sa morphologie est adaptée – lui permet de discerner « instinctivement » dans son environnement ce qui est bon ou mauvais pour lui, tandis que l'homme doit *apprendre*

¹⁰ Nous mettons des guillemets pour signaler au lecteur qu'il s'agit d'une problématique plutôt que d'un fait, dont il sera question avec Darwin quelques décennies plus tard, mais aussi d'une certaine manière déjà dans la *Critique de la faculté de juger* par la finalité virtuelle présente dans les composés organiques à la base du jugement esthétique réfléchissant.

¹¹ Par cette adaptation innée, c'est-à-dire cette adéquation entre les contenus de son environnement extérieur et sa forme corporelle intrinsèque, l'animal n'a pas la possibilité de se tromper, de « mal faire », car les éléments qui pourraient lui nuire ne font tout simplement pas partie des données perceptibles dans son monde. Tout ce qui peut nuire à l'animal vient nécessairement du « dehors », des données d'un environnement auquel il n'est pas adapté : un autre prédateur, un prédateur plus puissant – ainsi se constitue la chaîne alimentaire.

¹² Comme l'explique P. Moreau dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 17, l'une des raisons (de la nécessité) de l'éducation chez Kant est de « suppléer une nature absente ». Il précise p. 18 : « Selon la nature l'animalité est supérieure à l'humanité, mais c'est justement cette infériorité que l'humanité comme espèce qui dessine la supériorité possible de cet ordre qui doit conquérir son propre statut, sa propre dignité. C'est parce que l'homme ne naît pas entièrement façonné par la nature ; c'est parce que la vie animale lui est refusée qu'il est appelé à une autre destinée que l'animalité ; sa destinée en tant que membre de l'humanité comme espèce, c'est l'humanité comme fin vers laquelle tendre pour trouver son achèvement, pour conquérir son être véritable, c'est-à-dire à l'opposé de la nécessité qui l'abandonne, la liberté : c'est parce qu'il est abandonné par l'instinct parce, qu'il est non dépendant de la nature, parce qu'il n'a pas de nature ; c'est donc parce que naturellement il est indépendant que l'homme est appelé à la liberté » (nous soulignons).

à *discerner* le bon et le mauvais, puisque sa morphologie ne lui donne aucune indication spécifique sur ce qui est bon ou mauvais pour lui. L'objet de l'éducation morale chez Kant consistera à établir les critères distinctifs de ce qui est, non pas seulement bon ou mauvais *pour lui* (critère subjectif), mais bien ou mal *pour tous les hommes* (critère objectif). Le critère distinctif qui fonde la singularité de l'éducation humaine (et permet de laisser de côté les objections invoquant l'existence de phénomènes éducatifs chez les animaux) est donc la *liberté* par laquelle l'homme tire *ex-nihilo*, au fur et à mesure de l'histoire, toutes les propriétés ou caractéristiques qui découlent de son hypothétique nature (la lacune laissée par la disparition de l'instinct animal). Tous les phénomènes se rapportant en apparence à une faculté éducative chez l'animal, aussi intéressants soient-ils, ne feront donc pas partie du présent travail, car ils ne constituent pas une raison suffisante pour déduire une humanité des animaux. En effet, il n'a jamais été établi que les chimpanzés, les éléphants ou autres animaux soient un jour sortis de leur condition pour créer *par eux-mêmes* une culture et une civilisation ni, à plus forte raison, une morale universelle.

b. L'éducation spécialisée

La question de l'éducation spécialisée, c'est-à-dire des méthodes éducatives spécialement adaptées aux besoins spécifiques de certains élèves, ne sera pas abordée non plus. En effet, l'objectif de ce travail consiste à tenter de déterminer la façon dont on peut amener un individu humain quelconque à réaliser sa disposition morale, et non pas de considérer un individu humain avec telles ou telles particularités. Selon Kant, l'être humain dans ce qu'il y a de plus quelconque est seulement un être doué de liberté, et il affirme avec force que cette liberté existe aussi bien chez le nourrisson que chez le vieillard. Il n'y a par conséquent aucune raison de la retirer aux individus ayant besoin d'une méthodologie spécifique pour procéder à leurs apprentissages ; il suffit de concevoir, développer et appliquer ce genre de méthode spécifique, mais l'élaboration conceptuelle et la mise en application concrète de telles méthodes ne sera pas notre objet ici.

c. L'éducation du Génie

Nous ne parlerons pas non plus du problème spécifique de l'éducation du Génie, bien qu'il soit évoqué par Kant. Nous n'en parlerons pas dans la mesure où il ne concerne pas non plus l'éducation de l'humanité commune. Nous aurions pu, par exemple, nous poser les questions suivantes : « Le Génie est-il un cas d'humanité qui pourrait être exempt d'éducation ? », ou bien « N'y a-t-il absolument aucun avantage à contraindre un Génie à suivre une formation pédagogique normale ? ». On observe habituellement que le caractère des génies est très indomptable, qu'ils sont réfractaires à tout

apprentissage extérieur, ce qui en ferait des ânes s'ils n'avaient pas ce Génie. Par conséquent, ne serait-il pas d'autant plus avantageux de tenter de mettre en place un système éducatif spécifique pour les Génies car, comme se le demande Kant lui-même : « Combien finissent par ne rien donner, étant pervertis et finalement engloutis par l'état actuel du monde ? ¹³ ». Mais pour la même raison que l'éducation spécialisée, cela ne sera pas notre objet ici.

d. L'éducation par le sport

Un autre aspect de l'éducation dont il ne sera pas question ici, c'est l'éducation sportive. Kant parle pourtant d'éducation physique, mais ce qu'il entend par « physique » n'est pas autre chose que l'éducation de ce qu'il y a de naturel dans l'homme, par opposition à l'éducation pratique, qui concerne la partie morale de l'homme, c'est-à-dire « libre » par rapport aux contingences de la nature physique. Il serait faux néanmoins de dire que Kant élude la question d'une éducation sportive en tant que telle : il évoque notamment les bénéfices de la course à pied¹⁴, l'importance des exercices stimulant la coordination entre les sens et les mouvements volontaires (les jeux de balles¹⁵), ainsi que la nécessité du cadre le plus « naturel ¹⁶» possible dans lequel doivent se dérouler ces exercices¹⁷. On pourrait également évoquer le développement de l'esprit d'équipe, le dépassement de soi et l'acceptation de l'échec

¹³ Lorsque Kant se demande : « Mais de qui faut-il attendre un meilleur état du monde ? » (p. 108), il répond : « toute culture commence par l'homme privé et tend à se répandre à partir de là. La nature humaine ne peut approcher peu à peu de sa fin que grâce aux efforts de personnes de larges sentiments, qui prennent intérêt au bien universel et sont capables de <concevoir> l'Idée d'un état meilleur à venir. Mais plus d'un grand ne considère parfois son peuple, pour ainsi dire, que comme une partie du règne animal et se contente de prêter attention à sa reproduction. Tout au plus désire-t-il qu'il possède une certaine habilité, mais c'est uniquement afin de pouvoir encore mieux user de ses sujets comme d'un instrument pour ses desseins. Des particuliers doivent sans doute avoir devant les yeux tout d'abord le but de la nature ; mais ils doivent aussi songer particulièrement au développement de l'humanité et veiller à ce qu'elle ne devienne pas seulement habile, mais aussi plus morale, et, ce qui est le plus difficile, à conduire la postérité plus loin qu'ils ne sont allés eux-mêmes » (p. 109-110). Il est vrai que, dans cet extrait, Kant parle plutôt des Princes que du Génie, mais dans la mesure où il parle de « l'homme privé », on peut supposer que ce qu'il dit est également valable pour le Génie.

¹⁴ 142 : « La course est un mouvement sain qui fortifie le corps ».

¹⁵ 142 : « Le jeu de ballon est l'un des meilleurs jeux d'enfants, parce qu'il s'y joint la course qui est très saine. En général les meilleurs jeux sont ceux dans lesquels aux exercices d'habilité s'ajoutent des exercices des sens (...) ».

¹⁶ 140 : « Tout revient seulement à ceci : il faut cultiver l'habilité <Geschicklichkeit> naturelle » ; 139 : « La première et principale règle consiste ici à écarter autant que possible tous les instruments ».

¹⁷ Giorgio Parisotto, professeur d'éducation physique et de biologie, est aussi co-fondateur de l'école du mouvement (E.D.M), qui possède plusieurs sites en Belgique, et qui consiste dans une démarche pédagogique associant la sophrologie et le développement psychomoteur chez l'enfant entre quinze mois et six ans. Voir sa fiche de présentation : https://issuu.com/info-fede/docs/info_f_d_septembre_2008. Les « parcours » sont créés dans le but de reconstituer l'équivalent d'une « forêt » dans lequel l'enfant doit apprendre à se débrouiller, avec ou sans l'aide des parents ou autre auxiliaire, selon son évolution.

(*fair play*), qui sont des valeurs développées par le sport tout en étant des valeurs essentielles du point de vue de la vie en société¹⁸.

Il serait toutefois absolument intéressant de mener une étude sur l'influence de la stimulation des sens et de la coordination des mouvements volontaires notamment sur les aptitudes d'interaction et de verbalisation sociale du point de vue de l'éducation, puisqu'il est désormais établi avec la plus haute certitude par les résultats de la neuropsychologie contemporaine que les zones cérébrales impliquées dans le langage sont au moins partiellement identiques aux zones motrices¹⁹. Mais comme nous le verrons, Kant distingue les facultés inférieures et supérieures de l'entendement, qui comprennent respectivement « l'attention, la mémoire et l'imagination » et « la faculté de juger et la raison » – or le langage en tant qu'actualisation verbale des concepts de la raison ne fait pas partie de l'activité des facultés supérieures, mais seulement de leur actualisation par la faculté inférieure : le langage n'est qu'une traduction contingente et approximative des concepts, mais il ne les produit ni ne les contient.

L'éducation du langage est donc importante, mais elle n'est pas directement essentielle quant à la réalisation de la disposition morale de l'homme. C'est pourquoi nous nous concentrerons uniquement, au niveau des facultés inférieures de l'entendement, de ce qui conditionne fondamentalement la possibilité de réaliser la disposition morale de l'homme, et nous ne discuterons pas de ce qui, au niveau de ces facultés inférieures, la favorise ou l'entrave plus ou moins.

e. L'éducation politique

Il ne s'agira pas non plus de développer de manière approfondie les rapports entre politique et éducation²⁰, même si Kant considère que le problème de l'éducation est le premier plus grand problème de l'humanité, *avant* celui de la politique²¹. Les rapports entre politique et éducation peuvent s'établir de plusieurs points de vue, notamment à travers le problème de l'éducation des hommes politiques eux-mêmes²², mais aussi, corrélativement, à travers le problème politique des décisions concernant les programmes éducatifs. Ceci aurait consisté dans l'aspect « critique » de notre travail,

¹⁸ Dans les classes de transition technique du système scolaire belge, il existe une option sportive qui peut aller jusqu'à seize heures par semaine dans les dernières années (voir par exemple l'ITSSEP, à Woluwe Saint-Pierre)

¹⁹ C'est pourquoi on parle de psychomotricité chez les enfants. Il y a aussi la kinésiologie éducative en tant qu'elle démontre l'existence d'un lien entre les mouvements musculaires et l'activité psycho-affective (bien qu'elle ait connu des controverses sur sa scientificité).

²⁰ J. DEWEY, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Collin, 2011.

²¹ 105 : « (...) l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme » ; 106 : « Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer ; et cependant on en est encore à disputer de leurs Idées ».

²² Introduction du chapitre 4.

tandis que notre approche est plus systématique que directement critique, même si nous ne manquerons pas de proposer quelques solutions quant à la méthodologie des programmes éducatifs dans le contexte d'aujourd'hui, dans la mesure où Kant en a posé les éléments lui-même²³.

f. L'éducation nouvelle

Il ne sera pas non plus question de tout le courant de l'éducation nouvelle, la pédagogie Montessori²⁴, Freinet, Steiner-Waldorf, la méthode globale de Decroly ou Foucambert, etc., qui promeut en général une attitude active de la part des élèves dans leur apprentissage et une approche holistique de l'enseignement des savoirs de la part des enseignants. Nous verrons dans quelle mesure Kant considère que l'apprentissage doit être actif ou passif et dans quelle mesure il est nuisible de mélanger les deux attitudes, (en fonction de quels critères il faut distinguer leur chronologie respective²⁵). Comme nous l'avons déjà évoqué et comme nous le verrons plus précisément dans la première partie (voir *infra*, 4.2., 6.1.), le problème originnaire de la pratique de l'éducation, c'est celui du conflit entre la liberté et l'autorité, entre l'immanence de la liberté et la transcendance de l'autorité qui, au mieux, oriente et dirige cette liberté vers son propre accroissement, et, au pire, vers son propre asservissement. Kant résoudra le problème de l'autorité en disant que la plus grande liberté est en même temps à l'œuvre dans l'obéissance à la loi morale universelle, ce qui peut être contesté, certes, mais cela signifie qu'il ne faut pas laisser la liberté se développer dans n'importe quelles directions. Tout l'objet des stades dits « négatifs » de l'éducation chez Kant consiste à diriger cette liberté vers le maximum de possibilité de réalisation, même si cette

²³ Voir notamment tout le chapitre 4 sur l'éducation scolaire idéale, mais aussi le 7.2. sur l'hypothèse d'une généralisation du préceptorat, dans le cadre scolaire lui-même.

²⁴ Céline Alvarez est une des plus célèbres représentantes actuelles de la pédagogie Montessori, comme cela est indiqué sur son site www.celinealvarez.org/notre-demarche : « Céline Alvarez a repris et développé les travaux du Dr Maria Montessori, qui avait déjà ouvert la voie d'une telle démarche scientifique dès 1907. Elle les a enrichis avec les *avancées scientifiques contemporaines notamment en psychologie cognitive comportementale, en neurosciences cognitives, affectives, sociales ; ainsi qu'en linguistique française* ».

²⁵ Dans un débat avec Jacques Attali en 2013, disponible sur la chaîne YouTube « UniversiteterreTV », disponible sous le titre « UT 2013 - Jacques Attali, Matthieu Ricard », Matthieu Ricard a mis en avant une idée à propos de l'éducation sociale des très jeunes enfants (en âge de classe maternelle), qui peut apporter un éclairage intéressant sur la question du rapport entre l'éthique du *care* dans le cadre de la première éducation. Cette idée consistait dans une expérience faite par Richard Davidson sur l'émotion sociale des petits enfants. Dans un premier temps, ils recevaient une série d'enveloppes avec des bonbons dedans, et ils pouvaient les offrir à celles ou ceux qu'ils désiraient parmi les autres enfants de la classe. On constatait que chaque enfant avait tendance à les donner tous à « son meilleur ami ». Après une série de séances de méditation guidée spécialement conçue pour développer le caractère social des enfants en bas âge, on a répété la même expérience et les enfants ont distribué les bonbons contenus dans les enveloppes de façon équitable. Cette expérience montre qu'il est possible de susciter une *prise en compte émotionnelle de l'altérité*, c'est-à-dire du *care*, chez le petit enfant, en stimulant les comportements socio-émotifs de façon appropriée (contre l'égoïsme social spontané dont la plupart des enfants font preuve).

direction imposée à la liberté de l'enfant peut paraître nuisible, objectivement et subjectivement.

Kant n'a donc jamais rejeté l'idée que l'enfant est déjà un être libre, mais il partait plutôt de ce constat pour se poser la question de savoir comment conserver au mieux cette liberté, quitte à la considérer d'un point de vue virtuel, c'est-à-dire de façon qu'elle puisse s'actualiser pleinement au moment où tous les autres stades de l'éducation auront été franchis. Chaque chose en son temps : Kant dira qu'une liberté qui s'actualise chez une personne qui a manqué de soin et de discipline donne lieu à un despote, ce que sont souvent les Princes, qui ont manqué de figures d'opposition ou de résistance pendant leur jeunesse²⁶ ; une liberté qui s'actualise chez une personne qui n'a pas développé d'habileté à la culture, c'est-à-dire qui n'a pas fait l'acquisition de la connaissance de telle ou telle technique particulière par les facultés inférieures de l'entendement, ne peut pas donner lieu à une véritable actualisation de sa liberté singulière ni, par conséquent, à l'actualisation de la part d'universalité qui revient à cette liberté ; une liberté qui s'actualise chez une personne qui n'a pas suffisamment activé la part supérieure des facultés de son entendement n'est pas une liberté suffisante non plus, c'est-à-dire qu'elle restera toujours une liberté servile ou, selon divers degrés, despotique. Il nous a donc semblé que tout le courant de l'éducation nouvelle, aussi intéressant qu'il puisse être, ne pouvait pas faire partie du présent travail, étant donné la divergence méthodologique au niveau de l'éducation des enfants en bas âge.

g. L'éducation et les TIC

Il ne sera pas non plus question des rapports entre l'éducation et les nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Il y a au moins deux aspects par lesquels l'éducation et les TIC peuvent être liés, qu'il faut absolument éviter de les confondre : d'une part, la révolution technique que les TIC ont introduite du point de vue des méthodes d'enseignement ; d'autre part, la révolution idéologique du point de vue de la conscience globale de l'humanité commune, qui modifie le cadre lui-même dans lequel ces méthodes s'appliquent. La question de savoir si ce sont les TIC au sens technique qui pourront elles-mêmes répondre à cette révolution au sens idéologique ne doit pas nécessairement recevoir une réponse positive. L'élévation du niveau de conscience globale que permettent les TIC doit être une donnée prise en

²⁶ À propos des Princes, Kant dit qu'il ne faut pas attendre de leur part une amélioration de l'état du monde, car « on a bien longtemps commis la grande faute de ne point résister aux princes pendant leur jeunesse », p. 108.

compte par l'enseignement en général pour remodeler ses méthodes d'enseignements, mais pas exclusivement par les TIC.

Plus concrètement, on peut se demander par exemple : est-ce qu'il doit encore être question d'apprendre des listes de dates ? Est-ce que les élèves percevront encore un sens si on s'adresse à eux ainsi : « vous verrez, si vous apprenez toutes ces dates par cœur, elles ressortiront au moment opportun, plus tard, quand vous serez grand et que vous en aurez besoin » ? Est-ce que les professeurs ne devraient pas se rendre compte que l'apprentissage de l'histoire sous forme de listes de dates n'était qu'une manière tout à fait contingente de stimuler la part inférieure des facultés de l'entendement, et qu'il pourrait y avoir, aussi, des méthodes beaucoup moins fastidieuses et plus efficaces, étant donné que les contenus de savoir sont disponibles pour tous. La révolution numérique a ceci de particulier, du point de vue de l'enseignement, qu'elle destitue le professeur du rôle qui lui était traditionnellement attribué de « transmetteur », parce que les contenus de savoir, étant trop facilement accessibles, révèlent en même temps leur véritable fonction au sein de l'apprentissage scolaire : stimuler les facultés inférieures de l'entendement.

Nous sommes donc aujourd'hui face à une double crise dans l'enseignement, liée à cette révolution numérique : c'est que les facultés inférieures de l'entendement, c'est-à-dire l'attention, la mémoire et l'imagination sont perpétuellement sollicitées par des sources diverses et variées²⁷ (aspect technique) et, en même temps, ces facultés inférieures sont désinvesties de leur stimulation par les contenus classiques, puisqu'il n'est plus « intéressant d'apprendre » ces contenus, étant donné qu'ils sont consultables à tout moment²⁸ (aspect idéologique). Il est donc primordial de s'y prendre tout autrement pour éduquer les facultés inférieures de l'entendement à l'heure de la révolution numérique, car c'est cette zone qui est la plus touchée et la plus menacée, comme nous venons d'essayer de le montrer. Nous y reviendrons en conclusion.

Toutes ces directions de recherches concernent de près ou de loin la question de l'éducation, et la liste n'est, bien entendu, pas exhaustive, mais elles n'étaient pas

²⁷ Si la discipline et l'autorité sont liées et que l'on est aujourd'hui dans une crise de l'autorité, c'est peut-être parce que, comme le pensait Foucault, nous passons d'une société disciplinaire à une société de contrôle. La crise de l'autorité serait le symptôme du passage des sociétés de discipline aux sociétés de contrôle.

²⁸ Dans le mythe de Theuth, dans le *Phèdre*, Platon évoquait que l'apparition de l'écriture avait été une menace pour la pratique philosophique, qui supposait le dialogue oral. De même, l'accessibilité actuelle à une quantité quasi illimitée d'information peut être considérée comme une menace analogue pour l'apprentissage.

déterminantes pour notre objet ici, c'est pourquoi nous les avons seulement évoquées. Nous allons maintenant introduire la direction que nous allons prendre.

h. L'éducation morale comme fin de l'éducation en général

Le « mystère » de l'éducation, non pas en tant que méthode ou système mais en tant que processus, c'est le mystère du passage de l'Être à la Pensée, dans l'apprentissage et, réciproquement, de la Pensée à l'Être, dans la transmission. Le problème du fait de considérer le processus éducatif selon les catégories parméniennes, c'est que les catégories de l'Être et la Pensée ne rendent pas compte de la transformation mutuelle impliquée dans leur processus respectif. Elles sont considérées uniquement d'un point de vue statique, séparé du temps, à la fois du temps de l'Être et du temps de la Pensée, du temps réel et du temps de l'esprit. Chez Parménide, le temps de l'Être *en tant qu'il se rapporte à l'Être* est le temps d'une Pensée statique, figée, alors que la connaissance devrait évoluer avec le monde. Comment rendre les connaissances adéquates à l'état actuel du monde, comment ne pas dissocier l'actualité de l'être et du connaître ? La méthode éducative dont nous serons à la recherche à travers les lignes suivantes consistera à rendre les systèmes éducatifs fonctionnels de telle manière que les processus d'échange réciproque entre l'Être et la Pensée tiennent compte de la dimension irréductiblement temporelle de l'existence et de la connaissance du monde. Il s'agira donc non seulement d'élever l'esprit au-dessus des contingences empiriques, c'est-à-dire de lui permettre d'entrer dans le temps de la liberté, qui est le temps linéaire de la nécessité et du devoir, mais aussi de dégager les principes et les concepts qui permettront une telle élévation de la conscience, une telle entrée dans le temps de l'esprit, c'est-à-dire qui auront le caractère de l'universel et, par conséquent, de l'éternel.

Nous diviserons ce mémoire en trois parties. Dans la première partie, nous allons voir de quelle façon l'humanité s'est distinguée de l'animal lorsqu'elle est entrée dans le temps de l'esprit d'un point de vue historique, avec les *Conjectures sur le début de l'histoire humaine*. La sortie du temps physique et l'entrée dans le temps de l'esprit coïncide historiquement avec l'apparition de l'écriture et l'entrée dans l'histoire, ce qui a rendu l'éducation à la fois possible et nécessaire. Le premier geste graphique est le premier acte d'éducation au sens strict réalisé par l'humanité²⁹. L'écriture en effet a permis la transmission des connaissances *de façon précise* au-delà de la durée d'une vie humaine. Elle a pérennisé la conservation du savoir et par conséquent augmenté la durée des connaissances transmissibles. La nature du savoir lui-même pouvait

²⁹ On peut penser par exemple à l'empreinte de la main dans la grotte de Chauvet, réalisée il y a trente-six mille ans, en Ardèche (France).

changer, car ce que les autres avaient appris pouvait désormais être repris et prolonger exactement là où ils l'avaient laissé. Une chaîne de transmission des connaissances a donc été rendue possible par l'écriture, mais cette transmission, Kant considère qu'elle n'est encore qu'un « art » et non pas une « science ». En effet, il n'y a pas de constante déterminable *a priori* quant à la manière d'éduquer la nature singulière de chaque individu humain. Nous verrons néanmoins qu'une science de l'éducation est possible, à condition de distinguer, comme le fait Kant, la nature physique et la nature morale de l'homme. C'est pourquoi outre la première partie qui explorait les fondements du problème de l'éducation, nous avons ouvert deux autres grandes parties qui traitent de l'éducation physique (naturelle) et de l'éducation pratique (morale).

Dans la deuxième partie, nous aborderons la question de l'éducation physique, c'est-à-dire ce qu'il y a de naturel dans l'homme. L'éducation de la partie naturelle de l'homme est déjà imprégnée de la nature pratique qui cherche à éclore même si, comme dit Kant, l'éducation physique est d'abord négative, puisqu'il s'agit seulement d'empêcher les manifestations véhémentes de la nature de se retourner contre le déploiement de la liberté. C'est de ce point de vue qu'apparaît la possibilité d'une science de l'éducation qui surplombe tous les stades : en connaissant la destination, il est possible, sinon de connaître *a priori* le chemin, au moins d'installer des balises qui mènent avec certitude à cette destination (encore faut-il déjà avoir parcouru tout le chemin qui le précède³⁰). Il est par exemple tout à fait certain que si on laisse l'enfant donner des ordres aux domestiques, il développera une conception erronée de ce que doit être le rapport d'autorité et qu'il aura par conséquent des difficultés à l'intérioriser et à devenir lui-même son propre Maître, c'est-à-dire libre. Même si Kant n'a pas été très exhaustif, il a néanmoins parsemé ses *Réflexions* de nombreux exemples de la sorte, qui permettent de comprendre de quelle manière et dans quelle mesure l'éducation pratique infuse déjà tous les stades de l'éducation physique, étant donné que la première devra rendre possible la seconde.

C'est pourquoi que dans la troisième partie nous aborderons la question de l'éducation morale en tant que telle : si le caractère moral doit être rendu possible par la bonne

³⁰ E. KANT, *Rêves d'un homme qui voit des esprits, expliqués par les rêves de la métaphysique*, Paris, Vrin, 2013, seconde partie, chapitre 2 : « Aussi le philosophe voyant que ses preuves rationnelles d'un côté, l'expérience réelle ou les récits de l'autre, décriraient comme deux parallèles à l'infini sans se rencontrer jamais, est-il tombé d'accord avec tout le monde, comme s'il y avait eu dessein concerté, que chacun choisirait son point de départ à volonté, et y conduirait la raison, non pas suivant les lignes droites de la série déductive, mais avec un *clinamen* insensible des arguments, de telle façon que, dirigés secrètement vers le terme des expériences et des témoignages, ils atteignent droit au point où le confiant disciple ne les aurait pas attendus, c'est-à-dire de prouver ce dont on savait déjà auparavant qu'il devait être prouvé. Ils ont alors appelé cette marche la marche *a priori*, quoiqu'elle fût marquée secrètement *a posteriori* par des jalons jusqu'au point d'arrivée ».

éducation de la nature physique, il doit encore être *formé* par la bonne éducation de la nature « pratique », c'est-à-dire de la liberté elle-même.

Dans l'éducation morale s'établit la conjonction de la liberté et du devoir qui marque la fin de l'éducation : la liberté n'admet pas d'autre usage que moral, consistant à répondre à la pure et simple forme du devoir à travers l'obéissance à la loi morale universelle. Le paradoxe de l'éducation morale, c'est le paradoxe de la liberté³¹ : former un caractère moral de telle manière que la liberté soit capable de répondre au devoir *par liberté*, et non pas *par intérêt ni pour une quelconque raison*, ce qui ne serait pas moral.

Le devoir paradoxal de la liberté dans sa soumission à l'impératif catégorique, c'est d'obéir au pur devoir par pure liberté³² : « Agis seulement d'après la maxime grâce à laquelle tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle³³ ».

À quelles conditions l'impératif catégorique est-il respecté ? Kant va énumérer les trois traits de caractère qui rendent toute action libre adéquate au respect de l'impératif catégorique : l'obéissance, la véracité et la sociabilité. Nous verrons en détail la façon dont ces trois traits s'articulent concrètement dans la perspective de la formation du caractère moral. La « fin » de l'éducation est désormais atteinte dans la mesure où la disposition naturelle et la disposition morale de l'homme ont été réalisées avec succès, rendant ainsi possible l'adéquation de la connaissance et de la vie dans le temps universel, c'est-à-dire dans l'éternité.

Kant aborde enfin les deux problèmes qui peuvent se poser une fois le caractère moral bien formé. Il s'agit du problème de la religion et de la sexualité. Ils ont en commun de faire appel à une force qui se présente sous les traits d'une transcendance très lointaine, et qui touche en même temps le « cœur » de l'individu, au risque de recouvrir et de pervertir la forme du caractère moral. On verra donc de quelle manière il faut concevoir l'éducation sexuelle et religieuse pour maintenir le caractère moral en bonne et due forme.

³¹ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 118, Paul Moreau met en avant la notion de « paradoxe de l'éducateur ». En effet, comment peut-on être éducateur si l'éducation n'est pas autre chose qu'une pratique, un processus qui consiste en dernière instance dans une auto-élévation. Il répondait à cette question par une autre question, p. 117 : « Comment réunir de façon plus remarquable universalité et singularité sinon dans la parole qui loin d'énoncer arbitrairement la loi, s'adresse à la liberté raisonnable ? ».

³² À travers son exigence d'universalité, la liberté implique l'égalité. Nous sommes donc ici à la source de la pensée des Lumières, dont Kant était un des grands défenseurs. Voir E. KANT, *Qu'est-ce que les lumières ?*, trad. fr. J.-F. Poirier et F. Proust, Paris, Flammarion, 2006.

³³ E. KANT, *Fondation de la métaphysique des mœurs* in *Métaphysique des mœurs*, I, Fondation, Introduction, trad. Alain Renaut, p. 97.

I. Les fondements de l'éducation

Premier chapitre : Les trois moments de l'éducation

Dès la première phrase des *Réflexions sur l'éducation*, Kant pose le cadre général dans lequel toute question sur l'éducation doit se poser : « L'homme est la seule créature qui doit être éduquée ³⁴ ». À travers cette affirmation, il émet un postulat de sa réflexion, dont on pourrait se demander s'il est encore valable à l'aune des *animals studies* d'aujourd'hui. Deux choix se présentent alors à nous : ou bien nous considérons cette affirmation comme un axiome, ou bien nous la laissons en suspens comme une hypothèse, quitte à risquer d'invalider toute la réflexion qui se construira dessus – ou bien encore, en prenant une sorte de voie moyenne, nous laissons cette question de la nécessité du lien entre éducation et humanité en suspens tout en l'inscrivant dans une perspective critique, afin d'évaluer l'importance de ce lien ultérieurement (voir *infra*, 2.1.). Retenons donc pour le moment que, pour Kant, la question de l'éducation est une question qui ne se pose que d'un point de vue strictement anthropologique³⁵.

La validité que nous accordons temporairement à cette proposition est toutefois d'emblée étayée par la définition kantienne de l'éducation :

« Par éducation on entend, en effet, les soins (l'alimentation, l'entretien), la discipline, et l'instruction avec la formation <Bildung>. Sous ce triple rapport, l'homme est nourrisson, – élève, – et écolier ³⁶ ».

Par cette définition, en effet, Kant pose les trois étapes que l'éducation de l'homme, au sens strict, doit suivre. Nous allons voir que ces trois étapes elles-mêmes vont recevoir une définition très précise dans les points suivants.

³⁴ 93

³⁵ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, Paul Moreau discerne cinq raisons qui expliquent la nécessité de l'éducation chez l'homme, p. 41 : « Pourquoi faut-il éduquer l'homme ? Cinq explications ont été mises en avant : aider le développement de la nature, suppléer l'absence de la nature, contrer la nature, assumer le dérèglement de la nature, redresser la nature déchue ». Il se demande ensuite comment concevoir le rapport entre ces raisons, p. 42 : « À une méthode hégélienne selon laquelle l'unité et la solution surgissent à la fin, ne faudrait-il pas préférer une méthode bergsonienne selon laquelle une intention originaire cherche à s'exprimer ? (...) Ne faudrait-il pas comme pour la morale, renverser la perspective et attendre que l'éducation elle-même, en tant que pratique et en tant que fait incontestable, qu'elle fasse connaître (du moins invite la philosophie à les rechercher) les conditions de possibilité qui fondent son exercice ? (...) » p. 46 : Comme premiers repères, nous choisirons pour nous orienter dans la pensée de Kant, ceux que font apparaître les *Réflexions sur l'éducation* ».

³⁶ 93

1.1. Soins

Pour la définition de la première étape, les soins, Kant écrit : « on entend par *soins* les précautions que prennent les parents pour éviter que les enfants ne fassent un usage nuisible de leurs forces ³⁷ ». Cette définition, extrêmement importante, est directement basée sur l'axiome précédent, selon lequel « l'homme est la seule créature qui doit être éduquée », étant donné qu'il est aussi la seule créature capable de faire un usage nuisible de ses propres forces. En effet, contrairement aux hommes, « dès qu'ils les possèdent quelque peu, les animaux usent de leurs forces régulièrement, c'est-à-dire de telle sorte qu'elles ne leur soient pas nuisibles ³⁸ ». Ce point est donc essentiel dans la mesure où il signifie qu'il faut considérer que l'homme est libre dès la première étape de l'éducation.

Kant prend deux exemples pour illustrer cette différence entre l'homme et l'animal au niveau des soins. Le premier exemple est pour ainsi dire « négatif », car il concerne l'absence de cette nécessité chez l'animal :

« Il est, en effet, bien curieux de voir comment, par exemple, les jeunes hirondelles, à peine sorties de l'œuf et encore aveugles, n'en savent pas moins s'arranger de manière à faire tomber leurs excréments en dehors du nid ³⁹ ».

On pourrait toutefois se demander si cet exemple n'implique pas une procédure de généralisation excessive et, par conséquent, si les données de la zoologie et de l'éthologie contemporaine ne pourraient pas fournir des contre-exemples. Cependant, cette recherche est rendue caduque par le second exemple, pour ainsi dire « positif », dans la mesure où il atteste la nécessité des soins chez l'homme, en l'occurrence chez le nourrisson :

« Le cri de l'enfant qui vient de naître n'a pas le ton de la plainte, mais de l'indignation et de la colère qui explose, ce n'est pas qu'il ait mal, mais qu'il est contrarié, probablement parce qu'il veut se mouvoir et qu'il éprouve son impuissance comme une entrave qui lui retire sa liberté. Quelle est donc l'intention de la nature quand elle accompagne d'un cri la naissance de l'enfant, ce qui pour lui et sa mère est le plus extrême danger dans le *pur état de nature* ? Cela pourrait attirer un loup ou un porc, et les exciter à dévorer l'enfant quand la mère est absente ou affaiblie par les couches. Aucune bête en dehors de l'homme tel qu'il est maintenant n'annonce ainsi son existence au moment où il naît ; et la sagesse de la nature semble l'avoir voulu ainsi pour le maintien de l'espèce. On doit donc admettre qu'aux premières époques de la nature pour cette classe d'animaux (à l'époque de la rusticité) l'enfant ne criait pas à sa naissance. Ensuite

³⁷ 94

³⁸ 93

³⁹ 93

seulement vint une seconde époque où les deux parents accédèrent à cet état de culture qui est nécessaire à la vie familiale, sans que ne nous sachions comment ni par le concours de quelle cause la nature a pu organiser un pareil développement ?⁴⁰».

Il y a trois choses à dire par rapport à cette longue citation. Premièrement, on constate, à travers cet exemple, la nécessité d'une éducation par les soins chez l'homme (de ce point de vue, il importe peu qu'elle soit présente ou non chez les autres créatures). Deuxièmement, on constate une ambivalence voire une contradiction apparente dans la signification du cri chez le nourrisson à la naissance : d'une part, ce cri comporte un danger du point de vue de la reproduction de l'espèce, il implique donc l'existence d'un contexte différent du « pur état de nature⁴¹ » et, d'autre part, en tant que cri, il constitue l'expression du nourrisson à l'adresse des parents de la nécessité de recevoir des soins⁴². Autrement dit, il y a en réalité une « cohérence performative » dans le cri du nourrisson : par le cri, il se met en danger du point de vue de l'état de nature, cependant, de cette façon, il évoque en même temps un danger, non pas au niveau de l'état de nature environnant (qui n'est plus, puisque le cri suppose une sortie de l'état de nature), mais du point de vue de son état interne, qui interpelle les parents afin qu'ils prodiguent leurs soins, empêchant ainsi le nourrisson de faire un usage nuisible de ses propres forces⁴³.

C'est pourquoi, troisièmement, Kant interprète le cri du nourrisson comme l'expression du fait que le nourrisson *lui-même* considère son état comme « une entrave qui lui retire sa liberté⁴⁴ ». Autrement dit, si le nourrisson crie, c'est parce qu'il est, même en tant que nourrisson, déjà pleinement humain, c'est-à-dire libre – et que la liberté consiste précisément dans la possibilité de faire un « usage nuisible

⁴⁰ Cité par Philonenko dans la note p. 94.

⁴¹ Cité par Philonenko dans la note p. 94.

⁴² Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 124 Paul Moreau précise le sens de l'éducation par les soins de la part des parents dans une perspective moral (et juridique) : « Ce qui fonde le devoir des parents, c'est curieusement l'obligation de rendre les enfants satisfaits de leur état, alors que ces derniers n'ont pas choisi de naître parce que la procréation est un acte par lequel nous avons mis au monde un personne sans son consentement, l'y poussant d'une manière toute arbitraire ». La nécessité de l'éducation par les soins implique par conséquent encore l'aspect suivant : créer un individu moral, qui assume une existence qu'il n'a pas choisi.

⁴³ Le cri du nourrisson a donc une signification ambivalente voire irréductiblement double, car ce cri ne pourrait pas avoir lieu dans le contexte d'un pur état de nature, mais en même temps il constitue un appel à la nécessité des soins de la part des parents comme s'il avait lieu dans ce pur état de nature. C'est pourquoi le cri du nourrisson est le symbole parfait de la nature humaine qui se constitue par négation de l'état de nature (le cri du point de vue de la reproduction de l'espèce comme danger) et qui, en même temps, continue à présupposer cet état de nature dans sa négation même (l'appel aux soins des parents véhiculé par le cri en tant que tel).

⁴⁴ Cité par Philonenko dans la note p. 94. Nous soulignons.

de ses propres forces ⁴⁵» – d'où la nécessité, en dernière instance, de l'éducation morale, qui conduira ces forces vers le souverain Bien.

Une question apparaît à la suite de ce développement : dans la définition du soin comme prévention contre l'usage nuisible des propres forces, la nuisance par rapport à ces forces se dit-elle d'abord du point de vue de l'espèce en général ou seulement de l'individu en particulier ? Sans doute se dit-elle aussi du point de vue de l'espèce en général si elle se dit d'abord du point de vue de l'individu en particulier. *Il faut donc entendre « usage nuisible de ses propres forces » d'abord au niveau de la reproduction de l'espèce et non pas de l'individu en particulier.*

Il ne faut toutefois pas exclure la possibilité d'entendre la notion de soin du point de vue non pas de la reproduction, mais de *l'optimisation* de l'usage des forces individuelles *et* collectives : la notion « d'usage nuisible » serait alors à entendre virtuellement, comme une « nuisance » par non-usage. *L'optimisation de l'usage des forces individuelles pourrait faire partie de la notion de soin si elle réagissait sur les modalités de reproduction de l'espèce, et donc sur l'évolution de l'espèce elle-même.* Nous voyons donc qu'il n'est pas tout à fait certain que la notion « d'usage nuisible de ses propres forces » doive s'entendre uniquement au niveau de l'espèce, ni dans le sens strictement négatif de « non-annulation », mais aussi dans le sens virtuel ou positif d'optimisation, puisque ce sont des forces inutilisées pouvant devenir virtuellement nuisibles par leur non-usage même dont il est déjà question ici. La question se pose également de savoir si la notion de soin, comme restriction de l'usage de ses propres forces par imposition d'une contrainte extérieure afin d'éviter leur usage nuisible doit se comprendre jusqu'à inclure la notion d'optimisation de l'usage des forces ou bien si, au contraire, avec l'optimisation des forces au niveau individuel on ne bascule pas déjà dans la notion de discipline.

1.2. Discipline

Kant ne tranche pas la question de savoir si la discipline constitue un stade à part entière, ou bien seulement une étape supplémentaire dans le stade de l'éducation par les soins. D'un certain point de vue, la discipline est un stade intermédiaire entre les soins et la formation, d'un autre point de vue, elle est seulement une étape positive dans le stade négatif de l'éducation par les soins⁴⁶. Il y a en effet des arguments qui plaident en faveur des deux hypothèses.

⁴⁵ 93

⁴⁶ Mais la discipline elle-même, dit Kant, est l'étape négative de la culture du point de vue de l'éducation physique : voir *supra*, septième chapitre, reconfiguration des catégories.

Dans l'hypothèse de la discipline comme étape positive de l'éducation par les soins, Kant avance que « la discipline transforme l'animalité en humanité ⁴⁷ ». Est-ce à dire qu'avant ce stade l'humanité possédait encore quelques traces d'une animalité ? Mais Kant ne vient-il pas de dire que l'humanité se définissait par la liberté et l'absence d'instinct, ce qui impliquait la nécessité de son éducation ? Comment Kant définit-il l'animalité ? Par la présence d'un instinct qui prédétermine une conduite dans une série de situations, d'où notamment le fait que l'hirondelle, encore aveugle et même pas encore sortie du nid, sache se débrouiller pour rester propre, en faisant exprès de laisser tomber ses excréments hors du nid (voir *supra*). L'instinct dont il est question dans l'animalité (dont on constate le déficit chez l'homme) et que la discipline consisterait à combler, c'est donc l'instinct par lequel l'animal se prodigue les soins nécessaires à sa propre survie, tandis que l'homme n'a pas cet instinct : il doit les obtenir par les soins des parents, puis par la discipline à l'école. Si « la discipline transforme l'animalité en humanité ⁴⁸ », c'est donc parce qu'il reste des forces animales dans l'homme, à la différence près qu'elles ne sont plus, comme chez l'animal, sous la bride de l'instinct⁴⁹. C'est pourquoi il doit, par la discipline, faire usage de ses propres forces de telle manière qu'elles ne se retournent pas contre lui. *La discipline constitue donc en ce sens l'étape positive de l'éducation par les soins, puisque ce n'est plus par l'intermédiaire d'une contrainte extérieure que le nourrisson est privé de l'usage nuisible de ses propres forces, mais par le détournement d'une partie de ses forces dans la perspective d'un retournement « constructif » de ses forces sur elles-mêmes.*

Dans l'hypothèse de la discipline comme stade encore seulement négatif de l'éducation, Kant avance que, « par son instinct, un animal est déjà tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui ⁵⁰ ». Tandis que l'homme

« n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde <pour ainsi dire> à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui ⁵¹ ».

Cet instinct, qui fait office de « raison étrangère » chez l'animal, c'est ce que l'homme doit se donner à lui-même par l'éducation négative dans un premier temps, c'est-à-dire par l'intermédiaire des autres hommes, que ce soit par les soins des parents ou par la discipline à travers l'école. Au fond, la question de la positivité ou

⁴⁷ 94

⁴⁸ 94

⁴⁹ L'homme est donc l'animal nuisible pour lui-même.

⁵⁰ 94

⁵¹ 94

de la négativité de la discipline renvoie à la question de l'origine et de la fin des principes qui dirigent les forces de la nature humaine. L'origine et la fin de ces principes seront différentes selon qu'on considère la discipline comme étape négative ou positive, c'est-à-dire comme compensation d'un déficit ou éducation positive au sens strict.

Nous allons donc poser ici la question de l'origine de cette raison étrangère chez l'animal comme de l'absence de cet instinct chez l'homme, que l'on pourrait encore reformuler comme le problème d'une « archéologie de l'autorité » (voir *infra*). En effet, si « l'espèce humaine doit, peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité ⁵²», de telle sorte qu'une « génération éduque l'autre ⁵³», alors on peut indifféremment chercher « le premier commencement dans un état tout à fait inculte ou dans un état parfait de civilisation ⁵⁴». Kant ajoute cependant, avec une note d'humour : « si l'on admet que ce second état fut celui qui exista tout d'abord, il faut aussi admettre que l'homme est par la suite redevenu sauvage et est retombé dans la barbarie ⁵⁵». C'est comme si ce qui existe à l'état complet chez l'animal n'existait plus qu'à l'état partiel chez l'homme ; comme si l'instinct qui se trouve de manière entière et se transmet de manière totale chez l'animal n'existait plus que de manière fragmentaire et ne se transmettait plus que de manière partielle chez l'homme ; mais en même temps, c'est comme si cet instinct reconstituait ses fragments en changeant de nature dans l'homme, en passant du plan individuel à celui de l'humanité entière. C'est donc dans cette perspective qu'il faut comprendre qu'une « génération éduque l'autre », mais c'est aussi de cette manière qu'apparaît la question *de l'origine et de la fin des principes d'éducation que l'homme se donne à lui-même*, c'est-à-dire du sens de l'existence de l'humanité elle-même. La question de l'éducation met en jeu la question du sens de l'existence de la nature humaine en général dans la Nature : *pourquoi la nature a-t-elle dépouillé l'homme de la plupart de son instinct animal à te point qu'apparaisse une créature incapable de subvenir à ses propres besoins tout au long des premières années de sa vie ?* Sans doute la question de l'origine de la liberté se contredit dans les termes, mais ce n'est pas non plus exactement la question que nous posons ici. (Si les hommes ont la tâche d'éduquer et d'être éduqués, c'est pour mettre en jeu dans le rapport à autrui quelque chose de plus, qui n'existe pas dans le rapport entre les animaux. Si les parents d'un petit humain doivent prodiguer

⁵² 95

⁵³ 95

⁵⁴ 95

⁵⁵ 95

des soins aux nourrissons, s'il y a lieu ensuite de mettre l'enfant à l'école pour qu'il apprenne la discipline, pour qu'il parvienne à se conduire comme s'il se prodiguait à lui-même ses propres soins, c'est parce qu'il faut que se nouent entre les parents et le nourrisson d'abord, entre l'école et l'enfant ensuite, des rapports inédits dans la nature. Mais est-ce que ce sont ces rapports eux-mêmes qui conduisent à l'apparition d'une nouvelle sorte de créature dans la nature, ou inversement, cette nouvelle sorte de créature dans la nature qui exprime des nouveaux rapports entre elles ? Encore une fois, on revient à la question de l'origine. Très visiblement, on ne pourrait pas dire que ce sont les rapports inédits entre les hommes qui sont à l'origine de l'apparition de l'homme, puisque l'homme est d'emblée homme, d'emblée libre⁵⁶, d'emblée dépourvu d'instinct). La question que l'on pose ici est plutôt de savoir quelle est la finalité de la nature lorsqu'elle a brisé l'instinct dans l'homme, lorsqu'elle l'a disséminé à travers l'espèce et la chaîne des générations au lieu de le laisser à l'état concentré dans chaque individu, comme chez l'animal. On ne peut pas répondre de manière définitive à cette question, mais on peut trouver un élément de réponse dans le fait que l'humanité, en perdant l'instinct, a construit une histoire, ce qu'aucune espèce animale n'a fait. Cette histoire devra donc nécessairement faire l'objet d'un apprentissage dans le troisième moment de l'éducation, à savoir la formation ou éducation morale⁵⁷.

⁵⁶ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, Paul Moreau introduit une nuance nécessaire par rapport à l'éventualité d'un sous-entendu fâcheux pour l'éducation. Le fait que l'enfant et même le nourrisson doivent être considéré comme libre ne signifie pas qu'il faut supprimer toute distinction entre l'enfant et l'adulte, p. 253 : « Il est utile, par une telle approche, de chercher à connaître l'enfant et en particulier de la distinguer de l'adulte : c'est pour avoir ignoré l'enfance et n'avoir considéré dans l'enfant que le futur adulte que l'éducation pendant longtemps a été inefficace ; c'est le point de vue de Rousseau : "On ne connaît point l'enfant : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer que les hommes sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué". Il est vrai, comme le remarque M. Hubert que si "Rousseau demande à l'observation expérimentale de l'enfant de lui révéler la matière à laquelle s'applique l'action éducative et les phases de son devenir, il n'en attend pas la connaissance des fins qu'elle doit se proposer d'atteindre" ». Paul Moreau nous met en garde contre une éducation qui supprimerait la distance entre l'enfant et l'adulte, p. 254 : « (...) c'est ce que risquerait d'oublier une pédagogie qui, tellement scrupuleuse pour décrire l'enfant, finirait par manifester en fait une certaine complaisance à l'égard de l'enfance ; ne soupçonne-t-on pas parfois les éducateurs de finir par ressembler à leurs élèves, témoignant ainsi comme d'une secrète nostalgie à l'égard de l'enfance et par le fait même d'une sorte de méfiance à l'égard des principes propres à fonder une vie adulte ». L'abolition de cette distance engendre l'impossibilité pour les éducateurs de porter les enfants plus loin qu'ils ont été eux-mêmes, c'est-à-dire de réaliser la finalité de l'éducation morale.

⁵⁷ En réalité, déjà dans la formation des facultés supérieures de l'entendement.

1.3. Formation

Une nouvelle fois, Kant commence par présupposer une différence anthropologique : aucun « animal, qu'on le sache, n'a besoin de la formation ». Quant à la question de savoir si les données de la zoologie et de l'éthologie contemporaine contrediraient ce présupposé cette fois, datant d'il y a plus de deux siècles, ce n'est véritablement pas l'enjeu de la question ici. En effet, rien ne sera changé du point de vue de la nature de l'éducation morale de l'homme si on admet que des Orang-Outang ou des Chimpanzés ont la faculté de transmettre des connaissances d'une génération à l'autre de manière à constituer ce que nous appelons à proprement parler une culture ou une civilisation. Kant remarque d'ailleurs lui-même qu'il y a une exception notable à la singularité de la transmission humaine, en l'occurrence dans le chant des oiseaux⁵⁸.

Quant à l'objet de cette formation, Kant nous confie qu'il n'est « pas encore parvenu à la clarté en ce qui concerne ce concept », même s'il dira plus loin que l'objet ultime de la formation consiste dans la moralité, parce qu'elle assure la convergence globale des fins et des moyens en vue de la réalisation du destin de l'humanité. Quant à la détermination de ces fins et moyens, que nous dit Kant ? Un traité ou une théorie complète de l'éducation aurait pour objet de parvenir à cette détermination. Dans les *Réflexions sur l'éducation*, l'objet de l'éducation est déterminé par la moralité et il faut, par conséquent, que « l'Idée d'une éducation développe toutes les dispositions naturelles en l'homme ⁵⁹ ». Or, qu'est-ce qu'une idée ⁶⁰ ? Kant répond : « Une idée n'est rien d'autre que le concept d'une perfection qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience ⁶¹ ». La formation par l'éducation doit donc être tendue vers l'Idée d'une éducation qui réalise la destination de la nature humaine, c'est-à-dire sa perfection⁶². C'est pourquoi « il est deux découvertes humaines que l'on est en droit

⁵⁸ 98 : « Les oiseaux sont, en effet, instruits en ceci par leurs parents et il est touchant de voir, comme s'ils étaient dans une école, les parents chanter de toutes leurs forces avant leurs petits et ceux-ci s'efforcer de tirer les mêmes sons de leurs petits gosiers. (...) En fait on peut vraiment s'étonner que chaque espèce d'oiseaux conserve à travers toutes les générations un certain chant fondamental et en ce monde la tradition du chant est bien la plus fidèle ».

⁵⁹ 101

⁶⁰ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 268-269, Paul Moreau précise : « Il faut une idée de l'humanité [pour réaliser l'éducation morale]. Mais où trouver une telle idée puisque la spéculation se montre incapable de la fournir [en tant que liberté, l'homme est une chose en soi]. Il faut la concevoir comme inscrite d'emblée dans tout projet d'éducation. (...) L'idée de l'éducation et plus directement la pratique éducative révèle que l'homme n'est jamais simplement donné mais qu'il est aussi à élaborer, que cette élaboration n'est jamais simplement modelage accompli par autrui, mais aussi perfectionnement de soi par soi ».

⁶¹ 101

⁶² Nous revenons ainsi à la première phrase des *Réflexions*, à savoir que « l'homme est la seule créature qui doit être éduquée », pour la reformuler sous la forme de la question suivante : « quelle Idée de l'homme présuppose l'Idée de l'éducation ? ». Nous avons vu que Kant considère l'éducation

de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer ⁶³» et qu'il précise plus loin : « (...) l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme ⁶⁴».

non pas d'abord comme une science mais comme un art. En effet, en affirmant qu'en matière d'éducation, tout est affaire d'expérience, il s'est gardé de présupposer l'Idée de l'homme impliquée dans son Idée d'éducation, c'est-à-dire qu'en faisant de l'éducation une affaire d'expérience, il a laissé toute l'ouverture nécessaire à la question « Qu'est-ce que l'homme ? ». Kant était donc le premier à savoir que l'éducation est un phénomène immanent, sui generis, auto-poïétique, et c'est seulement à mesure que les expériences s'accumulent sur un temps très long qu'il devient possible d'en extraire une science, avec des principes définis de manière relativement stable. Il est *a priori* impossible que l'éducation devienne une science *a priori*.

⁶³ 106

⁶⁴ 105. Philonenko précise, p. 15 : « Ce n'est pas une affirmation superficielle, une jolie formule, que celle que nous rencontrons [ici] ; (...) c'est une pensée très profondément ancrée dans l'esprit de Kant. (...) C'est ainsi qu'il existe une *discipline* de la raison pure, que Kant entend en un sens strictement pédagogique ; la « méthodologie de la raison pure pratique », qui conclut la *Critique de la raison pratique*, est l'idée d'une pédagogie morale (...). La *Critique de la faculté de juger* contient d'essentielles réflexions sur les notions pédagogiques de *culture* et de *discipline* (...) ».

Deuxième chapitre : L'homme et l'animal

Dans la perspective de l'éducation morale, la question de la différence entre l'homme et l'animal se pose d'une autre manière : « les animaux remplissent d'eux-mêmes leur destination et sans la connaître. Seul l'homme doit chercher à l'atteindre et cela ne peut se faire s'il ne possède pas un concept de sa destination ⁶⁵ ». C'est donc le problème de l'origine et de la fin de l'éducation qui se pose de nouveau ici et qui détermine la spécificité de la nature humaine⁶⁶ : « chez l'individu, l'accomplissement de la destination <de l'homme> est même entièrement impossible. (...) C'est l'espèce seule et non les individus qui peut y parvenir ⁶⁷ ».

Autrement dit, si l'on compare l'homme et l'animal, on constate deux choses : *premièrement*, du point de vue individuel, il y a une lacune dans l'homme, une béance, une faille, qui correspond en fait à la brisure de l'instinct, tandis que l'animal est entier, d'emblée plein de lui-même. L'animal est en quelque sorte parfait ou achevé tandis que l'homme semble avoir régressé à un stade inférieur, il semble incomplet à la naissance, inachevé, imparfait ; *deuxièmement*, non plus du point de vue individuel mais de l'espèce entière, on constate que *la déficience propre à l'être humain, qui le conduit notamment à devoir mettre en place un système éducatif, est aussi ce qui lui permet de se lier avec les autres hommes, de manière à rendre possible la réalisation de sa perfection « originaire » de manière « finale », non pas au niveau de l'individu mais d'abord et seulement au niveau de l'espèce*. L'homme est l'animal fragmentaire mais solidaire et, en ce sens, comme disait Aristote, politique. Nulle autre créature que l'homme n'a autant besoin de ses propres pairs pour se développer lui-même, et porter en même temps l'évolution de l'espèce toute entière.

Si l'on voulait déterminer l'Idée d'une éducation qui mènerait l'humanité au développement plein et entier de toutes ses dispositions naturelles, qui deviendrait par conséquent l'objet de la formation ou éducation morale, il faudrait saisir avec exactitude la différence entre l'homme et l'animal, déterminer la nature exacte de cette « pseudo » lacune. Mais cette « lacune » doit-elle nécessairement apparaître par contraste avec la plénitude de l'animal ? Ou bien doit-elle être déterminée positivement, d'emblée pour elle-même ? Comment déterminer positivement ce qui se présuppose soi-même comme manque ou privation⁶⁸ ? Cette notion de lacune ou

⁶⁵ 102

⁶⁶ Kant a consacré un développement spécifique de sa pensée sur les rapports entre la nature et la culture dans les *Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine*.

⁶⁷ 103

⁶⁸ Toute une part des vieux mythes païens et religieux ne posent-ils pas précisément cette perfection comme toujours-encore à venir, alors qu'elle était présupposée, dans son apparition à travers ces

de privation dans l'homme n'est-elle pas plutôt une illusion qui agit en arrière-plan pour substituer, dès l'origine, une théorie à la réalité ? Est-ce que les observations de l'ethnologie suffisent à montrer que le petit humain mourrait nécessairement s'il était laissé seul dans la nature et que l'espèce humaine viendrait à s'éteindre si les parents ne s'occupaient pas de leur enfant dès les premières secondes de sa naissance, dès le moment où l'enfant crie⁶⁹ ? En effet, la question se pose ici de savoir ce qui a commencé à déclencher le cri du nourrisson à la naissance. Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette question est celle de l'entrelacement des modifications comportementales et des évolutions physiologiques, c'est-à-dire la question de l'épigénétique. Ce n'est pas en replaçant un nourrisson actuel dans un environnement naturel pour observer la façon dont il se développe que l'on reconstituera la genèse de l'espèce humaine, et pas seulement parce qu'il serait certainement mangé par un loup ou par un porc. En revanche, on comprendra qu'il fallait sans doute que les premiers hommes aient déjà un système éducatif très complexe pour que le bébé humain parvienne à se développer suffisamment, malgré son inaptitude instinctive à se défendre face aux prédateurs de l'environnement naturel. Il semblerait par conséquent qu'en posant l'instinct comme une lacune dans l'homme, on opère une inversion de la causalité réelle.

Il est tout à fait possible également que le cri du bébé, c'est-à-dire l'inaptitude du nourrisson à développer par lui-même les comportements nécessaires à sa propre survie, soit l'effet du comportement des parents et non pas d'une création spontanée de la nature, encore moins l'œuvre du plan de la volonté divine. Nous revoilà face au paradoxe de l'antériorité perpétuelle de l'origine, du premier principe⁷⁰ : si nous affirmons que la cause de l'hypothétique lacune de l'instinct dans l'homme se trouve dans le comportement des parents à l'égard du nourrisson (au fil des générations), la question se repose alors de savoir ce qui, dans la nature, a induit ce type de comportement chez les parents, qui pourrait ensuite causer cette inaptitude du nourrisson à survivre par lui-même dans les conditions naturelles. Il semblerait que ce soit quelque chose comme une attention supérieure portée à la valeur de chaque créature humaine, l'amour filial, probablement lui-même issu de l'amour érotique envers le partenaire, c'est-à-dire l'anticipation de la peur ou de la douleur

mythes, comme toujours-déjà perdue et, par conséquent, à reconquérir par l'action grandiose d'une figure héroïque quelconque ?

⁶⁹ C'est aussi en ce sens qu'ont été faites toute une série d'expériences sur l'enfant sauvage : savoir si les nourrissons seraient ou non capables de survivre si on les replaçait dans un environnement sauvage, naturel, vierge de tout contact avec l'environnement tel qu'il a déjà été apprivoisé par l'homme.

⁷⁰ Le paradoxe communément appelé « de la poule et de l'œuf » est un des plus anciens et donc un des premiers paradoxes logiques connus.

insupportable de la perte, c'est-à-dire de la mort. Il ne semble pas que chez les animaux, qui ont d'ailleurs souvent beaucoup de bébés à la fois, tandis que l'homme n'en a qu'un seul, la perte d'une de leur réplique leur fasse autant de peine qu'à l'homme, probablement parce qu'ils n'ont pas une conscience aussi aiguë de la valeur primordiale et unique de toute vie⁷¹. La question de l'éducation nous ramène ici à la question de la conscience humaine, c'est-à-dire à une positivité, plutôt qu'à une hypothétique lacune à l'endroit de l'instinct. Kant lui-même ne semble pas si éloigné de cette position, quand il affirme que le bébé humain naît libre en droit⁷² – or la liberté est toujours l'expression d'une conscience.

2.1. Instinct, conscience et environnement

Quel lien y a-t-il entre l'apparition de la conscience et la perte de l'instinct ? L'instinct est d'abord une instance de contrôle automatique des forces vitales, il les organise de manière à assurer la simple reproduction de l'espèce et il se contente d'assurer cette unique fonction, tandis que la conscience dépasse le souci de la simple fonction reproductive. La conscience est créatrice⁷³. L'âme humaine a fait émerger la conscience parce qu'elle s'est *employée* elle-même, elle s'est pliée sur elle-même de telle sorte que l'élan vital passe au service de l'accroissement ou de l'amélioration de son propre élan. On reconnaît ici l'effet de l'aspect positif de l'éducation par la discipline. Il y a un passage du transitif à l'intransitif avec l'apparition de la nature humaine ; et la perte de l'instinct n'est que la « perte » de cette transitivité de l'animal par rapport à son environnement direct (qui rendait possible son adéquation immédiate avec celui-ci). Pourquoi ce passage de la transitivité à l'intransitivité implique-t-il la perte de l'instinct comme adaptation immédiate aux conditions de survie dans un environnement quelconque ? Pourquoi a-t-il fallu perdre l'instinct pour rendre possible la conscience ? Et comment cette opération s'est-elle produite ? Comment la conscience est-elle apparue ? Serait-ce d'abord par inadaptation progressive de l'instinct ? Quels seraient les mécanismes naturels qui ont conduit l'animal à perdre cet instinct, nécessaire à sa survie en tant qu'individu et en tant

⁷¹ On en doute parfois aussi chez l'être humain.

⁷² Cité par Philonenko dans la note p. 94 : « Le cri de l'enfant qui vient de naître n'a pas le ton de la plainte, mais de l'indignation et de la colère qui explose, ce n'est pas qu'il ait mal, mais qu'il est contrarié, probablement parce qu'il veut se mouvoir et qu'il éprouve son impuissance comme une entrave qui lui retire sa liberté ».

⁷³ C'est pourquoi on a généralement tendance à se demander : « à quoi bon la conscience ? », « à quoi nous mène cette maudite conscience ? ». Mais on se pose cette question sans s'apercevoir que, en fait, elle possède un sens qui n'existe d'abord qu'en elle-même, celui de rendre l'homme capable de délibération, c'est-à-dire potentiellement libre. Le dialogue de l'âme avec elle-même devient possible par la conscience, tandis que l'âme entre dans un rapport seulement extrinsèque avec son environnement extérieur lorsqu'elle reste animale.

qu'espèce ? Ou bien est-ce l'émergence de la conscience qui serait première par rapport à la perte de l'instinct, c'est-à-dire que ce serait la conscience elle-même qui a, peu à peu, chassé l'instinct ? Il est effectivement bien plus probable que ce soit la conscience dans toute la positivité de son apparition comme phénomène naturel qui ait peu à peu remplacé l'instinct. Comment se sont opérées cette émergence et cette substitution ? Il faut une cause nécessairement environnementale, parce qu'il ne peut pas y avoir de cause purement et uniquement endogène dans l'apparition d'un caractère aussi commun à une espèce. Sans doute y a-t-il un rapport de causalité physique entre l'apparition de la conscience et la station verticale, mais ce rapport n'est lui-même qu'une conséquence probable de l'accroissement de la mobilité, du nomadisme, qui est aussi la cause idéale ou originaire de l'émergence de la conscience.

L'homme, en effet, n'est pas adapté à un environnement en particulier. S'il naît en apparence inadapté à son environnement direct ou immédiat, c'est d'abord parce qu'il est adapté à un environnement quelconque, comprenant virtuellement une multiplicité d'environnements en lui. L'homme voyage, l'homme explore, il est curieux de ce qui se trouve derrière la colline, non pas par envie ou par jalousie, mais par une pulsion positive qui vient déjà d'ailleurs, qui le conduit à appréhender son environnement autrement que comme une menace, peut-être comme une extériorité dans laquelle se reflètent les formes brisées de son instinct. Si la conscience est apparue dans l'Homme, c'est parce qu'il a été l'espèce la mieux adaptée à la totalité réelle et potentielle des environnements que lui présentait la nature, pendant un temps très long. L'Homme n'est pas adapté à un environnement en particulier, mais à tous les environnements en général c'est-à-dire adaptable à un environnement *quelconque*.

En d'autres termes, la faculté d'adaptation a pris une indépendance par rapport aux données de l'environnement actuel, elle est précisément devenue faculté, capacité, potentialité, rendant possible une adaptation effective à un environnement au-delà de tout environnement empirique ou effectif, c'est-à-dire à une Idée d'environnement. Autrement dit encore, dans la perception de l'environnement chez l'homme, se sont détachés la forme et le contenu, ce qui lui a permis de commencer à percevoir des formes communes dans des environnements distincts et à s'adapter à la multiplicité virtuelle des environnements enveloppés dans son environnement actuel. Cette autonomie adaptative à tout nouvel environnement lui a également permis une rapidité d'adaptation très supérieure à celle qu'il aurait devant recenser toutes les

données de tel ou tel environnement particulier, sans lui appliquer les formes communes qu'il connaît déjà.

L'homme est donc devenu capable, en développant une faculté d'adaptation virtuelle en plus de sa capacité d'adaptation actuelle, sans doute apparue au fil du temps par la caractéristique essentiellement nomade propre à l'homme, de s'adapter non seulement avec plus de *rapidité* à un environnement quelconque, mais aussi de s'adapter, pour cette même raison, à un environnement non plus physique mais idéal, à une Idée d'environnement. C'est aussi pourquoi l'homme a commencé à façonner lui-même son environnement⁷⁴.

C'est aussi dans cette perspective qu'il faut situer le stade de développement de la conscience humaine à l'homme du XVIII^e siècle, selon Kant : « ce n'est qu'actuellement que l'on commence à juger correctement et à saisir clairement ce qui est véritablement nécessaire à une bonne éducation ⁷⁵ ». Kant entend par là que nous en sommes au stade où nous allons franchir la porte de la moralité, quoique nous soyons encore, au mieux, au stade de la prudence⁷⁶, c'est-à-dire du règne des fins individuelles et collectives, de la soumission des sujets au Prince en vue du service à l'État, et non pas de la moralité, qui assure la convergence globale du règne des fins et des moyens de la manière la plus universelle qui soit. Est-ce que nous avons progressé depuis le XVIII^e siècle dans notre acheminement vers le stade de la moralité ? Nous y reviendrons en conclusion.

Revenons au point de départ, lorsque nous nous sommes interrogés sur le primat de la perte de l'instinct et de l'apparition de la conscience. Nous n'avons pas seulement juxtaposé une autre cause probable à la nécessité de l'éducation chez l'homme, nous avons aussi affiné ce postulat, qui était le point de départ des *Réflexions sur l'éducation* (à savoir que seul l'homme a besoin d'être éduqué). Nous avons en effet affiné ce postulat (voir *supra*, premier chapitre) en montrant la façon dont l'apparition de la conscience a causé la perte de l'instinct – par la multitude des environnements auxquels l'homme a été capable de s'adapter au fil du temps, au point de développer une *faculté* d'adaptation autonome l'ayant rendu capable de s'adapter à un environnement quelconque ou Idée d'environnement – ce qui l'a finalement conduit à adapter son environnement plutôt que de s'adapter à son environnement (fin du nomadisme préhistorique⁷⁷).

⁷⁴ Nous aboutissons ici à l'idée de révolution copernicienne à la base du kantisme

⁷⁵ 100

⁷⁶ Kant précise que dans l'ordre de formation, la prudence vient avant la moralité, tandis que dans l'ordre d'importance, c'est l'inverse.

⁷⁷ L'ère sédentaire a été, d'une certaine manière, une sortie de la temporalité matérielle, parce que la conscience spatiale est arrivée dans l'homme quand il a cessé d'être nomade pour commencer à

2.2. L'apparition de l'écriture

Kant confirme cette apparition de la conscience comme cause du substitut de l'instinct et l'entrée corrélatrice dans l'histoire quand il relie l'émergence de la conscience humaine avec l'apparition de l'écriture. En effet, lorsqu'il pose la question « par où donc commencerons-nous à développer les dispositions humaines ?⁷⁸ », c'est-à-dire la question de ce qui a commencé à opérer le remplacement progressif de l'instinct par la conscience, il répond par l'écriture : « en considérant les hommes civilisés on pourrait vraiment appeler le commencement de l'écriture le commencement du monde⁷⁹ », c'est-à-dire le commencement de la conscience. Kant situe donc l'apparition de l'écriture avant même l'apparition de la culture au sens positif du terme :

« C'est la raison pour laquelle nous trouvons chez des peuples très cultivés quelque chose qui approche très fortement les limites de la barbarie dans les plus anciens documents écrits qu'ils nous aient laissés, – et cependant quelle culture suppose déjà l'écriture !⁸⁰ ».

Autrement dit, la culture est différente de la civilisation, donc la conscience humaine n'apparaît *en fait* qu'avec la civilisation, bien qu'elle existât déjà *en droit* dans la culture à travers l'écriture.

En quoi l'écriture doit-elle nécessairement coïncider avec l'apparition en droit de la conscience ? L'écriture se réduit-elle au langage ? Lorsque Kant évoque l'apparition de l'écriture, se réfère-t-il au langage articulé, c'est-à-dire au langage oral, ou signifie-t-il plus spécifiquement le fait que le langage oral devienne écrit, c'est-à-dire se conserve dans le temps et dans l'espace, indépendamment de la subsistance de son émetteur ? C'est très probablement l'écriture et non pas le langage oral dont il est question ici, d'une part parce que l'expression orale est utilisée par beaucoup d'autres créatures dans la nature, quoique de manière plus ou moins complexe et, d'autre part, parce que c'est en effet seulement la propriété de conservation du langage oral rendue possible par l'écriture qui comporte un intérêt du point de vue de l'émergence de la conscience en droit humaine (autrement dit, la conscience est intimement liée à la faculté de représentation). Toutefois, nous sommes encore renvoyés face à l'abîme insondable de la cause première de l'émergence de la conscience, puisque l'écriture et la volonté de conservation qui se manifeste à travers

façonner lui-même son environnement. Or, peut-être qu'aujourd'hui nous revenons à une sorte de nomadisme, et qu'il est l'heure où la conscience elle-même va devenir conscience temporelle, après avoir émergé en devenant spatiale. Voir *L'homme nomade* (2003), où Jacques Attali défend l'idée que la sédentarité n'est qu'une parenthèse dans l'histoire humaine.

⁷⁸ 106

⁷⁹ 106

⁸⁰ 106

l'écriture peuvent être interprétées également comme le signe d'une conscience préexistante, et non comme la cause de son apparition ni à plus forte raison de son développement. Finalement, ne faut-il pas dire que toute chose est une conscience en droit, que l'univers lui-même, en dernière instance, est conscience en droit ? Et que si toutes les choses sont des consciences en droit, c'est d'abord parce que tout est vie en fait.

Voyons ce que nous dit Kant quant à l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant, car on peut considérer l'apparition historique de l'écriture comme analogue à l'apparition de l'écriture chez l'enfant. Il nous propose d'imaginer un certain dispositif, par lequel il nous invite à une sorte d'expérience de pensée :

« Il serait par exemple très possible que l'enfant apprenne à écrire par lui-même. Il suffirait, par exemple, de dire à l'enfant qui désire du pain : pourrais-tu le peindre ? L'enfant dessinerait alors une figure ovale. On pourrait lui dire alors qu'on ne saurait savoir s'il a voulu représenter du pain ou un morceau de pierre : il chercherait dès lors à figurer le P., etc., et avec du temps l'enfant en viendrait à trouver son propre A.B.C., qu'il pourrait par la suite échanger contre d'autres signes ⁸¹».

Dans le processus d'apprentissage de l'écriture chez l'enfant – que l'on pourrait considérer comme équivalent à l'apparition de l'écriture d'un point de vue historique, puisque Kant précise qu'il « serait très possible que l'enfant apprenne à écrire par lui-même ⁸²», ce qui s'est nécessairement produit au moment de l'apparition de l'écriture chez l'homme du point de vue historique. Il est donc d'abord question de sortir des cris primitifs, du langage oral inarticulé par l'usage de l'organe phonatoire que l'on appelle communément la bouche⁸³. La question est donc de savoir pourquoi, une fois le langage oral devenu articulé, il y a eu transcription graphique de ces sons et apparition de l'écriture. En fait, comme on peut le voir à travers cet exemple, la transcription graphique est le premier acte de représentation stable et durable, c'est-à-dire à la fois l'inscription de la pensée dans le temps et la sortie du temps propre de la pensée. Ce n'est toutefois pas le même temps dans l'un et l'autre cas, et c'est pour cette raison que l'écriture n'est apparue dans un premier temps que pour combler cet abîme entre le temps de la Pensée et le temps de l'Être, que pour « faire mémoire ».

⁸¹ 132

⁸² 132

⁸³ Quant au rapport entre la descente du larynx qui permet l'usage de la mâchoire de manière suffisamment fine et contrôlée et la station verticale, nous laissons aux paléanthropologues le soin de l'établir précisément.

Ainsi, lorsque les premiers hommes ont écrit, ils ont accepté de léguer une part de leur conscience des choses ou de leur pensée en l'inscrivant dans la matière, sur la surface de l'Être lui-même, c'est-à-dire en acceptant en même temps de faire passer leur conscience d'une temporalité à l'autre. C'est aussi ce processus que l'on répète chez les enfants lorsqu'on leur apprend à écrire, c'est-à-dire qu'on fait passer leur conscience de droit à une existence de fait, en leur donnant la possibilité d'objectiver la manifestation de leur volonté subjective. L'écriture a donc été le moyen terme permettant l'émergence de la culture, puis de la civilisation, dans la mesure où elle a été un instrument d'objectivation des volontés subjectives à travers l'objectivation de la Pensée dans le temps long, c'est-à-dire dans le temps de l'Être, du moins dans un temps objectivement plus durable que ne le permettait l'existence même de ces volontés. C'est ainsi qu'on dit communément que, par l'écriture, l'humanité est entrée dans l'histoire.

2.3. Des soins à la moralité

Si nous reprenons maintenant le cheminement que nous venons de parcourir dans l'exploration des trois catégories de l'éducation, nous pouvons repérer, avec Kant, cinq qualités⁸⁴ censées être acquises au cours de ce cheminement, quoique la dernière soit à peine en voie de développement au moment de l'histoire où nous en sommes à l'époque de Kant.

Remarquons encore une équivocité dans la configuration des catégories : à un certain endroit, Kant énonce que l'éducation comprend les soins et la culture, qui elle-même comprend la discipline et la formation⁸⁵ ; à un autre endroit, Kant explique que l'éducation comporte les soins, la discipline et la formation, mais que les soins et la discipline ne sont que négatifs⁸⁶. Il est vrai que dans la manière dont nous avons présenté les choses, on aurait pu comprendre que la pensée de Kant allait dans le sens d'une discipline conçue comme nécessairement positive. En réalité, c'est nous qui avons supposé que la discipline aurait pu être considérée d'une manière aussi positive que la formation, mais nous avons exposé les arguments par lesquels il nous a semblé pertinent de le penser, compte tenu de ceux de Kant lui-même.

La première qualité transmise à travers l'éducation est l'apport de soins. Leur but est uniquement de protéger le nourrisson de la possibilité d'un mauvais usage de ses

⁸⁴ 110 sq.

⁸⁵ 97 : « L'homme a besoin de soins et de culture <Bildung>. La culture comprend la discipline et l'instruction ». Kant utilise instruction et formation de manière équivalente : l'instruction est l'enseignement de tout ce qui forme la culture (*Bildung*).

⁸⁶ 115 : « L'éducation comprend les *soins* et la culture. Cette dernière est 1) *négative*, c'est la discipline, qui se borne à empêcher les fautes ; 2) *positive*, il s'agit alors de l'instruction et de la conduite <Anführung>, et dans cette mesure elle appartient vraiment à la culture ».

propres forces, d'éviter qu'elles deviennent, malgré lui, des moyens qui pourraient se retourner contre lui. Remarquons dès à présent que la direction générale vers laquelle l'éducation guide les forces innées dans les individus consiste à les rendre globalement de plus en plus constructives.

La deuxième qualité acquise est la discipline. Nous disons « acquise » parce qu'il s'agit déjà, dans la discipline, d'une forme d'auto-imposition et non plus d'une « contrainte » extérieure (raison pour laquelle, notamment, nous avons considéré que la discipline pouvait être une qualité positive et non plus négative, ou neutre, à tout le moins, c'est-à-dire consistant dans la neutralisation de l'usage nocif des forces). La discipline acquise par l'éducation consiste « à empêcher que l'animalité ne soit la perte de l'humanité, aussi bien dans l'homme privé que dans l'homme social ⁸⁷», bien que la perte de l'humanité, à cause de l'animalité, dans l'homme privé concerne davantage les soins⁸⁸. La discipline est typiquement l'apprentissage qui s'effectue par les enfants à l'école, où il n'est pas du tout question d'apprendre des contenus de savoir, mais de neutraliser les attitudes trop spontanées qui conduisent à une sorte de liberté illusoire, consistant à suivre le moindre de ses penchants :

« C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution ⁸⁹».

La troisième qualité apprise à travers l'éducation est la culture. « L'homme doit être cultivé ⁹⁰». Le but de l'apprentissage de la culture est d'atteindre une habilité qui permet de répondre à des fins, bien que ces fins soient encore relativement indéterminées. « Elle [la culture] ne détermine donc elle-même aucune fin, mais laisse ce soin aux circonstances ». Par exemple, lire et écrire sont des formes de l'habilité qui permettent d'atteindre une multitude d'autres fins. « L'habilité est d'une certaine manière infinie en raison de la multitude des fins ⁹¹». V. Delbos précise que l'habilité est « l'aptitude, soit acquise, soit simplement fortifiée et élargie par la culture à atteindre certaines fins sans que la valeur de ces fins soit encore déterminée autrement que par l'intérêt ou le bon plaisir de l'individu ⁹²».

⁸⁷ 110

⁸⁸ La contrainte de l'usage des forces dans la discipline consiste donc essentiellement à ce qu'elles ne nuisent pas d'abord à autrui, c'est-à-dire du point de vue social, tandis qu'elle consistait à ce qu'elles ne nuisent pas au nourrisson lui-même dans les soins, c'est-à-dire qu'on considérait encore seulement le point de vue de l'homme privé.

⁸⁹ 96

⁹⁰ 110

⁹¹ 111

⁹² Kant, *Fondements de la métaphysique de mœurs*, trad. fr. Victor Delbos, page 127, note 96.

La quatrième qualité est la prudence. La question de la prudence n'est pas sans rapport avec la question de la discipline, dans la mesure où la prudence permet d'employer les autres hommes à ses propres fins, et que ces fins sont aussi des fins quelconques, changeantes au gré des circonstances (quoique de manière moins apparente, puisqu'elles sont instituées par un État). Par exemple, dans le cas d'un élève par rapport au maître, il faut que le maître soit prudent à l'égard de son élève s'il veut que quelque chose passe de l'un à l'autre. On ne peut pas apprendre la discipline à quelqu'un par la force, puisque la discipline est précisément l'apprentissage de l'auto-imposition de sa propre force. En quoi Kant dit-il que la prudence fait déjà partie de la culture, voire de la civilisation ? C'est qu'il s'agit de la convergence sociale des moyens en vue de fins elles-mêmes sociales, en l'occurrence au service de l'État⁹³.

La cinquième qualité est la moralité. Nous allons l'explicitier à la fin du paragraphe suivant, dans lequel nous remettons également en question la répartition catégorique⁹⁴ des qualités développées au cours du processus d'éducation élaboré par Kant au début de l'introduction des *Réflexions sur l'éducation* (soins, discipline et formation ; voir *supra*, premier chapitre).

Ces cinq qualités, acquises à travers l'éducation, doivent-elles être réparties exactement selon les distinctions précédentes ? La discipline, l'habileté (apprise par la culture), la prudence et la moralité sont-elles des qualités qui recourent rigoureusement la catégorie du soin, de la discipline et de la formation ? Par exemple, l'habileté ne s'acquiert pas par la discipline (qui fait partie des soins) mais par la culture, et elle consiste à parvenir à suivre des fins quelconques par ses propres moyens. On peut se demander si la prudence ne relève pas plutôt de la discipline que de la culture, étant donné qu'elle consiste à déterminer ses propres fins en considérant autrui comme moyen, c'est-à-dire à utiliser autrui en vue d'un usage déterminé de ses propres forces. On peut penser, par exemple, à la fonction des États, mais aussi, inversement, dans la perspective d'une institution qui détermine ses fins de manière non légale, à l'esclavage ou à la disposition mercenaire⁹⁵. On voit donc

⁹³ Au moins dans sa définition wébérienne, l'État se définit précisément par l'usage légitime de la violence.

⁹⁴ Nous reviendrons également sur cette répartition à la fin de la deuxième partie, et nous consacrerons toute la troisième partie à l'éducation morale.

⁹⁵ 171 : « Les punitions physiques consistent ou bien dans le refus de ce que désire l'enfant, ou bien dans l'application de peines. La première forme de punition physique est apparentée à la punition morale et est négative. Les autres punitions doivent être appliquées avec circonspection, pour qu'il n'en résulte pas une disposition servile (*indoles servilis*). Il n'est pas bon de donner aux enfants des récompenses ; ils sont rendus par là intéressés <*eigennützig*> et il en résulte une disposition mercenaire (*indoles mercenaria*) ».

que la prudence consiste aussi, partiellement, dans le soin, et non pas seulement dans la culture, dans la mesure où la détermination des fins risque toujours de devenir nuisible. N'y a-t-il donc pas une partie de la notion de soin impliquée dans la notion de prudence ? Sinon pourquoi appeler précisément « prudence » la qualité consistant à gouverner autrui selon ses propres fins⁹⁶ ? Les princes font donc éminemment œuvre de prudence et la réussite ou l'échec du gouvernement d'un État peut être déterminé en fonction de la prudence (cf. du soin) par laquelle ils orientent les forces qu'ils dirigent au service de leurs propres fins. La moralité, quant à elle, consiste dans la poursuite d'une fin commune supposant une convergence des moyens, c'est-à-dire dans la convergence globale des fins et des moyens au niveau de l'humanité mondiale.

On constate donc que, de l'habilité à la moralité, il y a une focalisation progressive sur des fins déterminées de manière de plus en plus précise et universelle : dans la discipline, les fins sont quelconques, laissées aux circonstances ; dans la prudence, elles sont individuelles ; dans la moralité, elles sont bonnes, c'est-à-dire universellement valables. Plus les fins sont déterminées de manière précise, plus elles sont universelles. La détermination de ce dernier type de fins constitue notamment tout l'objet de la deuxième *Critique*. Plus loin dans le texte, Kant revient sur le fait que nous ne sommes qu'au stade du règne de la fin individuelle ou collective, mais pas universelle ou morale : « nous vivons dans une époque de discipline, de culture et de civilisation (prudence), mais nous ne vivons pas encore dans une époque de moralisation ⁹⁷ ». Et il le déplore : « la question se pose encore de savoir si dans un état barbare, alors que toute notre culture n'existait pas, nous n'aurions pas été plus heureux que dans notre état présent ? ⁹⁸ ». C'est donc pour répondre à la question de l'éducation morale, encore pleinement d'actualité à l'époque de Kant, qu'il a œuvré notamment à la deuxième *Critique*.

⁹⁶ Dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Kant distingue deux types de prudence, et précise que seul le premier est, à proprement parler, de la prudence : « le terme de prudence est pris en un double sens ; selon le premier sens, il peut porter le nom de prudence par rapport au monde : selon le second, celui de prudence privée. La première est l'habilité d'un homme à agir sur ses semblables de façon à les employer à ses fins. La seconde est la sagacité qui le rend capable de faire converger toutes ses fins vers son avantage à lui, et vers un avantage durable. Cette dernière est proprement celle à laquelle se réduit la valeur de la première, et de celui qui est prudent de la première façon sans l'être de la seconde on pourrait dire plus justement qu'il est ingénieux et rusé, mais en somme imprudent » (cité par Philonenko dans la note p. 111).

⁹⁷ 113

⁹⁸ 113

Troisième chapitre : De l'éducation comme art à la science de l'éducation

Comment peut-on amener peu à peu l'humanité au stade de l'éducation morale ? Il faut pour cela mettre en place une science de l'éducation. Kant distingue en effet l'art de l'éducation, qu'il nomme aussi parfois pédagogie, et la science de l'éducation, qui consiste dans la formalisation des principes qui déterminent l'art de l'éducation.

La question d'une science de l'éducation pose d'emblée plusieurs problèmes, par exemple celui de l'unité dans la diversité : comment va-t-on mettre en forme les principes qui déterminent l'éducation, sans recouvrir et finalement occulter la diversité des modes de vie dont ils émanent ? – ou bien celui des conflits potentiels entre l'éducation parentale et l'éducation scolaire ; ou encore celui du conflit entre un prince et ses sujets, à l'endroit de son mode de gouvernement ; autrement dit, le problème spécifique de l'éducation des Princes (puisque les princes décident en principe de l'éducation qu'ils accordent à leurs sujets, par le pouvoir qu'ils ont sur les institutions officielles prévues à cet effet) ; ou encore le problème spécifique de l'éducation du Génie.

Nous sommes donc ici devant une série de problèmes spécifiques, qui touchent intimement le problème de l'éducation comme art, et nous allons voir la manière dont ils vont tendre concrètement, chacun à leur façon, vers une unité de principe, ou ce que Kant appelle la science de l'éducation, sans pour autant occulter la diversité empirique qu'ils recouvrent.

3.1. L'éducation comme art

Avant l'élaboration d'un savoir de l'éducation au sens scientifique, il y a l'art de l'éducation ou pédagogie, c'est-à-dire la pratique spontanée ou *transmission mécanique des contenus* de l'éducation d'une génération à l'autre. Tant qu'il reste au stade de la pratique de l'éducation comme art, qui est encore le stade de l'éducation actuelle, « l'homme n'atteint pas le but de son existence ⁹⁹ », à savoir l'éducation morale. C'est pourquoi il faut une science de l'éducation, qui détermine la forme de la transmission, c'est-à-dire *les principes de la transmission*.

Le stade de l'éducation comme art comporte, en outre, des problèmes qui dérivent de celui-là, par exemple celui qui vient du fait que, dans l'art de l'éducation, l'effort éducatif n'est pas nécessairement cohérent, c'est-à-dire qu'il *peut* ne pas tendre vers un but commun – ce qui arrive la plupart du temps – « et qu'une génération pourrait

⁹⁹ 102 : « Dans l'éducation actuelle l'homme n'atteint pas entièrement le but de son existence ».

bien renverser ce qu'une autre aurait déjà construit ¹⁰⁰». Le passage de l'éducation comme art à la science de l'éducation permettrait donc d'assurer un progrès cohérent, ou, au moins, d'empêcher les régressions locales et périodiques dans la marche continue du genre humain vers le progrès global.

Quel est le schéma, de manière très générale, du mode de transmission dans l'éducation comme art ? Kant propose ici une réponse de prime abord analogique ou métaphorique plutôt que conceptuelle :

« Considérons par exemple les oreilles d'ours ; quand on les tire du pied de la plante, on les obtient telles qu'elles sont toutes d'une seule et même couleur ; quand, au contraire, on sème la graine, on obtient des fleurs de couleurs différentes et les plus variées. La nature a donc bien mis en celles-ci des germes et pour les y développer, il ne faut que semer et planter convenablement ces fleurs. Il en est de même pour l'homme ! ¹⁰¹».

Autrement dit, il s'agit de semer les graines et non pas les boutures de fleurs, car les graines donnent des fleurs de couleurs diverses, tandis que les fleurs donnent des répliques exactes d'elles-mêmes, de même couleur, etc. S'il convient d'agir de même pour l'homme, c'est parce que les graines des productions de l'homme contiennent elles-mêmes les germes de leur propre réplique, et qu'en donnant une idée, un principe ou une valeur à une personne, le même phénomène de réplique se produit à partir des germes de cette idée, de ce principe ou de cette valeur, préexistant chez cette personne¹⁰². Toute la question devient de savoir comment sélectionner les « bonnes » fleurs, c'est-à-dire les fleurs transmissibles universellement – et cette question est précisément celle de la constitution de l'éducation comme science. Ainsi, quelques pages plus loin, Kant va donner la version conceptuelle de cette métaphore, dans laquelle on trouvera plus de rigueur et de précision dans l'expression du schéma :

« Aussi bien l'éducation ne peut-elle progresser que pas à pas et un concept exact de la structure de l'éducation ne peut être établi que parce qu'une génération lègue ses expériences et ses

¹⁰⁰ 107

¹⁰¹ 102

¹⁰² On pourrait penser que ce schéma n'est pas très éloigné de la théorie de la réminiscence platonicienne. Philonenko s'oppose à une telle interprétation, p. 77 : « Ce n'est pas que Kant juge véritablement que l'esprit contienne déjà en soi toutes ses idées, comme le croit Platon, et aussi Leibniz, qui veut substituer l'innéisme à la réminiscence. Il ne s'agit pas de tirer de l'esprit les connaissances comme d'un réservoir. Un des grands principes de Kant est que « toute connaissance commence avec l'expérience ». Ce qu'il faut – et cela est en un sens socratique – c'est que l'élève construise lui-même ses idées, au lieu de les recevoir toutes faites du dehors ». On retrouve déjà ici la promotion de ce qui est appelé de nos jours la « pédagogie active ».

connaissances à la suivante et que celle-ci y ajoute à son tour quelque chose et les lègue ainsi augmentées à celle qui lui succède ¹⁰³».

Le fait que chaque connaissance se réplique lorsqu'elle se transmet rend possible le fait qu'une génération éduque l'autre et que les connaissances ont globalement tendance à augmenter au fil des générations. Mais, comprise en ce sens, « l'éducation est [et reste] un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations ¹⁰⁴ » ; elle est et elle reste un art « puisque, [de cette façon, comme cela a déjà été établi précédemment], le développement des dispositions naturelles en l'homme ne s'effectue pas spontanément ¹⁰⁵ ».

On perçoit ici la raison de la nécessité de l'éducation comme art, c'est-à-dire comme pratique proprement humaine. Là où les animaux ont un instinct qui rend possible un développement spontané de toutes leurs dispositions naturelles, l'homme a une conscience qui, d'une part, atténue son instinct, et qui, d'autre part, lui permet en même temps d'étendre le développement de ses dispositions naturelles à l'échelle de l'espèce entière, par des séries d'interactions dans l'espace et dans le temps, que Kant appelle précisément l'art de l'éducation comme pratique mécanique¹⁰⁶.

Comme on le remarque également ici, l'art de l'éducation dans sa pratique spontanée implique nécessairement aussi une notion de finalité, comme si la réalisation du destin de l'humanité était en même temps le retour vers une origine perdue. Or cette notion d'origine et de fin qu'implique l'éducation comme art, que Kant emploie pour définir le destin de l'humanité, c'est-à-dire ce qui doit se réaliser à travers l'art de l'éducation, à savoir la disposition morale de l'humanité, n'est pas sans rapport non plus avec la notion de théologie. Il n'y a pas de théologie qui n'implique pas une téléologie. L'expression de « destin de l'humanité » elle-même est empreinte d'une notion théologique.

Cette proximité essentielle de la pratique de l'éducation comme art et de la théologie¹⁰⁷ n'est-elle qu'une apparence, c'est-à-dire un principe heuristique voué à disparaître dans la réalisation de son but, c'est-à-dire dans l'éducation comme science ? Ou bien la notion de téléologie impliquée dans l'art de l'éducation

¹⁰³ 105

¹⁰⁴ 103

¹⁰⁵ 106

¹⁰⁶ Ainsi ce que l'homme a perdu à travers l'instinct au niveau individuel, il le retrouve à travers la conscience au niveau de l'espèce. La conscience n'est en effet pas d'abord individuelle, elle est inséparable de l'espèce entière ; elle est plutôt disséminée parmi les individus qu'ils ne la possèdent ; et, si elle est individuelle, ce n'est que virtuellement. Dans son état le plus actuel et total, la conscience n'est pas individuelle, mais universelle, en ce sens qu'elle appartient à l'espèce toute entière.

¹⁰⁷ Nous verrons dans la troisième partie le rapport intime de l'éducation avec la religion (et la sexualité).

disparaîtra-t-elle dans la science de l'éducation, de sorte que subsiste à *l'état pur* la proximité essentielle de la science de l'éducation et de la théologie¹⁰⁸ ?

Finalement, nous revenons toujours à la même question : quel était l'intérêt de la nature dans la substitution progressive de l'instinct par la conscience, puisque dans l'instinct se trouvait également la connaissance du bien et du mal, c'est-à-dire, en quelque sorte, une morale naturelle¹⁰⁹ ? Et si l'on dit que l'intérêt de la nature était de raffiner cette connaissance morale en la faisant passer de l'instinct à la conscience tout en la faisant changer d'objet, puisqu'elle ne porte plus sur les conditions de survie ou de reproduction mais sur les conditions de « production » d'une vie conforme à la valeur du Bien, alors la même question se repose, à savoir quel était l'intérêt de la nature à raffiner cette connaissance du bien et du mal ? C'est sans doute la raison pour laquelle la théologie s'est d'abord emparée de la question de l'éducation, puisque la raison pour laquelle la nature a porté certaines créatures, par l'enchaînement de ses propres mécanismes, au raffinement de cette connaissance, a paru d'abord, et paraît toujours d'ailleurs, très mystérieuse. Kant lui-même semble faire une sorte de concession à l'explication théologique par rapport au plan de l'explication scientifique, en prenant même la voix du Créateur :

« La Providence a voulu que l'homme soit obligé de tirer le bien de lui-même et elle lui dit en quelque sorte : "va dans le monde – ainsi pourrait parler à l'homme le Créateur – je t'ai donné toutes les dispositions au bien. Il t'appartient de les développer et ainsi ton bonheur propre et ton malheur dépendent de toi" ¹¹⁰».

Toutefois, après avoir prêté sa voix au créateur, Kant reprend lui-même la parole, et il ajoute que

« s'améliorer *lui-même*, se cultiver *lui-même*, et s'il est mauvais, développer en *lui-même* la moralité, c'est là ce que doit <sol> faire l'homme. Or quand on y réfléchit mûrement, on voit combien cela est difficile ¹¹¹ (...), [car] la Providence ne les a pas mises en lui toutes achevées [les qualités morales] ; ce sont de simples dispositions (...) ¹¹²».

¹⁰⁸ Aristote n'avait-il pas rapproché la notion de θεός (*théos*) du Premier principe ou Cause première ? Or ce Premier principe est aussi ce vers quoi toutes choses convergent comme vers leur cause finale ultime. Il nous semble envisageable et intéressant de penser les principes de la science de l'éducation achevée à la manière de ce θεός (*théos*) aristotélicien.

¹⁰⁹ N'est-ce pas justement dans la mesure où il y avait dans l'instinct cette connaissance instinctive du bien et du mal que la question de l'éducation comme science met en jeu la notion de théologie ?

¹¹⁰ 104

¹¹¹ 104. Nous avons chaque fois souligné l'occurrence « lui-même » pour montrer que l'explication immanente reprenait le dessus par rapport au détour hautement métaphorique, voir humoristique, de l'explication transcendante.

¹¹² 104

Reste que, toute considération trop littérale du texte et note humoristique mises à part, il y a une question essentielle qui a été soulevée dans cette avant-dernière citation et sur laquelle nous ne pouvons pas faire l'impasse. C'est qu'en utilisant le lexique déjà employé pour qualifier la différence entre l'homme et l'animal, Kant ne peut pas empêcher de semer une certaine confusion en notre esprit quant au sens même de la tâche qu'il assigne à l'homme à travers la restauration, ou plutôt l'instauration d'une moralité à travers l'éducation. En effet, en s'exprimant de la sorte : « la Providence ne les a pas mises en lui toutes achevées » (voir *supra*), ne fait-il pas allusion au fait, précédemment établi, que seul l'animal possède l'instinct qui lui permet de vivre et de survivre en employant spontanément ses forces de manière régulière et cohérente ? Sous-entend-il donc que l'animal serait moral ? Que l'humanité retrouverait une sorte d'instinct animal dans la moralité ? Ce serait alors perdre sa liberté, or la moralité consiste précisément dans la vie selon le bon usage de la liberté. Il est donc évident qu'il ne faut pas entendre que, pour Kant, l'animal serait moral, et que l'homme, en perdant son instinct, perdrait sa morale – que ce serait donc cette moralité spontanée de l'animal qu'il s'agirait de retrouver en l'homme et que tel serait son destin.

Mais, pour mieux comprendre comment il nous semble que Kant lui-même s'est prémuni contre cette confusion que nous avons soulevée, nous allons reprendre sa distinction entre germe et disposition, car, à notre avis, c'est pour éviter cette confusion qu'il a opéré lui-même cette distinction.

En fait, la Providence ou la Nature, ou de quelque nom qu'on l'appelle, n'a pas réduit l'instinct à la moralité supposée de l'animal à l'état de germes dans l'homme, elle a simplement réduit l'instinct de l'animal, ce qui a permis aux germes de la moralité d'apparaître dans l'homme. L'instinct de l'animal ne présuppose donc rien de moral. La moralité dans l'homme est plutôt comme une seconde nature¹¹³ qui n'a plus grand-chose à voir avec celle à laquelle elle se substitue. C'est là que se situe l'abîme entre l'homme et l'animal, comme entre l'homme et la nature : dans l'effacement progressif de l'instinct, qui n'est pas causé par l'apparition des germes de la moralité, mais qui rend possible cette apparition, en leur laissant pour ainsi dire physiquement le champ libre. Les causes et les raisons de cette disparition progressive ont été évoquées précédemment, donc nous n'y reviendrons pas, mais il est important ici de préciser qu'il n'y a pas de causalité entre l'effacement de l'instinct et l'apparition de ces germes, ou plutôt qu'il n'y a *pas de primat* de l'apparition des germes sur l'effacement de l'instinct, *mais simultanément*.

¹¹³ 102 : « Il ne peut y avoir d'uniformité entre eux [les hommes] que s'ils agissent seulement d'après des principes identiques et que ces principes deviennent pour eux une autre nature ».

Alors est-ce que ce sont les « dispositions » qui vont faire office d'intermédiaire dans la transition de l'instinct vers les germes ? Qu'est-ce que Kant appelle disposition ? Lisons la définition dans *Les différentes races humaines* :

« Les principes d'un développement déterminé qui reposent en la nature d'un corps organique (végétal ou animal) s'appellent germes (*Keim*), si ce développement porte sur certaines parties ; mais s'il ne porte que sur la taille ou les rapports des parties entre elles, je l'appelle dispositions naturelles ¹¹⁴».

Et dans l'*Anthropologie pragmatique*, Kant distingue les trois dispositions proprement humaines :

« Parmi les *vivants qui habitent la terre*, on peut facilement reconnaître que l'homme, par sa disposition technique (aptitude mécanique doublée de conscience), par sa disposition pragmatique (utiliser habilement les autres hommes à des fins) et par sa disposition morale (agir à l'égard de soi et des autres selon le principe de la liberté, conformément à des lois) est visiblement distinct des autres êtres naturels (...) ¹¹⁵».

Par conséquent, lorsque Kant disait plus haut que la Providence n'a mis dans l'homme qu'une disposition à la moralité, il fallait entendre qu'il n'y a pas de germe de la moralité, c'est-à-dire que la moralité est une disposition *et une disposition seulement*. La Providence n'a donc pas mis les germes de la moralité dans l'homme en même temps qu'elle y effaçait progressivement l'instinct ; l'instinct supposé de l'animal n'est pas remplacé par les germes de la moralité dans l'homme : l'instinct ne s'efface pas au profit de la moralité, tout au plus il se soumet à la discipline, elle-même déjà tendue vers la culture, la civilisation, la morale.

Entre la moralité supposée de l'instinct de l'animal et la disposition morale de l'homme, il n'y a donc pas un rapport de réduction de l'instinct animal à des germes d'instinct dans l'homme, mais il y a plutôt un rapport d'agencement et de proportion, c'est-à-dire une différence de degré (proportion) qui est *en même temps* une différence de nature (agencement)¹¹⁶. En effet, un germe détermine tout le programme de

¹¹⁴ Cité par Philonenko dans la note p. 104.

¹¹⁵ Cité par Philonenko dans la note p. 104.

¹¹⁶ L'existence d'une identité entre des différences de degrés et des différences de nature comme renvoyant aux « articulations naturelles » d'un concept (notion reprenant elle-même un thème platonicien) a été mise en évidence par Bergson. Voir par exemple, H. Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1938, (rééd. 2009), pp. 160-161, où Bergson réinterprète le paradoxe de Zénon, en montrant que c'est l'inversion du mouvement intensif (différence qualitative) et du mouvement extensif (différence quantitative) qui engendre ce fameux « paradoxe de Zénon », tandis que seule la *conjonction* du mouvement intensif et extensif permet de penser le mouvement réel : « Je n'ai pas besoin de vous rappeler les arguments de Zénon d'Élée. Tous impliquent la confusion du mouvement avec l'espace parcouru, ou tout au moins la conviction qu'on peut traiter le mouvement comme on traite l'espace, le diviser sans tenir compte de ses articulations. Achille, nous dit-on, n'atteindra jamais la tortue qu'il poursuit, car lorsqu'il arrivera au point où était la tortue, celle-ci aura eu le temps de

développement d'un organisme de sa genèse à son extinction, mais une disposition ne détermine que la grandeur, c'est-à-dire la proportion, et le rapport, c'est-à-dire l'agencement, du développement des parties de l'organisme jusqu'à son terme, à partir de son germe. Le fait d'avoir une disposition à la moralité n'implique donc pas le fait d'avoir des germes de moralité, quoique l'inverse soit le cas, et c'est précisément pourquoi l'on pourrait avoir tendance à croire qu'une disposition se confond avec un germe : il y a des dispositions sans germe, mais pas de germe sans disposition. Il y a un sens unique dans le passage de l'un à l'autre.

L'animal possède donc les germes de son développement à travers son instinct, mais son instinct ne le conduit pas et ne le conduira jamais à développer une disposition à la moralité. Pour développer une disposition à la moralité sans les germes de la moralité, il faut plutôt des germes de conscience, innés dans l'homme ou acquis avec l'homme, et qui permettent l'émergence de la disposition morale de l'homme.

C'est bien ce que Kant affirme lui-même, quand il dit :

« Il y a beaucoup de germes dans l'humanité, et c'est notre tâche que de développer d'une manière proportionnée les dispositions naturelles, que de déployer l'humanité à partir de ses germes, et de faire en sorte que l'homme atteigne sa destination ¹¹⁷».

C'est donc notre tâche de développer les nombreux germes de l'humanité de telle manière que les dispositions naturelles de l'homme se développent *d'une manière proportionnée*, afin qu'il atteigne sa destination. Et nous avons précisé dans quel sens il fallait entendre cette notion de « proportion » : elle renvoie à une différence de degré par rapport à l'animal, au niveau de la complexité des rapports entre les parties de l'organisme, c'est-à-dire à une différence purement quantitative, qui bascule en même

marcher, et ainsi de suite indéfiniment. Les philosophes ont réfuté cet argument de bien des manières, et de manières si différentes que chacune de ces réfutations enlève aux autres le droit de se croire définitives. Il y aurait eu pourtant un moyen très simple de trancher la difficulté : c'eût été d'interroger Achille. Car, puisque Achille finit par rejoindre la tortue et même par la dépasser, il doit savoir, mieux que personne, comment il s'y prend. Le philosophe ancien qui démontrait la possibilité du mouvement en marchant était dans le vrai : son seul tort fut de faire le geste sans y joindre un commentaire. Demandons alors à Achille de commenter sa course : voici, sans aucun doute, ce qu'il nous répondra. « Zénon veut que je me rende du point où je suis au point que la tortue a quitté, de celui-ci au point qu'elle a quitté encore, etc. ; c'est ainsi qu'il procède pour me faire courir. Mais moi, pour courir, je m'y prends autrement. Je fais un premier pas, puis un second, et ainsi de suite : finalement, après un certain nombre de pas, j'en fais un dernier par lequel j'enjambe la tortue. J'accomplis ainsi une série d'actes indivisibles. Ma course est la série de ces actes. Autant elle comprend de pas, autant vous pouvez y distinguer de parties. Mais vous n'avez pas le droit de la désarticuler selon une autre loi, ni de la supposer articulée d'une autre manière. Procéder comme le fait Zénon, c'est admettre que la course peut être décomposée arbitrairement, comme l'espace parcouru ; c'est croire que le trajet s'applique réellement contre la trajectoire ; c'est faire coïncider et par conséquent confondre ensemble mouvement et immobilité ».

¹¹⁷ 102

temps sur le plan qualitatif, en rendant possible l'émergence de la conscience – et de tout ce qui s'ensuit.

Nous avons donc ici repris la question de l'art de l'éducation en l'approfondissant au maximum des possibilités fixées dans le cadre des *Réflexions sur l'éducation*. L'art de l'éducation est un art¹¹⁸ dans la mesure où il ne se base pas sur la série complète des principes nécessaire à la réalisation du destin de l'humanité. Ce déficit au niveau des principes implique la pratique de l'art, c'est-à-dire renvoie à l'absence de germe de moralité dans l'homme ; mais aussi, sa disposition à la moralité implique dans un premier temps la nécessité de la pratique de l'éducation comme art, et non pas comme science, qui serait l'accomplissement de cette disposition. C'est ainsi que

« chaque génération, instruite des connaissances des précédentes, est toujours plus à même d'établir une éducation qui développe d'une manière finale et proportionnée toutes les dispositions naturelles de l'homme et qui conduise l'espèce humaine toute entière à sa destination ¹¹⁹».

3.2. La science de l'éducation

Nous en arrivons maintenant à la question de la science de l'éducation. Lorsque l'éducation se prétend une science, toute une autre série de problèmes se présentent, comme nous les avons évoqués au début du point précédent dans lequel nous avons décrit le schéma très général de l'éducation comme art. Ce schéma avait pour caractéristique principale d'être « mécanique ». Nous allons voir comment le rendre « raisonné ». Or, si l'éducation doit

« développer la nature humaine de telle sorte que celle-ci atteigne sa destination, (...) *l'art de l'éducation, ou la pédagogie, doit devenir raisonné*. (...) Il faut dans l'art de l'éducation transformer le mécanisme en science, sinon elle ne sera jamais un effort cohérent, et une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait déjà construit ¹²⁰».

Comment Kant distingue-t-il le caractère mécanique ou raisonné dans l'art de l'éducation ? Il écrit :

¹¹⁸ Dans le paragraphe 43 de la *Critique de la faculté de juger*, Kant distingue l'art et la science en ces termes : « L'art, comme habilité de l'homme, est aussi distinct de la science (comme *pouvoir* l'est de *savoir*), que la faculté pratique est distincte de la faculté théorique, et la technique de la théorie (comme l'arpentage de la géométrie). Et de même ce que l'on peut dès qu'on sait seulement ce qui doit être fait, et que l'on connaît suffisamment l'effet recherché, ne s'appelle pas de l'art. Seul ce que l'on ne possède pas l'habilité de faire, même si on le connaît de la manière la plus parfaite, relève de l'art. Camper décrit très exactement comment la meilleure chaussure doit être faite, mais il ne pouvait assurément pas en faire une ».

¹¹⁹ 103-104

¹²⁰ 107. Nous soulignons.

« On dit que l'art de l'éducation se constitue mécaniquement lorsqu'il résulte simplement des circonstances en lesquelles nous apprenons par l'expérience si quelque chose est nuisible ou utile à l'homme ¹²¹».

Par conséquent,

« tout art éducatif qui se constitue mécaniquement seulement doit comprendre beaucoup d'erreurs et de lacunes, parce qu'il ne possède aucun plan à son principe ¹²²».

C'est pourquoi

« on ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine [en vue de les adapter au monde actuel], mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale, [afin qu'un meilleur état puisse en sortir dans l'avenir] ¹²³».

Telle est la finalité d'une science de l'éducation : cesser d'être mécanique et devenir raisonnée. La science de l'éducation ne consiste plus seulement dans la juxtaposition ou accumulation irréfléchie des connaissances d'une génération à l'autre, mais elle transmet des synthèses de ces connaissances et, surtout, elle présenterait ces connaissances de telle manière qu'il soit possible aux élèves d'apprendre à en faire des synthèses par eux-mêmes. Elle ne solliciterait plus la mémoire mais l'entendement, plus vraiment la discipline non plus, mais d'abord la circonspection ou la prudence. Elle utiliserait la curiosité spontanée de l'enfant et sa faculté d'étonnement intacte, non pas pour la brimer à coup d'ennui voire de réprimande, mais pour stimuler ses facultés de réflexion, c'est-à-dire, selon Kant : lui « apprendre à penser plutôt que lui apprendre des pensées ¹²⁴», ce qui lui laisserait la possibilité de sentir que ses facultés le dirigent, ainsi conduites, vers la réalisation de son autonomie et de sa liberté, autant que vers le bien commun.

¹²¹ 107

¹²² 107

¹²³ 107

¹²⁴ Texte de Kant cité par V. Delbos dans son introduction à sa traduction de *Fondements de la métaphysique des mœurs*, p. 8 : « En deux mots : on ne doit pas enseigner des *pensées*, mais apprendre à *penser* ; on ne doit pas porter l'élève, mais le *conduire* si l'on veut qu'à l'avenir il soit en état de *marcher* de lui-même ». La métaphore de la marche employée dans cet exemple évoque celle utilisée par Platon pour expliquer la différence entre la science et l'opinion droite (voir *infra*, p. 52).

Quatrième chapitre : Famille, école et société

L'existence d'un conflit entre la famille et la société pose toutefois deux obstacles à la réalisation de cette fin comme à la constitution de cet objet (la réalisation de l'éducation comme science). Ces deux obstacles résultent d'un problème au niveau de la convergence des fins à l'endroit de l'enfant, du point de vue de la famille et du point de vue de la société. Cette tension dont l'enfant devient l'objet s'exprime généralement sous la forme d'un rejet de l'école, alors qu'elle devrait être, au contraire, le moyen d'insertion des membres de la famille dans la société. Mais elle peut aussi s'exprimer sous la forme d'un rejet de la famille, au profit d'un surinvestissement social, ou inversement, d'un rejet de la société, au profit d'un repli sur le milieu familial. Quel que soit le point d'origine du problème, il résulte dans tous les cas d'une divergence des finalités entre les trois instances. Analysons la manière dont Kant lui-même pose le problème.

Il énonce les deux obstacles qui se présentent face à l'établissement de la convergence des fins de la famille et la société comme ceci :

« 1) ordinairement les parents ne se soucient que d'une chose : que leurs enfants réussissent bien dans le monde, et 2) les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins ¹²⁵».

Par conséquent, dans aucun des deux cas, « le but ultime [n'est] le bien universel et la perfection à laquelle l'humanité est destinée, et pour laquelle elle possède aussi des dispositions ¹²⁶». La racine du conflit dont l'enfant fait l'objet à travers l'école vient de ce que ni les parents ni les princes n'ont une vue assez longue, large et haute de l'avenir du monde, en fonction de laquelle établir leur principe d'éducation ou de gouvernement. Autrement dit, les parents veillent à l'insertion de leurs enfants dans le monde, et les princes utilisent leurs sujets, une fois insérés dans le monde, pour leurs propres desseins – et, par conséquent, l'école prépare les enfants à devenir de tels sujets :

« C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution ¹²⁷».

Il est vrai que Kant n'est pas parfaitement univoque quant au rôle positif ou négatif d'une telle fonction de l'école. En effet, dans le contexte où nous venons de

¹²⁵ 108

¹²⁶ 108

¹²⁷ 96

l'énoncer, l'école a l'air d'avoir un rôle seulement négatif, dans la mesure où elle consiste à préparer les enfants à la soumission dont ils devront faire preuve envers les princes en tant que sujets. D'un autre côté, si l'on replaçait cette citation dans son contexte, qui est celui où Kant était en train de dire que « l'état sauvage, [qui est] l'indépendance envers les lois ¹²⁸ » doit être apprivoisé par « la discipline [qui s'acquiert par l'école], qui soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois ¹²⁹ », on constaterait qu'il ne dit pas que la fonction de l'école est seulement négative.

La question du rapport de la fonction de l'école et de la discipline est donc complexe chez Kant. En effet, s'il considérait que la fonction de la discipline à l'école était seulement positive, il ne déplorerait pas le fait que les fins de la famille et de la société ne convergent pas, sinon il admettrait que l'école elle-même ne converge pas directement vers la réalisation du destin de l'humanité comme le bien universel. La question pourrait se reformuler comme suit : faut-il nécessairement passer par la discipline, au sens rigoureux où Kant l'emploie, pour enseigner la moralité aux enfants, ou bien est-ce que l'apprentissage de la moralité les disciplinerait du même coup ? Or, Kant semble pencher pour la deuxième solution ¹³⁰, lorsqu'il déplore que, dans la famille, les parents ont seulement le souci de la réussite de leur enfant dans le monde *tel qu'il est dans son état actuel*, et non pas en vue d'un « monde futur possible et meilleur ¹³¹ », de même le fait que, dans la société, les princes ¹³² n'ont le

¹²⁸ 95

¹²⁹ 95-96

¹³⁰ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 124, Paul Moreau explique que c'est « face à ces difficultés que Kant considère la nécessité de ce que, loin de commander l'organisation de l'école, l'éducation domestique soit commandée par l'école : "Le but de tels instituts publics [les instituts d'éducation] est le perfectionnement de l'éducation domestique (...)". Dans une perspective comparative, p. 125 : « Ce qu'on peut retenir de cette double réserve, face aux parents, face à l'État, c'est l'originalité du statut qui se trouve ainsi reconnu à l'institution scolaire qui ne peut tenir sa liberté que parce qu'elle échappe au contrôle des parents et des gouvernants, de la puissance privée et de la puissance publique ; asservie à l'une ou l'autre instance, elle perdrait sa capacité d'éduquer, c'est-à-dire de se donner l'humanité comme fin ; elle ne pourrait alors qu'être un outil, un moyen au service de l'État ou des parents. Elle perdrait alors sa liberté. N'a-t-on pas là chez Kant comme une mise en garde par rapport à toute tentative de mettre l'école au service de fins qui ne seraient pas proprement éducatives, de telle sorte que l'école soit dirigée non pas par des éducateurs mais par des hommes qui voudraient la mettre à leur service ? ».

¹³¹ 107

¹³² Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paul Moreau résume bien le portrait du Prince selon Kant : p. 120 « Tout d'abord, ils ne s'intéressent guère au progrès moral. (...) Plus soucieux de leur intérêt personnel que du progrès moral, les princes cherchent aussi dans l'éducation l'intérêt de l'État ; (...) pas plus que les parents, ils n'ont pour but ultime le bien universel et la perfection à laquelle l'humanité est destinée. Celui qui gouverne a, en effet, tout intérêt à ne pas faire de l'éducation le moyen d'apprendre à penser, à juger, à critiquer, à rechercher le bien moral ; pour lui, l'éducation n'est qu'un apprentissage de moyens propres à donner l'efficacité en particulier dans le domaine professionnel, la détermination des fins à suivre ne relevant que du pouvoir. (...) p. 122 : Intéressés par le bien de l'État les princes sont plus fondamentalement inaptes à œuvrer pour le bien moral parce

souci que de l'utilisation de leurs sujets dans la perspective de la réalisation de leurs propres fins, et non dans une « orientation cosmopolitique ¹³³ ». D'ailleurs, quelques lignes plus loin, Kant procède en bonne et due forme à une condamnation définitive des princes :

« L'expérience nous enseigne que les princes, afin d'atteindre leurs fins, ont moins en vue le bien universel que le bien-être <Wohl> de leur État. Donnent-ils de l'argent pour cet objet ? Ils se réservent alors le droit d'en dicter le plan. Il en est de même en tout ce qui concerne la culture de l'esprit humain, l'expansion des connaissances humaines. La puissance et l'argent ne les procurent pas ; tout au plus ils les facilitent. Mais ils pourraient les procurer si l'économie étatique ne prélevait pas des impôts uniquement dans l'intérêt de la caisse de l'État. Aussi les Académies ne l'ont-elles pas fait jusqu'ici et il y a aujourd'hui moins d'apparence que jamais qu'elles commencent à le faire ¹³⁴ ».

Nous percevons ici que, dans l'état actuel des choses, les fins de la famille et de la société convergent secrètement : tous deux veulent seulement, au fond, que les enfants deviennent des sujets qui fonctionnent de manière correcte dans l'état actuel du monde, et par conséquent ils considèrent que l'école est le moyen adéquat à cette fin. Il n'y a donc de conflit entre les enfants et les parents envers l'école que si la fin de l'éducation de l'enfant lui-même diverge par rapport à la fin de la société et donc de l'école, puisque la fin de la famille, de l'école et la société convergent dans l'état *actuel* de leur fonctionnement.

La question que l'on pose du point de vue de l'élaboration d'une science de l'éducation, et que Kant soulevait lui-même dans la citation précédente, c'est que, dès leur éducation dans la famille, les enfants devraient être élevés à d'autres fins que celle de devenir les éléments fonctionnels d'un système globalement très figé. De même qu'il le déplorait à l'endroit des princes précédemment – qui n'accordent les fonds nécessaires au développement des choses de l'esprit et à l'expansion de la culture qu'en s'octroyant du même coup un droit de regard sur elles, ce qui les pervertit et les rend fondamentalement médiocres, puisqu'il ajoutait que

que précisément, ils sont le plus souvent eux-mêmes mal élevés. (...) Tous ces défauts permettent de penser que ce n'est pas des princes qu'il faut attendre un meilleur état du monde. (...) Kant ne semble donc pas souhaiter que le prince se fasse le champion d'une éducation propre à amener le progrès moral ; qu'il se contente d'aider matériellement, au moins de ne pas nuire en détournant l'éducation de sa fin véritable ; qu'il protège la liberté de penser l'initiative éducative. (...) p. 123 : C'est pourquoi, d'après M. Vlachos, Kant, sans se faire "des illusions sur les possibilités des écoles d'avant-garde liées à l'initiative privée" et tout en reconnaissant "qu'une instruction publique libérée des préjugés traditionnels est plus avantageuse pour la préparation des citoyens" rejoint finalement "l'attitude anti-étatiste" ».

¹³³ 108

¹³⁴ 109

« c'est pourquoi la direction des écoles devrait simplement dépendre des jugements des connaisseurs les plus éclairés. Toute culture commence par l'homme privé et tend à se répandre à partir de là. La nature humaine ne peut approcher peu à peu de sa fin que grâce aux efforts de personnes de larges sentiments, qui prennent intérêt au bien universel et sont capables de <concevoir> l'Idée d'un état meilleur à venir ¹³⁵».

– de même maintenant à l'égard des parents :

« on ne doit pas éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale. Ce principe est de grande importance. Ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un état meilleur pût en sortir dans l'avenir ¹³⁶».

Comme on le voit donc, dans les deux cas, la convergence des fins entre la famille, l'école et la société n'est assurée qu'au prix d'une concession à *l'actualité*, c'est-à-dire au prix de la renonciation à l'amélioration de cet état actuel des choses. Il faut qu'il y ait un aspect intempestif dans l'éducation pour qu'elle soit morale. Ni la famille, ni l'école, ni la société ne désire ni ne sait comment améliorer l'état actuel des choses. Mais bien pire : dans l'état actuel de son fonctionnement, elles empêchent de concert les forces d'amélioration d'émerger, en les faisant passer par cette route toute tracée qui va de la discipline à la maison, à la discipline à l'école et dans la société ; des ordres de la famille aux ordres de l'école, et puis aux ordres de l'église, de l'armée ou du marché.

Il semblerait donc que l'opinion de Kant penche finalement vers le constat suivant :

« Plus d'un grand ne considère parfois son peuple, pour ainsi dire, que comme une partie du règne animal, et se contente de prêter attention à sa reproduction. Tout au plus désire-t-il qu'il possède une certaine habileté, mais c'est uniquement afin de pouvoir encore mieux user de ses sujets comme d'un instrument pour ses desseins ¹³⁷».

En voulant la simple bonne insertion de ses enfants dans la société, la famille participe implicitement à la corruption du bien universel par les princes. Mais inversement, on peut dire aussi qu'en voulant préserver les enfants de la corruption de la société au profit de sa propre reproduction et au détriment du bien universel, elle les empêche, et peut-être définitivement, d'accéder à la possibilité même du désir

¹³⁵ 110

¹³⁶ 107-108

¹³⁷ 110

de ce bien, qui était peut-être enfoui en eux depuis bien longtemps, comme il est au fond virtuellement en chaque être humain¹³⁸.

Kant se penche alors sur la question de ce qui pourrait être à l'origine d'une critique de l'état du monde actuel, et donc également, de l'affirmation conséquente d'une amélioration possible de son fonctionnement, c'est-à-dire d'un mode d'éducation qui induise un mode de fonctionnement social qui dépasse le simple souci de sa propre reproduction, perpétuation, inertie : « Mais de qui faut-il attendre un meilleur état du monde ?¹³⁹ ». Faut-il d'abord améliorer l'éducation des princes ou des sujets ? Kant répond sur ce point sans équivoque : « Si ce meilleur état du monde doit être établi par les princes, alors il faut que l'éducation des princes devienne meilleure¹⁴⁰ ». En effet, « nous ne pouvons espérer que le bien vienne d'en haut que dans le cas où l'éducation y sera la meilleure !¹⁴¹ ». Or, il remarque qu'il est relativement peu probable que le bien vienne d'en haut, parce qu'on « a bien longtemps commis la grande faute de ne point résister aux princes pendant leur jeunesse¹⁴² ». Certes, il ne veut pas dire par là que ce soit cette absence de résistance qui les a rendus princes, comme s'il suffisait de rester le despote de ses propres désirs pour devenir effectivement un prince, mais plutôt que c'est le penchant généralement indiscipliné des princes, en particulier dans leur jeunesse, qui occasionne le caractère despotique avec lequel ils dirigent leurs sujets. Et c'est dans ce sens qu'il va jusqu'à soutenir « *qu'il vaudrait mieux qu'ils soient élevés par un de leurs sujets que par un de leurs semblables*¹⁴³ », ce qui ne manque pas d'ironie, puisqu'il inverse l'ordre représentatif habituel et naïf, selon lequel les hommes de haut rang ne devraient s'élever qu'entre eux, ou, en tout cas, pourraient échapper aux principes de l'éducation commune, tandis qu'ils essaieraient d'élever leurs sujets à leur tour, avec la science de l'éducation dont ils auraient découvert le secret. Ce n'est donc pas de la part des princes, suivant l'avis de Kant, que l'on peut raisonnablement attendre une aspiration vers l'institution de plus nobles principes d'éducation et de gouvernement. Et donc Kant de trancher que ce sont

« des particuliers qui doivent avoir devant les yeux tout d'abord le but de la nature ; mais aussi songer particulièrement au développement de l'humanité et veiller à ce qu'elle ne devienne pas

¹³⁸ Nous associons ici l'idée de germe dont Kant parle à propos de la disposition morale et l'idée de virtuel, dans la mesure où le virtuel, comme le germe, n'implique pas ce qu'il actualise.

¹³⁹ 108

¹⁴⁰ 108

¹⁴¹ 109

¹⁴² 108

¹⁴³ 109. Nous soulignons.

seulement habile, mais aussi plus morale, et ce qui est plus difficile, à conduire la postérité plus loin qu'ils ne sont allés eux-mêmes ¹⁴⁴».

Mais il est difficile autant que rare que ces « particuliers » se confondent avec des princes à l'égard de leurs sujets, aussi bien qu'avec des parents à l'égard de leurs enfants. C'est notamment la raison pour laquelle la marche de l'humanité vers le progrès moral est si lente, si longue, puisqu'en dernière analyse, les fins respectives de la famille, de l'école, et de la société ne convergent qu'en apparence ou de manière très superficielle. Elles ne convergent en effet que du point de vue de la reproduction des éléments fonctionnels du système tel qu'il est et de refuser, par conséquent, chacune à leur manière, d'être dépassées par leur propre produit. Les parents ne veulent ou ne peuvent pas porter leur progéniture plus loin que ce qu'ils ont été, ils se contentent généralement de transmettre à leurs enfants ce qu'ils savaient eux-mêmes, de telle manière qu'ils s'inscrivent dans le sillage qu'ils ont déjà tracé, sans chercher, ni vraiment vouloir empêcher non plus, qu'ils aillent plus loin, ni ailleurs. L'école, à sa manière aussi, ne cherche pas non plus autre chose que de prolonger l'éducation familiale, qui allait elle-même déjà dans le sens d'une pure et simple insertion dans le fonctionnement du système social tel qu'il est. Et puisque ce sont désormais ces sujets, produits de leur éducation familiale et scolaire, qu'ils n'y ont pas appris à raisonner mais plutôt à s'insérer dans le fonctionnement d'un système actuel quelconque, qui vont constituer les éléments de la société, ils ne tendront pas non plus la société vers un quelconque progrès.

Les familles orientent leur éducation vers leur propre fin, qui est la conservation et la reproduction de leur progéniture ; les princes profitent du manque d'ambition ou de l'excès de prudence des familles à l'égard de leurs enfants, c'est-à-dire de la finalité propre de l'éducation des familles comme cellule reproductrice, pour récupérer des sujets dociles à l'exécution de leurs moindres caprices despotiques – eux qui sont restés, pour la plupart, de grands enfants. La prudence dont Kant dit que les Princes doivent faire preuve consiste seulement, au fond, à ne pas utiliser leurs sujets de telle manière ce qu'ils ne puissent plus se reproduire¹⁴⁵. Ainsi les familles corrompent-elles la société elle-même, sans le vouloir ou même s'en apercevoir, en sacrifiant la morale à la sécurité. Reste alors l'école, seule et désemparée qui, selon les époques et les régions, les siècles et les pays, oscille entre les deux pôles, tantôt tendant vers l'un, tantôt vers l'autre. Parfois des Académies indépendantes se

¹⁴⁴ 110

¹⁴⁵ C'est aussi ce que dira Marx concernant le rapport du patronat et du prolétariat : les patrons ne donnent aux prolétaires que le salaire minimum suffisant pour qu'ils puissent survivre, c'est-à-dire qu'ils puissent revenir travailler le lendemain.

forment, essaimant des manuscrits qui restent oubliés dans des fonds de tiroir pendant des siècles, ou bien les recherches et les innovations foisonnent jusqu'à atteindre la sphère politique ; parfois des princes ou autres puissants s'érigent en dirigeants des programmes d'écoles et font condamner tel ou tel chercheur pour hérésie ; parfois, en revanche, le pouvoir du prince est plus raisonné et finance lui-même de grandes œuvres ou des recherches fondamentales.

4.1. L'éducation scolaire idéale

Au fond, la question de la convergence des fins entre la famille et la société dans l'éducation des enfants et le gouvernement des sujets doit se résoudre par la question du caractère public ou privé de l'école, puisque l'école elle-même est l'intermédiaire entre la famille privée et la société publique. Comment faire en sorte que chacun y trouve son compte ; comment élever le système éducatif des écoles à une telle unité de principe qu'elle devienne le lieu d'une convergence entre les fins privées de la famille et les fins publiques de la société ; c'est-à-dire comment concevoir un système scolaire qui soit l'intermédiaire idéal entre les deux domaines, public et privé ? Portons notre attention, encore une fois, sur ce que Kant peut nous dire à ce sujet.

Quelle est la finalité idéale de l'école ? – qui devrait être aussi sa finalité réelle ? Kant répond : « avant de fonder des écoles normales, il faut instituer des écoles expérimentales ¹⁴⁶ ». Comme nous l'avons expliqué précédemment, avant d'obtenir une science de l'éducation, il faut avoir pratiqué longuement l'art de l'éducation ¹⁴⁷. Alors la question devient : comment décider si l'éducation idéale devrait être plutôt privée ou publique. Kant est sans équivoque sur ce point :

¹⁴⁶ 113

¹⁴⁷ Il n'y pas de science de l'éducation qui puisse être déduite *a priori* : dans l'art de l'éducation, il ne peut être d'abord question que d'expériences. Comme dit Kant : « on voit ainsi, puisque tout revient à l'expérience, qu'aucune génération humaine ne peut présenter un plan d'éducation achevé » (p. 114) ; Kant proteste ainsi contre les écoles normales autrichiennes ouvertes récemment, qui ont essayé de se fonder comme normales, alors qu'elles n'étaient « qu'un mécanisme aveugle » (p. 114). La morale elle-même, que la science de l'éducation devra enseigner, ne pourra donc pas être déduite *a priori*, mais devra être induite à partir de la moyenne des expériences accumulées au fil des générations dans les multiples écoles expérimentales prévues à cet effet. Dans la deuxième *Critique*, Kant n'a fait que déduire de manière *a priori* la possibilité de l'existence de cette morale, et c'est pourquoi l'élaboration d'une science de l'éducation sera le complément nécessaire de la deuxième *Critique*.

« D'une manière générale non seulement sous le rapport de l'habilité, mais également en ce qui concerne le caractère du citoyen [c'est-à-dire l'éducation morale¹⁴⁸], l'éducation publique semble être plus avantageuse que l'éducation privée ¹⁴⁹».

Autrement dit, l'éducation de l'habilité, qui concerne l'apprentissage d'une technique par l'intermédiaire de la culture, de même que l'éducation du caractère qui concerne l'apprentissage des principes de la bonne conduite par l'intermédiaire de la morale, ne peuvent pas être pris en charge par l'éducation privée, mais seulement par l'éducation publique. Le problème de l'éducation de ces qualités dans le cadre privé de la famille, c'est que : « cette dernière [la famille] ne se contente pas de faire naître des défauts de famille, elle en assure aussi la reproduction ¹⁵⁰».

Notons le fait que, ici, Kant ne fait plus mention de l'éducation de la prudence (qualité intermédiaire entre l'habilité et la morale dans la classification des stades de l'éducation exposée *supra*) dans la répartition idéale des qualités éduquées dans le privé et dans le public. Est-ce une simple omission involontaire, ou y a-t-il une raison particulière à cela ? Est-ce parce que la prudence est un objet d'apprentissage trop complexe pour pouvoir être appris par les jeunes gens, encore en âge scolaire, tandis que la moralité et l'habilité seraient suffisamment simples pour qu'elles puissent être apprises plus tôt ? Ou bien est-ce parce que l'éducation à la prudence fait partie, d'une certaine manière, de la culture, et que, précisément en tant qu'elle constitue une branche spécifique de celle-ci, elle doit faire l'objet d'un choix ultérieur de la part des élèves, et ne constitue donc pas un enseignement général ou obligatoire dans le cadre scolaire, puisqu'elle ne concernerait, en fait, que les princes ou les individus voués au gouvernement politique ? Ou bien est-ce encore pour une autre raison, qui nous semble être la bonne : c'est que l'apprentissage de la moralité dès le plus jeune âge permettrait tout simplement de se dispenser d'un gouvernement politique, puisque chaque citoyen agirait librement et en conscience, c'est-à-dire qu'il ne serait plus le sujet soumis au gouvernement d'un État, mais l'homme libre d'une cité cosmopolitique. Si Kant ne fait donc pas mention de l'éducation de la prudence dans le cadre de l'éducation publique idéale, c'est parce que l'acquisition de cette qualité est tout simplement obsolète dans un tel cadre.

Outre le fait de ne pas susciter ni de reproduire les défauts de la famille dans l'éducation des enfants, l'éducation publique comporte d'autres avantages :

¹⁴⁸ Kant associe en effet le développement du caractère à l'éducation morale, dans la troisième partie des *Réflexions sur l'éducation*, voir notamment p. 180-181.

¹⁴⁹ 117

¹⁵⁰ 117

« On y apprend à mesurer ses forces et la limitation qui résulte du droit d'autrui. On n'y jouit d'aucun privilège parce que l'on y rencontre partout de la résistance et que l'on ne s'y rend remarquable que par son mérite. Elle donne la meilleure image du futur citoyen ¹⁵¹».

Kant considère donc l'éducation publique comme le meilleur dispositif pour le développement de la conscience sociale et, par conséquent, morale¹⁵² (c'est-à-dire le développement de la conscience et de la liberté individuelle dans le respect de celles d'autrui¹⁵³).

Mais une telle conception publique de l'éducation concerne-t-elle seulement l'art de l'éducation, ou bien déjà la science de l'éducation ? Dans la mesure où cette conception prend place dans le cadre de la description des écoles expérimentales et non pas des écoles normales, il semblerait que Kant considère la pratique de l'éducation publique comme étant nécessairement temporaire, c'est-à-dire comme un art. En effet, il ne cesse de parsemer, dans le courant de ses *Réflexions sur l'éducation*, des petites phrases qui indiquent toutes que la finalité de la pratique ou de l'art de l'éducation, qui s'applique le mieux dans le domaine public, « est la réalisation d'une bonne éducation domestique ¹⁵⁴», c'est-à-dire qu'elle doit revenir s'appliquer, une fois parvenue à son état parfait ou final dans le domaine public, dans le champ de l'éducation privée ; que « le but de tels instituts publics est le perfectionnement de l'éducation domestique ¹⁵⁵» ; c'est-à-dire que « si les parents, ou ceux qui leur viennent [aux enfants] en aide dans l'éducation étaient bien éduqués, on pourrait éviter les frais des Instituts publics ¹⁵⁶» ; et c'est ce qu'il soutient encore, de manière plus nette, lorsqu'il met en question le bienfondé même du financement de tels instituts publics :

« Il en est de ces Instituts comme des arsenaux et des hôpitaux. Les constructions qui sont nécessaires, le traitement des directeurs, surveillants et domestiques prennent déjà la moitié de l'argent qui leur est destiné et il est prouvé que les pauvres seraient beaucoup mieux soignés si on leur remettait cet argent tandis qu'ils sont chez eux ¹⁵⁷».

¹⁵¹ 119

¹⁵² 112 : « Des fins bonnes sont celles qui sont nécessairement approuvées par chacun et qui au même moment pourraient être les fins de chacun »

¹⁵³ En quoi y a-t-il encore une limite ou une différence entre ses propres fins et les fins d'autrui lorsqu'on considère la liberté de l'autre comme équivalente à la sienne ? Comment la liberté va-t-elle remettre en cause la notion de différence individuelle ? À toutes ces questions, nous ne pouvons pas répondre pour le moment.

¹⁵⁴ 115 : « Une éducation publique parfaite est celle qui unit les deux choses : l'instruction et la culture morale. Sa fin est la réalisation d'une bonne éducation privée ».

¹⁵⁵ 116

¹⁵⁶ 116

¹⁵⁷ 115

Remettre en cause le financement même de tels instituts publics pour affirmer qu'il serait préférable de donner directement ces fonds aux individus concernés, c'est véritablement sous-entendre que leur sens ne peut être que temporaire, ou en tout cas que leur mode de fonctionnement actuel doit être dépassé et qu'ils doivent être réorganisés, dès maintenant, de manière à tendre vers ce dépassement. Alors se pose la question de l'origine de cette nécessité temporaire de l'éducation comme art.

4.2. Le problème de l'autorité

Nous venons d'établir avec Kant que l'art de l'éducation est plus efficace lorsqu'il a lieu dans le domaine public. Or, qu'est-ce qui doit être pratiqué, très précisément, dans cet art de l'éducation publique, et qui rend impossible la déduction *a priori* de cette science autant que nécessaire la pratique de cet art ? Voilà que l'on se trouve face au nœud gordien enfoui au fond du problème de l'éducation, formulé par Kant de la manière suivante : « comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? ¹⁵⁸».

La famille et l'église se sont longtemps partagé le statut d'autorité dans l'éducation morale des enfants. Nous l'avons déjà vu dans le cas de la famille. Mais Kant l'évoque de manière particulièrement précise et claire dans le cas des précepteurs qui se substituent à l'autorité de la famille :

« Ce sont les parents qui prennent soin de l'éducation privée, ou bien, puisqu'ils n'en ont parfois pas le temps, la capacité, ou même le goût, d'autres personnes, qui sont des auxiliaires rétribués. Dans l'éducation donnée par ces auxiliaires il existe une situation très difficile, l'autorité étant partagée entre les parents et le précepteur. L'enfant doit se conduire d'après les principes du précepteur et ensuite aussi suivre les fantaisies des parents. Dans une telle éducation il est nécessaire que les parents abdiquent leur autorité tout entière en faveur du précepteur ¹⁵⁹».

Voici la manière dont Kant évoque le problème de l'autorité dans le cas de la religion, ici incarnée par le pasteur :

« Cependant n'est-il pas infiniment important d'apprendre aux enfants, tout jeunes, à haïr le vice, non point seulement pour la raison que Dieu l'a défendu, mais parce qu'il est en lui-même haïssable. Autrement, en effet, ils en viennent facilement à penser qu'ils pourraient bien faire le mal et en outre qu'il pourrait bien être permis si seulement Dieu ne l'avait pas défendu, et que Dieu justement pourrait bien pour une fois faire une exception. Dieu est l'être le plus saint ; il ne veut que ce qui est bon et il exige que nous pratiquions la vertu en raison de la valeur qui lui est propre et non parce qu'il l'exige ».

¹⁵⁸ 118. Kant précise lui-même que cette question est « un des plus grands problèmes de l'éducation » (*Ibid*).

¹⁵⁹ 116

Nous constatons qu'il y a un point commun entre les deux cas. C'est qu'il y a toujours un interstice entre la source et le fondement réel d'une autorité, comme entre la finalité des règles qu'elle prescrit – entre l'autorité biologique de la famille et celle du précepteur, dans le cas de la famille (ou du maître dans le cas de l'école), et, dans le cas de la religion, entre l'autorité théologique du pasteur (instituée au nom de Dieu) et le fondement réel de la nature du bien et du mal. Or, ce qui arrive la majeure partie du temps, c'est que les enfants s'insèrent dans ce jeu entre l'origine et le fondement de l'autorité¹⁶⁰, ce qui leur permet de s'y dérober, et de ne jamais apprendre ces règles – dont la finalité était de les rendre plus libres. Plus l'autorité adhère à elle-même, plus elle est rejetée, comme on refuserait un diktat ; au contraire, plus elle se distancie d'elle-même, plus on s'insère en elle pour finalement s'y dérober, comme en passant à travers.

Tel est donc le problème auquel doit répondre l'éducation morale : celui de l'autorité non biologique, comme dans la famille, et non théologique, comme dans la religion, mais *immanente*, fondée uniquement sur la maîtrise totale des principes de la science de l'éducation morale par le « Maître ». L'efficacité de « l'autorité » du Maître ne dépendra donc, idéalement, que de sa propre connaissance des principes de l'éducation morale.

¹⁶⁰ Pour une analyse complète et rigoureuse du concept d'autorité, voir A. Kojève, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004.

II. L'éducation physique

On se demandera peut-être pourquoi insister sur l'éducation par les soins et par la discipline, alors que ces deux moments de l'éducation ne sont que négatifs, et qu'ils semblent très éloignés de la finalité ultime et noble de l'éducation, qui serait la réalisation du destin de l'humanité. C'est qu'elles ne sont anodines et superficielles qu'en apparence et que toute la suite du développement de l'enfant peut être viciée, dès l'origine, si quelque chose échoue dans ces deux premiers moments. Cela est évident pour les soins ; pour la discipline, Kant dit qu'elle doit durer jusqu'à la seizième ou dix-septième année¹⁶¹, précisément parce qu'il est impossible de corriger les défauts de la discipline ultérieurement, tandis que l'éducation culturelle et morale peut toujours être rattrapée « dans l'âge mur ¹⁶²».

Rappel des classifications

L'éducation physique comprend l'éducation du corps et l'éducation intellectuelle¹⁶³. Elle concerne uniquement l'éducation de la « nature ». Elle se distingue donc de l'éducation pratique, qui concerne l'éducation de la « liberté », c'est-à-dire l'éducation morale. L'éducation physique est commune aux animaux et aux hommes, et, dans le passage de l'éducation physique à l'éducation pratique, l'élève passe d'une attitude passive à une attitude active. Dans l'éducation physique, l'éducation du corps correspond à l'éducation par les soins ; et l'éducation

¹⁶¹ 117 : « Combien de temps doit durer l'éducation ? (...) Environ jusqu'à la seizième année. Passé ce temps on peut bien mettre en œuvre encore les ressources de la culture et une discipline secrète, mais on ne peut plus donner une éducation bien ordonnée ».

¹⁶² 120-121 : « L'éducation morale, dans la mesure où elle repose sur des principes, que l'homme doit saisir lui-même, est la plus tardive ; mais dans la mesure où elle repose uniquement sur l'entendement commun elle doit être observée dès le début, même dans l'éducation physique, car s'il en est autrement les défauts prendraient facilement racine, en sorte que tout art éducatif travaillerait en vain contre eux par la suite ».

¹⁶³ P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988. Dans le Deuxième chapitre, pp. 47-54, Moreau reprend et compare les deux classifications du système de l'éducation, les fins et moyens de chaque stade et la finalité globale en présentant une synthèse à la fin. Ainsi, p. 57, il explique : « L'éducation peut être considérée de deux manières : selon la forme, selon la matière. Selon la forme, elle se caractérise par les soins qui visent l'entretien, par la discipline qui a pour but d'empêcher que l'enfant ne succombe à la sauvagerie, par l'instruction qui vise l'enseignement et la formation ; la première serait (bien que le texte ne le précise pas) positive puisqu'elle donne à l'enfant pour suppléer sa faiblesse ce sans quoi il ne pourrait pas vivre ; la deuxième est négative en ce qu'elle empêche l'enfant de succomber à ses tendances animales et de façon générale à la spontanéité de la sensibilité ; la troisième est positive dans la mesure où elle instruit, forme, exerce l'enfant. Selon la matière, l'éducation est physique et ensuite pratique : physique, elle concerne le corps puis l'âme ; pratique, elle vise en tant que scolastique-mécanique l'habileté, en tant que pragmatique la prudence, en tant que morale la moralité ».

intellectuelle correspond à l'éducation par la discipline : elle renvoie à la culture au sens large et négatif, et fait appel aux facultés inférieures de l'entendement¹⁶⁴.

Dans cette deuxième partie, nous allons voir de manière plus approfondie le contenu même de l'éducation physique, c'est-à-dire du corps et de l'intelligence, ou, plus précisément, des facultés inférieures de l'entendement.

Cinquième chapitre : L'éducation physique du corps par les soins

5.1. L'horizon moral de toute éducation

Comment éviter l'infirmité physique et morale dès la petite enfance – en entendant par infirmité non seulement les conséquences de « l'usage nuisible de ses propres forces », mais aussi la non-optimisation de leur potentiel de développement : voilà la question de l'éducation du corps par les soins.

Il est donc primordial que, dès la petite enfance, l'enfant reçoive une éducation du corps par les soins qui respecte sa disposition morale. C'est en effet une entrave à la disposition morale de l'enfant que de rendre son âme molle ou rigide, par des comportements ou des réactions inadaptées, qui l'entraîneront à ramollir ou endurcir le fond de sa volonté. Une âme molle¹⁶⁵ absorbe tout ce qui se passe autour d'elle, mais plus rien n'en sort ; une âme trop dure réfracte perpétuellement tout ce qui lui arrive, pour protéger son intériorité, mais, de cette façon, c'est moins son intériorité qu'elle réfracte que sa carapace. Elle ne s'actualise donc pas plus dans le monde que l'âme molle. L'idéal est de trouver le juste milieu entre la dureté et la mollesse, qui consiste à ce que l'environnement extérieur ait un impact sur l'âme et l'âme un impact sur l'environnement, ni trop fort ni trop faible, de telle sorte que l'âme puisse réagir à cet impact, en actualisant une véritable part d'elle-même. Le monde progresse parce que l'âme est à fleur de peau, toujours en train de transparaître par les actes de la volonté, les attitudes, les postures, les gestes, les réactions...

Kant insiste ainsi sur le fait que rendre l'enfant honteux lorsqu'il commet une erreur va le rendre timide¹⁶⁶, tandis que lui inculquer des notions de bienséance trop tôt « lui donnera l'idée de se faire valoir ¹⁶⁷», c'est-à-dire endurciront son âme en même temps qu'elle se videra de son intériorité.

¹⁶⁴ L'éducation pratique, quant à elle, comprend l'éducation culturelle au sens restreint et positif, qui fait appel, cette fois, aux facultés supérieures de l'entendement ; l'éducation de la prudence ; et l'éducation du caractère, c'est-à-dire l'éducation morale.

¹⁶⁵ Comme l'avait déjà évoqué Kant dès l'introduction des *Réflexions sur l'éducation*, il est mauvais de s'habituer aux mouvements secrets de l'âme.

¹⁶⁶ 137

¹⁶⁷ 145

5.2. La limite de l'usage des techniques

Quant à sa disposition physique, Kant énonce toute une série d'exemples, qui vont du type de lait que le nourrisson doit boire, au type d'exercice ou de jeu que l'enfant doit faire, ou bien pour apprendre à marcher, ou bien pour apprendre à développer ses sens, ou encore à contrôler des mouvements volontaires plus complexes. De manière générale, dans l'éducation physique par les soins, le plus important est de ne pas troubler la nature¹⁶⁸, c'est-à-dire de ne pas habituer l'enfant à utiliser des instruments¹⁶⁹ dans le développement des possibilités prévues par la nature. Par exemple, Kant dit qu'il est très mauvais d'utiliser une lisière pour apprendre aux enfants à marcher¹⁷⁰, car cet instrument les empêche d'associer le fait de marcher à l'idée de maintenir un bon équilibre. C'est donc une véritable entrave au développement de leur disposition physique, mais psychologique aussi. En revanche, il est conseillé de mettre un tapis de laine, pour adoucir la chute. Ainsi, lorsqu'ils auront appris à marcher, il est très bon de faire l'exercice suivant, sous forme de jeu : « (...) se retrouver dans une forêt en remarquant les arbres devant lesquels on était passé auparavant¹⁷¹ ». En effet, c'est un jeu qui mobilise l'habileté liée aux mouvements volontaires (pour ne pas trébucher sur une branche d'arbre), l'usage des sens (pour retrouver son chemin), mais aussi l'imagination locale (pour procéder à l'inversion schématique du chemin), et la mémoire locale (pour fixer empiriquement la position de chaque arbre, et reparcourir ainsi effectivement tout le chemin à l'envers). La stimulation de l'imagination locale et de la mémoire locale permettra par exemple « (...) au musicien de posséder les touches dans son esprit, afin de n'avoir plus à regarder pour les trouver¹⁷² ».

Toutefois, une contradiction dans la doctrine nous apparaît : au début de l'introduction des *Réflexions*, Kant ne disait-il pas que seul l'homme doit être

¹⁶⁸ 126-127 : « D'une manière générale on doit observer que la première éducation doit être seulement négative, c'est-à-dire qu'on ne doit rien ajouter aux précautions prises par la nature et qu'il faut seulement ne pas troubler la nature ».

¹⁶⁹ 132 : « Mais voilà précisément une éducation négative que celle qui consiste à user d'instruments artificiels, tandis que l'enfant en possède de naturels. Les instruments naturels sont ici les mains que l'enfant tient tendues devant lui lorsqu'il tombe. Plus on use d'instruments artificiels, plus l'homme devient dépendant d'instruments. D'une manière générale il serait bien préférable d'user de peu d'instruments au début et de laisser les enfants apprendre davantage par eux-mêmes ; ils pourraient alors apprendre beaucoup de choses plus solidement ».

¹⁷⁰ 131 : « Pour apprendre à marcher aux enfants on se sert ordinairement de *lisières* et de *roulettes*. Mais il est bien surprenant que l'on veuille apprendre à marcher aux enfants ; comme si un homme n'avait jamais, par manque d'instruction, été hors d'état de marcher ! Les lisières en particulier sont très nuisibles. Un écrivain a pu se plaindre de l'étroitesse de sa poitrine qu'il attribuait uniquement aux lisières ».

¹⁷¹ 142

¹⁷² 143

éduqué ? – et ne dit-il pas ici qu’il faut laisser faire la nature ? Par la notion « de faire un usage nuisible de ses propres forces », fallait-il entendre que c’était l’enfant lui-même qui courait ce risque ? Fallait-il donc supposer que l’enfant ne possède absolument aucune notion de danger ? Ou bien fallait-il entendre que ce sont les adultes – censés l’éduquer – qui doivent éviter de le mettre dans des situations où ses forces ne se développeront pas de manière, sinon nuisible, au moins salubre, et, au mieux, optimale ? En d’autres termes, l’éducation par les soins vise-t-elle seulement la non-nuisance, le simple salut, ou déjà l’optimisation des forces ? Il semble que l’éducation physique du corps par les soins chez l’enfant, voire déjà chez le nourrisson, ait une influence sur l’usage des forces chez l’adulte, puisqu’on touche déjà à la disposition morale, quoique négativement, dans l’éducation physique. Il n’y a en réalité pas d’autre caractère essentiel de la personne que la disposition morale, or le nourrisson est déjà une personne. C’est donc déjà virtuellement l’optimisation des forces qu’il faut viser dans l’éducation physique du corps, puisqu’il s’agit, de cette façon, de rendre possible le développement de la personne jusqu’à la réalisation de sa disposition morale. – Optimisation virtuelle, en effet, puisqu’il s’agit, non pas de développer la disposition morale, mais seulement de ne pas entraver la possibilité de son développement ultérieur. C’est aussi en ce sens que Kant disait que l’éducation par les soins est négative¹⁷³.

5.3. L’irréversibilité de la première éducation

Kant ajoute : « il n’y a pas d’individus qui ne s’aperçoivent pas, plus tard, en quoi il a été négligé pendant son enfance¹⁷⁴ », c’est-à-dire en quoi il a développé des traits de caractère qui témoignent des impasses de son développement, qui n’ont pas été évitées. La question devient alors de savoir s’il va parvenir ou non à rétablir la disposition « normale » de son caractère moral, ou s’il passera le reste de sa vie à haïr ceux qui l’ont mal élevé, par mille et une petites revanches secrètes, dissimulées, honteuses, qu’il se cache à lui-même et aux autres, mais qu’il effectue de manière permanente, aussi permanente que les vices introduits dans son caractère moral *à son insu* le font encore souffrir.

¹⁷³ 126-127 : « D’une manière générale on doit observer que la première éducation doit être seulement négative, c’est-à-dire qu’on ne doit rien ajouter aux précautions prises par la nature et qu’il faut seulement ne pas troubler la nature ».

¹⁷⁴ 100

Sixième chapitre : L'éducation physique de l'intelligence par la discipline

Outre l'éducation physique du corps par les soins, il y a aussi l'éducation physique de l'intelligence par la discipline. Il ne s'agit plus exactement du même objectif. Il n'est en effet plus seulement question d'empêcher le caractère de l'enfant de se vicier, mais il convient aussi de commencer à lui apprendre à faire un usage constructif de ses forces, ou, au moins, de neutraliser l'usage nuisible de ses forces du point de vue de la vie en société, c'est-à-dire pour autrui ; cela signifie qu'elles ne nuisent pas à ce qui fait partie de son environnement physique médiat, au-delà de lui-même.

Kant introduit ici une distinction supplémentaire dans l'éducation physique de l'intelligence par la discipline, à travers la notion de jeu. La notion de jeu telle qu'elle avait cours dans l'éducation physique du corps par les soins va se scinder dans l'éducation physique du corps par l'intelligence, en devenant loisir d'une part, et travail d'autre part : « on peut être occupé en jouant ; cela s'appelle occuper ses loisirs ; mais l'on peut aussi être occupé par contrainte et cela s'appelle travailler ¹⁷⁵ ». Kant divise donc « la culture physique de l'esprit en libre et scolaire ¹⁷⁶ ». Par cette distinction, il s'oppose à l'idée « qu'il fallait laisser les enfants tout apprendre sous forme d'un jeu ¹⁷⁷ ». Autrement dit, dans l'éducation de la discipline, « l'enfant doit jouer, il doit avoir des heures de récréation, mais il doit aussi apprendre à travailler ¹⁷⁸ ».

6.1. Discipline et autorité

Le problème que nous avons déjà évoqué précédemment se repose dans l'éducation de l'intelligence par la discipline, à savoir celui de l'autorité. C'est au stade de la discipline qu'il apparaît pour la première fois. La forme sous laquelle il se pose ici semble d'abord négative, comme l'évitement d'un double écueil : la paresse et l'esclavage. Pourquoi le problème de l'autorité se pose-t-il éminemment dans le cadre de la discipline ? C'est parce qu'il s'agit que l'enfant apprenne à faire usage de ses propres forces par l'intermédiaire d'une contrainte extérieure, en l'obligeant en même temps de commencer à intérioriser cette contrainte, dans le but de le rendre capable de travailler¹⁷⁹. Si le problème de la discipline pose celui de l'autorité, c'est

¹⁷⁵ 146

¹⁷⁶ 146

¹⁷⁷ 146

¹⁷⁸ 147

¹⁷⁹ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 185, Paul Moreau considère qu'à travers cette proposition, « il s'agit pour [Kant] de réagir contre une tendance selon laquelle tout apprentissage doit se faire par le jeu ; c'était déjà la conception Locke (...). À l'époque de Kant, une tentative pédagogique, celle du Philanthropinum, se caractérise par l'importance pédagogique

parce que l'enfant va pouvoir intérioriser l'autorité qui s'applique sur lui, c'est-à-dire éviter de devenir paresseux ou esclave, ce qui serait, dans les deux cas, une entrave à sa disposition morale.

La discipline est en ce sens une étape véritablement cruciale, quoiqu'encore négative, dans le développement de l'enfant, mais aussi de l'adolescent, parce qu'elle doit durer tout au long du développement du potentiel de ses forces¹⁸⁰. Il ne s'agit pas, en effet, d'apprendre à l'enfant à intérioriser une contrainte à l'égard de ses forces à l'âge de neuf ans, et puis qu'il développe d'autres forces à douze ou quatorze ans, et que ces forces-là ne soient pas soumises à la discipline. Il faut nécessairement qu'une contrainte accompagne le développement de ses forces jusqu'à ce qu'elles soient toutes déployées, non pas actuellement, mais en tant que potentielles, ce qui correspond à l'âge de seize ou dix-sept ans, suivant l'avis de Kant.

C'est d'ailleurs ce qui rend le problème de la discipline à l'adolescence tellement compliqué : comment contraindre des forces en plein déploiement à se soumettre, à se restreindre à certaines règles d'usage ? C'est véritablement à l'adolescence que se trouve le point de bascule de l'entrave ou non de la disposition morale de l'individu. En effet, dans la mesure où il est en train d'amener le potentiel de ses forces à son plein développement, il a naturellement tendance à refuser toute contrainte, et aussi, nécessairement, toute soumission à l'autorité, et donc à l'intériorisation de l'autorité, qui permettrait son annulation. Or nous avons vu que l'autorité ne fonctionnait pas dans deux situations : si elle adhère trop à elle-même, ou si elle se distancie trop d'elle-même, car, dans les deux cas, elle est renvoyée à une instance transcendante, c'est-à-dire infondée, dans l'interstice duquel l'adolescent s'insère pour l'écarteler de l'intérieur et faire passer le déploiement « naturel » de ses propres forces.

Alors quelle autorité faudrait-il mettre au point pour qu'elle puisse être intériorisée au moment de l'adolescence de manière à rendre possible l'éducation disciplinaire ? Nous l'avons vu, c'est une autorité morale immanente, fondée sur une connaissance parfaite des principes de l'éducation morale. L'éducation des adolescents ne fonctionnera pas tant que les adultes n'auront pas mis en place un système d'éducation morale fondé sur l'autorité immanente de la raison. Or les adultes eux-mêmes, qui ont été autrefois des adolescents, n'ont généralement pas reçu une telle éducation morale, et se sont également dérobés d'une manière ou d'une autre à la

attribuée au jeu ; voici ce que dit Pinloche de la méthode de son fondateur, Basedow : "Instruire en amusant. Telle peut être la formule qui résume toute la méthode de Basedow, si l'on peut appeler cela une méthode". Cette méthode a donné lieu à de nombreuses critiques : Kant évoque, pour la confirmer, celle de Lichtenberg qui "se moque de ceux qui croient que l'on doit tout faire sous forme de jeu aux enfants" ».

¹⁸⁰ C'est la seule étape pour laquelle Kant donne un âge précis : seize ans (voir RE, p. 171).

soumission d'une partie de leurs forces en cours de développement au moment de l'adolescence. Ils n'ont donc pas eu l'occasion de développer les moyens de soumettre à leur tour leurs enfants à ces justes principes moraux qui leur permettraient de comprendre l'intérêt de la contrainte qu'ils doivent s'imposer pour optimiser le développement de leur potentiel de forces, en vue de l'optimisation de leur usage ultérieur. Il est toutefois solidement établi par des psychologues contemporains comme Piaget que, à partir de douze ans¹⁸¹, les enfants ont déjà des facultés de compréhension abstraite suffisamment poussées pour comprendre la raison abstraite des choses, et qu'il suffirait de leur donner des cours d'éducation morale suffisamment élaborés pour qu'ils la comprennent et l'appliquent effectivement, plutôt que de toujours se moquer de leur révolte adolescente par rapport à l'autorité, ce qui ne fait qu'amollir ou endurcir, ou, encore pire, briser leur volonté¹⁸².

Il est vrai, néanmoins, que les facultés intellectuelles ne peuvent pas être encore toutes développées dans l'éducation par la discipline¹⁸³ (ce qui ne veut pas dire qu'elles ne doivent pas être mise dans la bonne disposition avant la seizième année). Kant veut dire par là que ce sont plutôt les facultés intellectuelles inférieures¹⁸⁴ qui doivent être développées, et qu'elles ne peuvent l'être que dans le cadre de l'éducation par la discipline. Les facultés inférieures de l'entendement sont, par exemple, l'attention, la mémoire, et l'imagination ; ces facultés permettent de percevoir la liaison entre un universel et un particulier dans un cas donné, mais pas de produire cette liaison¹⁸⁵. En ce sens, l'histoire est l'enseignement primordial qui devrait occuper les adolescents, à savoir les jeunes entre douze et seize ans¹⁸⁶, puisqu'en plus de montrer les principes moraux réellement à l'œuvre dans les processus historiques, elle permettrait d'exercer l'entendement inférieur, en l'entraînant à percevoir le rapport entre les événements historiques (particulier) et la

¹⁸¹ Dans *Six études de psychologie*, Piaget considère qu'à partir de douze ans, l'enfant, qui entre alors dans l'adolescence, atteint le stade des « opérations intellectuelles abstraites ».

¹⁸² Dans la fable du chêne et du roseau Jean de La Fontaine disait faisait dire au roseau : « je plie mais ne romps pas ». C'est aussi en ce sens que l'on peut comprendre l'opération du pli comme juste milieu entre la dureté et la mollesse.

¹⁸³ Par exemple, les facultés supérieures de l'entendement seront développées dans l'éducation de l'habileté par la culture (phase positive de l'éducation physique de l'intelligence par la discipline).

¹⁸⁴ 157-158 : « Ici [dans la culture particulière des facultés intellectuelles] se présente la culture de la faculté de connaître, des sens, de l'imagination, de la mémoire, de la puissance de l'attention et de l'humour, qui concerne la *faculté inférieure* de l'entendement ».

¹⁸⁵ 151 : « Quand par exemple un jeune homme énonce une règle universelle, on peut lui faire citer des cas tirés de l'histoire, des fables en lesquelles cette règle est présente comme sous un déguisement, des passages de poèmes où elle est exprimée, et lui donner ainsi l'occasion d'exercer son esprit, sa mémoire, etc. [c'est-à-dire les facultés inférieures de l'entendement] ».

¹⁸⁶ On considère que l'adolescence commence dans cette tranche d'âge.

morale qui en découle (universel), c'est-à-dire à *percevoir*, sans les comprendre ou les produire, les raisons qui lient un particulier et un universel.

6.2. L'utilité de la géographie

Kant précise toutefois qu'il faudrait commencer par la géographie avant l'histoire. Comme il l'avait déjà dit quelques pages auparavant¹⁸⁷, la contemplation d'une carte de géographie par les jeunes enfants, par exemple le soir au lit avant de s'endormir, est une des activités les plus bénéfiques pour le développement de toute une série de facultés de l'entendement inférieur. C'est de nouveau ce que Kant affirme ici : à l'adolescence, pour cultiver les facultés inférieures de l'entendement, « le premier enseignement scientifique doit se rapporter surtout à la géographie, aussi bien mathématique que physique¹⁸⁸ ». La géographie mathématique correspond à la géométrie, c'est-à-dire qu'il s'agit de familiariser les enfants avec les notions de mesure, de distance, de proximité, d'éloignement ; de développer, en quelque sorte, une compétence au niveau de leur conscience spatiale, c'est-à-dire de leur permettre d'appréhender leur environnement de manière plus objective que par l'image qu'ils en ont lorsqu'ils le perçoivent « naturellement » – notamment aussi à travers l'étude des reliefs, des climats, des structures et des mouvements de population, etc.¹⁸⁹ Et puis

« de l'état actuel de la surface terrestre on remontera à son état antérieur et on parviendra ainsi à la géographie et à l'histoire anciennes. (...) Des récits de voyages expliqués par des planches et des cartes conduisent ainsi à la géographie politique¹⁹⁰ ».

6.3. L'économie de l'histoire

La géographie devient histoire lorsqu'elle cesse d'être physique pour devenir politique. L'histoire elle-même pourrait se résumer, d'une certaine manière, par la lutte des hommes (géographie politique) pour l'appropriation des conditions de sols et de climats, c'est-à-dire pour la géographie physique. Et c'est peut-être la raison pour laquelle on ne donne pas la lumière des processus historiques à un niveau trop global aux enfants et adolescents à l'école : il n'est pas sûr qu'une morale universelle

¹⁸⁷ 158 : « Les cartes géographiques ont quelque chose qui séduit tous les enfants, même les plus petits. Lorsqu'ils sont fatigués de toute autre étude, ils apprennent encore quelque chose au moyen des cartes. Et cela est pour les enfants une excellente distraction, où leur imagination, sans s'égarer, trouve à s'arrêter sur certaines figures. On pourrait réellement les faire commencer par la géographie. On y joindrait en même temps des figures d'animaux, de plantes, etc., destinées à vivifier la géographie. L'histoire ne viendrait que plus tard ».

¹⁸⁸ 154

¹⁸⁹ Cet usage de la géographie ne manque pas de rappeler le rapport entre la fin du nomadisme préhistorique et le développement de la conscience spatiale.

¹⁹⁰ 154-155

soit à l'œuvre dans le cours de l'histoire humaine, et qu'elle ne soit pas seulement la lutte des hommes entre eux, pour la survie et la reproduction d'un certain groupe au détriment d'un autre, comme le font exactement les animaux. Si on laisse donc les adolescents dans une certaine obscurité par rapport à ce qui, dans l'histoire, pourrait les élever moralement, c'est bien parce qu'on ne sait pas réellement dans quelle direction les mener, c'est-à-dire que l'humanité elle-même ne sait pas exactement dans quelle direction elle va. Pourrait-elle le savoir ? Devrait-elle le savoir ? Et si elle le savait, cela l'empêcherait-elle d'y aller ? Absolument pas, comme s'exclamait Kant, dès l'introduction : « et alors le bien universel est-il une Idée qui puisse nuire à notre bien particulier ? En aucun cas ! Car même s'il semble qu'il faille lui sacrifier quelque chose, on n'en travaille que mieux, grâce à cette Idée, au bien de son état présent ¹⁹¹ ». Depuis combien de temps l'humanité existe-t-elle ? Serait-il si difficile de faire travailler des équipes d'historiens sur une synthèse objective de l'histoire de l'humanité mondiale, qui permettrait à l'homme de se connaître véritablement mieux lui-même, non pas en tant qu'individu mais en tant qu'espèce ? Pourquoi pratiquement aucuns crédits de recherche ne sont-ils délivrés à de telles équipes, mais sont-ils plutôt accordés aux développements de l'affinement des microprocesseurs, permettant ainsi de vendre des téléphones dont les écrans bombardent les usagers de publicités qui vantent notamment les vertus du transhumanisme ? Pourquoi met-on en place des équipes d'ingénieurs informatiques et laisse-t-on l'histoire à la fantaisie de quelques historiens particuliers ¹⁹² ? On dira peut-être que l'histoire est l'œuvre de la liberté, et qu'à propos de la liberté, il ne peut pas être question d'objectivité. Ce serait véritablement jouer sur les mots, car personne n'ignore, et Kant lui-même le savait, que la liberté n'est pas exempte de toute objectivité, et n'est certainement pas le prétexte à un subjectivisme généralisé. L'histoire peut être une science même si elle est l'œuvre de la liberté. Toute activité humaine au sens propre du terme est déjà nécessairement l'œuvre de la liberté, mais ce n'est pas une raison suffisante pour rejeter la liberté en dehors de l'inscription dans le cadre d'une mécanique globale, à *grande échelle*¹⁹³. Alors pourquoi n'a-t-on

¹⁹¹ 108

¹⁹² On pourrait toutefois concilier les deux domaines en pensant notamment à un certain usage du big data par les GAFAs (Google, Apple, Facebook, Amazon). En effet, le big data consiste dans un usage informatisé des données statistiques sur les comportements et mentalités actuelles (il ne serait donc plus nécessaire de faire cette étude à partir des données historiques). Le problème de l'usage actuel du big data, c'est qu'il sert à influencer plutôt qu'à connaître les mentalités et comportements. Voir par exemple l'émission de « France culture » : « *Que faire d'intéressant avec les big data ?* » (11/11/2017), disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/la-suite-dans-les-idees/etant-donne-les-big-data>.

¹⁹³ C'est notamment le mérite de la *Phénoménologie de l'esprit* hégélienne de l'avoir montré. Toute la phénoménologie de Hegel a consisté à retracer, sur la double face historique et conceptuelle, c'est-

pas encore mis au point une histoire universelle de l'homme, sur laquelle les plus grands chercheurs de l'humanité actuelle auraient travaillé de concert pendant plusieurs années, pour déterminer les caractéristiques constantes de la nature humaine ? – non pas pour faire le récit de cette histoire, mais pour mettre au jour les constantes objectives, pour montrer de quelles manières les moments d'évolution ont été sciemment préparés, bien qu'inconsciemment, parfois des siècles et des siècles auparavant, et finalement ce qu'il y a de commun entre le tout premier homme et l'homme actuel, s'il faut établir un concept d'homme digne de ce nom, ce qui est encore loin d'être le cas¹⁹⁴.

Si l'on n'apprend pas l'histoire aux jeunes adolescents à l'école, et que, de cette façon, leur éducation morale échoue (s'ils n'ont pas eux-mêmes le goût de la servitude volontaire, ce qui est aussi, d'une autre manière, un échec du point de vue de la réalisation de leur disposition morale, puisque l'histoire devrait consister à leur donner le goût de la liberté volontaire plutôt que de la soumission spontanée), c'est donc d'abord parce que l'humanité elle-même ne sait pas ce qu'elle est ; alors que c'est précisément cette question qui se pose avec une vigueur particulière chez les adolescents, et qu'aucun adulte n'est véritablement en mesure de leur donner la réponse. C'est aussi, entre autres, pour cette raison essentielle que l'adolescence est fréquemment un échec du point de la préservation du potentiel de développement de la disposition morale.

6.4. Mathématique et théologie

Il reste néanmoins une propédeutique possible à cette économie de l'histoire de l'humanité qui n'existe pas encore. « Entre toutes les sciences, il semble que la mathématique constitue la seule voie pour atteindre pleinement ce but ¹⁹⁵ ». En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les adolescents entre douze et seize ans possèdent déjà des facultés d'abstraction suffisante pour pouvoir percevoir la raison qui lie un universel et un particulier dans un cas donné. Or, à un certain niveau, les mathématiques ne sont pas autre chose qu'une telle économie du langage, qui permet l'entraînement de l'effectuation de ce type de liaison par les facultés inférieures de l'entendement. Il ne faudrait donc pas seulement apprendre les mathématiques dans une perspective technique, et supposée concrète, comme on le fait en physique, où

à-dire intérieure et extérieure, microscopique et macroscopique, le passage de l'universalité vide de la singularité abstraite (la conscience sensible) à l'universalité concrète de la singularité réelle (la conscience libre).

¹⁹⁴ N'est-ce pas toutefois le sens de l'Éthique de Spinoza, notamment dans le livre III, d'avoir montré le déterminisme des sentiments de l'âme humaine, c'est-à-dire précisément les points d'inflexions de toute structure historique possible ?

¹⁹⁵ 155

l'on dissimule une règle mathématique dans un énoncé pseudo quotidien, du type : « Si Pierre doit faire trois kilomètres pour rejoindre son école mais qu'il s'aperçoit avoir oublié son cartable après sept minutes et qu'il roule à vitesse constante de dix-neuf kilomètres à l'heure, combien de temps au total va-t-il lui falloir pour arriver à l'école s'il retourne chercher son cartable ? » ; ou bien : « si la distance à vol d'oiseau entre l'école et la grand-mère de Paul est de sept kilomètres, mais qu'il y a telles courbes et telles irrégularités du relief sur la route qui relie les deux, quelle est la différence entre la distance à vol d'oiseau et la distance réelle ? ». Voilà ce que les professeurs de mathématique appellent généralement rendre les mathématiques concrètes, voilà la manière dont ils tentent de rendre la technique mathématique concrète, alors que les mathématiques devraient être apprises également dans une perspective morale, c'est-à-dire dans le but d'entraîner les élèves à établir mentalement des rapports entre des données empiriques quelconques et des règles générales abstraites, de manière à les recouvrir au mieux.

C'est précisément ce que devraient faire les historiens à l'échelle de l'histoire de l'humanité entière pour tirer enfin une connaissance globale de l'humanité en tant qu'espèce, et permettre ainsi aux jeunes adolescents d'avoir une idée probable de l'état actuel des choses, de leur destination, et de leurs possibilités pour réaliser cette destination, plutôt que laisser les économistes se servir des mathématiques pour améliorer le rendement de l'économie actuelle, en se demandant comment y mettre de la morale ensuite, ou même sans se le demander. Ce n'est pas la mathématique appliquée à l'économie qui doit diriger l'histoire et dicter la morale, c'est d'abord la mathématique appliquée à l'histoire qui doit déterminer la morale, c'est-à-dire laisser transparaître l'immanence de la morale dans l'économie de l'histoire. Si « science sans conscience n'est que ruine de l'âme », mathématique sans histoire n'est que ruine de la morale.

Tout le problème du système économique moderne, c'est d'avoir oublié que l'économie est elle-même le résultat normal d'une inférence mathématique sur une histoire quelconque, c'est-à-dire que l'économie est déjà morale par elle-même, et par conséquent le fait d'appliquer les mathématiques à l'économie, c'est redoubler le processus d'abstraction sur lui-même, ce qui crée une généralité vide à laquelle on ne sait plus quoi appliquer ; d'où la crise de la morale et de l'autorité aujourd'hui ainsi que l'importance de la publicité pour redynamiser la circulation des biens de consommation dans un certain sens déterminé. L'économie moderne a véritablement

pris la place et la fonction des anciennes théologies ou métaphysiques, telles que critiquées par Bergson notamment dans *La pensée et le mouvant*¹⁹⁶.

C'est aussi ce que Kant démontre lorsqu'il explique qu'il est « très bon d'exprimer les règles dans une certaine formule et de les confier *ainsi* à la mémoire ¹⁹⁷ » : c'est la compréhension de la règle abstraite qui permet de la fixer en mémoire et d'en faire usage, et non l'inverse. Et, ajoute-t-il : « Il est aussi très utile d'abstraire les règles, afin que l'entendement ne procède pas simplement *mécaniquement*, mais avec la *conscience* d'une règle ¹⁹⁸ ». Kant oppose donc ici la compréhension ou conscience de la règle (qui vient de son abstraction, et dont sa mémorisation et son usage dérivent) et le procédé « simplement mécanique » dans l'application des règles de l'entendement, c'est-à-dire qui s'effectue sans conscience. Or n'y a-t-il pas la même différence entre l'économie mathématique comme « abstraction au carré » et l'économie historique comme morale immanente qu'entre l'usage mécanique et l'usage conscient des règles de l'entendement ? Ne serait-ce donc pas en faisant passer les règles à la conscience que l'on résoudra le problème de l'autorité dans la discipline ? Ce sera en tout cas l'un des objectifs de la culture, même s'il était déjà à l'œuvre, de manière passive, dans la discipline.

¹⁹⁶ Dans *Les deux sources*, la critique de la morale et de la religion par Bergson est aussi une critique du capitalisme actuel.

¹⁹⁷ 156. Nous soulignons.

¹⁹⁸ 156. Nous soulignons. Dans la *Critique de la raison pure*, cité par Philonenko, note 1 de la page 14 : « (...) bien qu'une école puisse présenter à un entendement borné une provision de règles et greffer, pour ainsi dire sur lui des connaissances étrangères, il faut que l'élève possède par lui-même le pouvoir de se servir de ces règles (...).

Septième chapitre : L'éducation de l'habilité par la culture

Reconfiguration des catégories

En passant à l'éducation de l'habilité par la culture, l'enfant commence à adopter une attitude réellement active dans son apprentissage. L'éducation n'est plus seulement négative mais positive, il ne s'agit plus seulement de « ne pas empêcher », mais véritablement de « rendre capable ». Kant procède alors à une nouvelle classification des différents stades de l'éducation distingués précédemment, en les réorganisant du point de vue de la culture¹⁹⁹. Il distingue ici la culture générale et la culture particulière. Dans la culture générale, il distingue l'éducation physique et morale (pratique). Dans la culture particulière, il distingue l'éducation des facultés inférieures et supérieures de l'entendement. L'éducation de la culture générale physique correspond à ce que nous avons vu précédemment dans l'éducation par les soins et l'éducation de la culture particulière des facultés inférieures de l'entendement correspond à ce que nous venons de voir dans l'éducation par la discipline²⁰⁰. Dans ce chapitre sur la culture, il sera donc question de l'éducation de la culture particulière des facultés supérieures de l'entendement.

7.1. L'actualisation des facultés supérieures

À ce stade de l'éducation, il n'est pas encore question d'éducation de la liberté, c'est-à-dire morale, mais il est déjà question d'une éducation proprement humaine. En effet, on se rappelle que les soins et la discipline faisaient partie de l'éducation

¹⁹⁹ 157-158

²⁰⁰ Cette nouvelle classification est calquée sur l'ordre du mouvement de l'histoire (du point de vue de la morale). En effet, dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 298-299, Paul Moreau écrit : « C'est incontestablement la discorde, la lutte, la violence qui constituent le moteur de l'histoire ; mais les antagonismes s'équilibrent naturellement, c'est-à-dire par le seul jeu de la nature en une société civile régie par le droit ; celui-ci n'attend pas, pour apparaître, la moralité ; il est le produit des antagonismes qui ne pourraient que s'annuler s'ils restaient sans frein ni limite. C'est donc l'intérêt seul qui détermine la formation d'une législation qui en retour contribue à domestiquer la sauvagerie naturelle de l'homme. Ainsi naît l'ordre de la culture dans lequel se trouvent disciplinées la violence et la toute puissance de l'inclination et c'est par la culture que se trouve symbolisée et préparée l'avènement de la moralité ; comme le précise Jean Nabert : "par la seule expansion des tendances naturelles à l'homme se constitue un ordre qui prépare les voies à la moralité et fournit en même temps le point d'application que la raison transfigurera et animera d'une signification nouvelle". Cet ordre de la culture il est en effet dans l'idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique, "un accord pathologiquement extorqué en vue de l'établissement d'une société" mais il "peut se convertir en un tout moral" » ; et p. 229 : « (...) *il faut en quelque sorte préparer le terrain à la morale par le biais de la culture et de la discipline ; c'est pourquoi discipline et culture font partie de l'éducation et plus spécialement de l'éducation morale : pas de développement moral possible sans aménagement délibéré d'une vie sur l'institution*. C'est là une exigence dont doit tenir compte tout projet, individuel ou collectif, d'éducation ; mais c'est aussi tout simplement un fait, que découvre la philosophie de l'histoire : avant même la conception de tout projet d'éducation, la culture, avec la loi, avec la discipline est déjà là » (nous soulignons).

« négative », et qu'elles étaient en ce sens communes à l'homme et à l'animal²⁰¹. Les facultés supérieures de l'entendement sont donc le propre de l'homme : elles incluent la faculté de juger et la raison.

Pour actualiser ou activer les facultés supérieures de l'entendement, il n'est plus question, comme dans la discipline, de se contenter de percevoir la raison qui lie un universel et un particulier dans un cas donné, car cet exercice mobilise la raison de manière seulement passive (ce n'est qu'« au début, précise Kant, [c'est-à-dire seulement tant qu'il est question de discipline], que l'on peut d'une certaine manière cultiver passivement l'entendement, en lui proposant des exemples convenant à la règle²⁰² »), tandis qu'il s'agit ici de mobiliser la raison de manière active, « en dégageant la règle appropriée au cas singulier²⁰³ ». Il ne s'agit donc plus de se contenter de reconnaître, presque avec la seule perception, la raison qui lie une règle générale à un fait particulier parmi une série de raisons données, mais il s'agit d'engendrer cette raison, de produire ce lien ; et c'est un tout autre aspect de l'entendement qui doit être mobilisé dans l'un et l'autre cas. En effet, dans le premier cas, ce sont plutôt les facultés inférieures de l'entendement, telles que la mémoire, l'attention ou l'imagination qui sont mobilisées, tandis que dans le second, lorsque l'entendement doit lui-même produire la relation entre une règle générale et un fait particulier, c'est la faculté de juger et la raison qui entrent en jeu, c'est-à-dire les facultés supérieures.

Ce stade de l'éducation est donc aussi celui où il s'agit de lier l'usage de la règle à la *compréhension* de l'usage ; celui où s'établissent des passages entre la théorie et la pratique, de telle manière qu'elles se soutiennent et progressent mutuellement. Kant reprend l'exemple des cartes géographiques – déjà évoqué précédemment, lorsqu'il s'agissait de l'entraînement des facultés inférieures de l'entendement dans la discipline, dans la mesure où elles permettaient de continuer une activité lorsque les autres avaient épuisé les ressources de l'attention – en disant ici que « c'est en effet la meilleure manière de comprendre une carte de géographie que de pouvoir la réaliser soi-même²⁰⁴ ». – La récurrence des exemples impliquant des cartes géographiques doit nous laisser songeur. N'est-ce pas en effet une métaphore généralisable qu'il emploie à travers cet exemple ? Aussi les termes de champ, de domaine, et de territoire que Kant utilise tout au long de son œuvre, et notamment

²⁰¹ 139 : « La partie positive de l'éducation physique est la culture. Par rapport à celle-ci l'homme se distingue de l'animal ».

²⁰² 159

²⁰³ 159

²⁰⁴ 160

dans la troisième *Critique*²⁰⁵, ne sont-ils pas le signe qu'il pense réellement les facultés de l'esprit de manière spatiale, comme si l'esprit avait lui-même son lieu, sa terre, son pays, ou, en tout cas, qu'il fallait considérer les choses de l'esprit comme ayant un *topos* analogue à celui des choses spatiales ?

En effet, l'activité cartographique à laquelle il nous convie pour activer l'usage de la raison, c'est-à-dire pour réaliser la conjonction de la théorie et de la pratique dans l'usage des facultés supérieures de l'entendement, ne correspond-elle pas, métaphoriquement, à la vaste représentation du plan de l'activité de la raison, à une sorte de carte de l'activité de la raison ? – et l'actualisation ou l'activation de la raison par sa propre production des raisons qui lient des règles générales à des faits particuliers, ne correspond-elle pas précisément à l'effort même de conscientisation de la raison, dont Kant parlait plus haut à propos des règles abstraites de l'entendement ? – et cette conscientisation elle-même, n'est-elle pas aussi la cartographie des voies que la raison emprunte sur son propre chemin, dans l'espace propre de l'esprit ? Lorsque nous élaborons des cartes de géographie, en effet, nous rapportons des données physiques particulières à des formes qui les représentent, ce qui est aussi une manière de subsumer des faits particuliers sous des règles générales. *De même que l'activité historique consistait à lier une diversité de faits ou de processus à des règles générales dans le temps, l'activité cartographique consiste à lier une diversité matérielle ou sensible à des formes dans l'espace.*

C'est pourquoi il vaut mieux, comme disait Kant « commencer par la géographie que par l'histoire » (voir *supra*), car la prise en compte du facteur temporel complique l'activité de la raison : il paraît, de prime abord, plus objectif de se représenter des formes à travers l'espace que des règles à travers le temps, mais l'histoire n'est que la représentation de l'âme humaine dans le temps, tandis que la géographie n'est que la représentation des corps sensibles dans l'espace.

Nous venons donc d'établir, avec Kant, que

²⁰⁵ Dans la *Critique de la faculté de juger*, Introduction, Du domaine de la philosophie en général, Kant établit une distinction entre champ (*Feld*), domaine (*Gebiet*) et territoire (*Boden*) : « Des concepts, dans la mesure où ils sont rapportés à des objets, sans considérer si une connaissance en est possible ou non, ont leur champ, qui n'est déterminé que selon le rapport que leur objet a à notre faculté de connaître en général. La partie de ce champ dans laquelle est possible pour nous une connaissance est un territoire pour ces concepts et pour la faculté de connaître requise à cet effet. La partie du territoire sur laquelle ces concepts sont légiférants est le domaine de ces concepts et des facultés de connaître ceux qui lui conviennent. Les concepts de l'expérience ont ainsi leur territoire dans la nature, comme ensemble de tous les objets des sens, mais non un domaine (ils ont seulement une demeure, *domicilium*) parce que, s'ils sont assurément produits d'une façon légale, ils ne seront pas légiférants, et les règles fondées sur eux sont empiriques, donc contingentes ».

« le principal moyen qui aide la compréhension, est la production des choses. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on a en quelque sorte appris par soi-même ²⁰⁶».

Et que

« cet usage est nécessaire pour comprendre ce que l'on apprend ou ce que l'on dit et pour ne rien répéter sans l'avoir compris. (...) Mais peu d'homme en sont capables. On les nomme autodidactes ²⁰⁷».

7.1.1. La méthode socratique

Toutefois, le fait que l'usage actif de la raison implique nécessairement une capacité autodidactique ne suppose pas qu'il faut laisser les individus ayant cette capacité seuls face à leur apprentissage, et qu'il faut laisser tomber les autres. La capacité autodidactique peut être aussi aidée ou empêchée, bien qu'elle puisse varier selon la nature des individus. Le constat que pose Kant sur le caractère autodidactique de la procédure d'activation de la raison doit donc seulement servir de méthode, et non pas de critère sélectif voire exclusif des individus qui la possèdent ou auxquels elle s'applique. C'est que, comme dit Kant : « dans l'éducation [de la raison] par la raison, il faut *procéder socratiquement* ²⁰⁸».

Remarquons que nous rejoignons ici une des raisons historiques fondamentales de la naissance de la philosophie – par laquelle aussi la philosophie se trouve essentiellement liée à la pédagogie. En effet, l'absence communément supposée de fondement en philosophie, toutes les critiques et les coups sous lesquels elle tombe, mais sous lesquels « elle plie mais ne rompt pas ²⁰⁹», viennent en réalité de cette absence de fondement de la raison elle-même, de ce mystère énoncé par Platon il y a quelque deux millénaires, selon lequel les Idées, nécessairement, préexistent à elles-mêmes, formant une sorte de cercle. Or la méthode socratique est justement une maïeutique, c'est-à-dire une méthode permettant d'extraire la vérité ou la raison des choses et des êtres par l'actualisation du *logos*, propre de l'homme, sans l'appui d'une quelconque extériorité. La maïeutique se dessine donc à l'horizon du problème de l'autorité comme une issue, puisqu'il est très difficile de distinguer, dans l'expression d'une connaissance par un individu, ce qui a été appris par ses propres processus pratico-logiques et ce qui a été seulement gravé dans sa mémoire et qui, de manière générale, est resté inscrit au stade des facultés inférieures de

²⁰⁶ 160

²⁰⁷ 159-160

²⁰⁸ 160. Nous soulignons.

²⁰⁹ Cette expression est issue d'une fable de La Fontaine, intitulée « le chêne et le roseau ».

l'entendement. En toute rigueur, la seule preuve valable de l'usage absolument rationnel de la raison, c'est-à-dire sans l'aide des facultés inférieures de l'entendement, ce serait l'usage du jugement réfléchissant, où la règle générale n'est même plus donnée (en effet, dans le jugement déterminant, peut toujours subsister un doute quant à la faculté de l'entendement mobilisée pour le produire (inférieure ou supérieure)²¹⁰. « Procéder socratiquement » (voir *supra*) dans l'activation de l'usage de la raison comme faculté supérieure de l'entendement, cela veut donc dire mettre en place des dispositifs d'apprentissage où l'élève est encouragé à apprendre par lui-même, c'est-à-dire à devenir autodidacte.

Il semblerait qu'il y ait ici une difficulté quant à la mise en place pratique de ce genre de dispositif. En effet, cette méthode est effectivement plus lente que l'apprentissage par la force de l'attention et de la mémoire, ou de la simple imagination : il est indubitablement plus lent d'obtenir une connaissance après de longues discussions ou de longs raisonnements que de la recevoir toute faite de quelqu'un qui nous la donne ; mais toute la différence entre ces deux connaissances, si inapparente soit-elle d'un point de vue superficiel, est fondamentale au niveau du contenu et donc des possibilités d'usage. Il semble que ce soit véritablement la mise en place de cette

²¹⁰ Notons la manière dont Kant lui-même déplore l'absence de tels dispositifs, notamment p. 185 « Nos écoles manquent presque entièrement d'une chose qui serait cependant fort utile pour former les enfants à la loyauté, je veux dire un catéchisme du droit ». Ou encore, dans la *Critique de la raison pratique*, p. 166 (cité par Philonenko, p. 186) : « Je ne sais pourquoi les éducateurs de la jeunesse n'ont pas depuis longtemps déjà fait usage de cette tendance qu'à la raison d'entrer avec plaisir dans l'examen le plus subtil des questions pratiques qu'on lui propose, et pourquoi, après avoir pris pour fondement un catéchisme simplement moral, ils n'ont pas fouillé les biographies des temps anciens et modernes, afin d'avoir sous la main des exemples pour les devoirs qui y sont proposés et d'exercer par ces exemples, surtout par la comparaison d'actions semblables faites dans des circonstances diverses, le jugement de leurs élèves, qui apprendraient à en discuter le plus ou moins d'importance morale. C'est une chose dans laquelle même la première jeunesse, qui n'est pas encore mûre d'ailleurs pour toute spéculation, devient bientôt très perspicace et à laquelle elle ne se trouve pas peu intéressée, parce qu'elle y sent le progrès de son jugement ; et ce qu'il y a de plus important, ils peuvent espérer avec confiance que l'exercice fréquemment répété par lequel on connaît la bonne conduite dans toute sa pureté, on y donne son approbation, ou on remarque au contraire avec regret ou avec mépris tout ce qui s'en écarte le moins du monde, quoiqu'il n'y ait là sans doute qu'un jeu du jugement dans lequel les enfants peuvent rivaliser entre eux, laissera cependant en eux une impression durable d'estime d'un côté et d'aversion de l'autre, qui par la simple habitude de regarder de telles actions comme dignes d'approbation ou de blâme, formerait une bonne fondation pour l'honnêteté dans le cours futur de la vie. Je souhaite seulement qu'on leur épargne ces exemples d'actions dites *nobles* (d'un mérite transcendant) dont nos écrits sentimentaux sont trop prodigues, et qu'on rapporte tout simplement au devoir et à la valeur qu'un homme peut et doit s'attribuer à ses propres yeux par la conscience de point l'avoir transgressé, parce que ce qui n'aboutit qu'à de vains désirs et à de vaines aspirations vers une perfection inaccessible ne produit que des héros de romans, qui trop fiers de leur sentiment pour la grandeur transcendante s'affranchissent de la pratique des devoirs communs et courants de la vie, qui ne leur paraissent alors que petits et insignifiants ».

méthode qui manque encore de nos jours dans l'enseignement scolaire, secondaire mais primaire également²¹¹.

Quelle est la difficulté ? Pourquoi n'y a-t-il pas plus de tentatives pour mettre en place des dispositifs permettant de « procéder socratiquement » dans le cadre de l'enseignement des écoles publiques ? Il nous semble que la crise de l'autorité telle qu'on la connaît aujourd'hui serait résolue si ce genre de dispositifs qui « procèdent socratiquement » étaient mis en place. Sans doute la crise de l'autorité, telle que nous la traversons aujourd'hui²¹², doit-elle alors s'entendre, précisément, comme un appel à développer ce genre de dispositifs qui achemineraient la raison humaine vers une raison, sinon universelle, au moins unifiée, c'est-à-dire supprimant la guerre et autres conflits entre diversités particulières quelconques, ou en tout cas issues des facultés inférieures de l'entendement (surtout de la mémoire et de l'imagination). Kant énonce la difficulté comme ceci : « elle est sans doute lente et il est difficile de la diriger de telle sorte qu'extrayant une connaissance de l'esprit d'un enfant, les autres apprennent aussi ce faisant quelque chose ²¹³».

La difficulté de l'usage de la méthode socratique réside donc dans le fait qu'elle ne semble pas pouvoir s'appliquer collectivement, mais seulement individuellement. C'est pourquoi, dans les instituts publics, où l'enseignement est collectif et non pas individuel, on a systématiquement préféré combler la différence entre ces deux types d'approche (non pas au niveau du contenu superficiel ou apparent, mais de la fondation de la connaissance) par une substitution de l'usage des facultés inférieures de l'entendement aux dispositifs d'activation de leur usage supérieur. La différence est en effet minime en apparence, mais elle est essentielle au fond, comme toutes les petites différences apparentes, car une connaissance qui n'est pas engendrée par la raison comme sa condition d'existence n'est pas véritablement une connaissance, c'est-à-dire une connaissance dont on peut réellement faire usage. Il est donc curieux de constater que les « Instituts publics » procèdent généralement en inscrivant des connaissances théoriques dans la mémoire des élèves, en espérant qu'une partie d'entre elles resurgiront opportunément, lorsqu'il sera question de les mettre en

²¹¹ Nous disons « encore de nos jours » dans la mesure où elle a été élaborée par Socrate il y a plus de deux milliers d'années.

²¹² Cette crise est mise dans une perspective historique et bibliographique dans l'article suivant : « Qu'est-ce qui fait marcher l'autorité ? à propos de la crise de l'autorité en éducation », Antoine Janvier et Florence Caeymaex. Disponible sur : <http://www.academia.edu/>. Les auteurs évoquent notamment Hannah Arendt, qui, dans *La crise de la culture*, a intitulé un chapitre « qu'est-ce que l'autorité ? » où elle développe cette notion de « crise de l'autorité ».

²¹³ 161

pratique²¹⁴. C'est donc seulement pour rendre l'apprentissage collectif que la théorie est séparée de la pratique, au détriment de la connaissance d'un grand nombre de connaissances théoriques elles-mêmes, c'est-à-dire de toutes celles qui ne seront pas mises en pratique, puisque les activations théoriques dépendent du contexte de mise en pratique, – au détriment de l'apprentissage lui-même d'un certain nombre d'élèves, qui n'ont pas la capacité de mobiliser la part inférieure de leur entendement en la déliant de sa part supérieure²¹⁵, et qui s'interrogent plutôt sur le sens de l'apprentissage par l'intermédiaire de la mémoire, de l'attention ou de l'imagination que par l'intermédiaire de la raison, – et c'est enfin au détriment du sens de l'apprentissage lui-même, puisqu'il est évident qu'une connaissance dont on ne voit pas directement l'usage n'a pas réellement de sens, étant donné qu'elle est séparée de sa cause génétique, de sa raison d'être, de sa condition de possibilité et d'existence même. Pourquoi avoir séparé les conclusions de leurs prémisses ? Pourquoi estime-t-on sensé de donner à apprendre des conclusions qui en sont séparées ? Le sens ne réside-t-il pas précisément dans le passage des prémisses à la conclusion, comme de la pratique à la théorie ?

Peut-être le problème était-il le suivant : l'entendement des enfants ou jeunes adolescents serait comme une pelote de laine, pleine de fils entremêlés de manière différente chez chacun, dans laquelle on ne peut pas déterminer d'avance les fils qui permettent de relier les données pratiques à leur condition d'existence et de possibilité dans l'entendement ; les chemins qui mènent à l'activation de l'entendement supérieur seraient comme des labyrinthes différents dans chaque entendement inférieur et il est donc stérile, du point de vue de l'apprentissage individuel, de les parcourir collectivement, comme disait Kant dans la dernière citation ci-dessus²¹⁶. C'est aussi en ce sens qu'il fallait comprendre ce que Kant

²¹⁴ C'est précisément ce que Kant exprimait lorsqu'il disait qu'il faut lier la compréhension de la règle à la compréhension de l'usage de la règle. Par exemple, p. 156 : « Il est aussi très utile d'abstraire les règles, afin que l'entendement ne procède pas simplement *mécaniquement*, mais avec la *conscience* d'une règle ». Ou bien, dans la *Critique de la raison pure*, cité par Philonenko, note de la page 14 : « (...) bien qu'une école puisse présenter à un entendement borné une provision de règle et greffer, pour ainsi dire sur lui des connaissances étrangères, il faut que l'élève possède par lui-même le pouvoir de se servir de ces règles (...) ».

²¹⁵ Or Kant ne considère pas cette capacité de déliaison des facultés comme une qualité positive, cf. notamment p. 150 : « La règle principale en ceci est de ne jamais cultiver une faculté de l'esprit pour elle-même et toute seule, mais de cultiver chacune des facultés seulement en relation aux autres et par exemple l'imagination au profit de l'entendement seulement ».

²¹⁶ Du point de vue de la métaphore du labyrinthe, s'il faut un art de l'éducation, c'est parce que chaque individu humain naît dans un labyrinthe différent et on ne peut lui montrer que la destination, pas le chemin. On peut donc aussi se demander si la destination, qui est l'accomplissement du caractère moral, ne pourrait pas faire l'objet d'une science, dans la mesure où les facultés supérieures de l'entendement sont universelles, c'est-à-dire communes à tous les hommes, et non plus singulières comme les dispositions de la nature.

voulait exprimer en disant que la finalité de l'éducation publique était d'aboutir à l'éducation privée²¹⁷ : lorsque les parents seront eux-mêmes suffisamment bien éduqués pour conduire l'éducation des enfants, il ne sera plus nécessaire de passer par les Instituts publics. Il serait bon également de mettre en place un système de préceptorat généralisé, où l'enseignement par la méthode socratique deviendrait possible, en consacrant l'argent de l'organisation administrative et matérielle des Instituts publics à la formation de précepteurs privés²¹⁸.

Le problème qui se poserait dans un système d'éducation privée par préceptorat généralisé serait sans doute celui de la socialisation des enfants, c'est-à-dire l'affaiblissement du facteur d'éducation sociale inhérent à l'éducation publique. Mais il n'est pas encore ici question de l'éducation sociale, qui correspond à l'éducation de la *prudence*, c'est-à-dire du quatrième stade de l'éducation, dont Kant ne donne malheureusement presque aucun développement dans ses *Réflexions sur l'éducation*. Pourrait-on admettre que l'éducation des facultés supérieures de l'entendement comme éducation de la culture particulière de l'esprit (et non pas de la culture générale, contrairement aux soins et à la morale) puisse se passer d'une socialisation concomitante ? N'y a-t-il pas dans l'éducation publique une combinaison superflue de l'éducation culturelle et de l'éducation sociale ? L'éducation sociale, en tant qu'elle se fait de manière transversale dans l'éducation publique, ne donne-t-elle pas lieu à une série de discriminations plutôt qu'à une véritable élévation du tempérament social ? Et cette éducation sociale ne s'effectue-t-elle pas au détriment d'une véritable culture des facultés supérieures de l'entendement ? Le déficit engendré au niveau de l'éducation de ces facultés n'est-il pas un argument suffisant pour séparer les deux domaines ? La finalité, communément admise, de l'éducation publique comme facteur socialisant, est-elle suffisamment réalisée pour constituer un argument contre la mise en place d'un système de préceptorat généralisé ? Il ne nous le semble pas. À notre avis, l'éducation sociale devrait constituer un moment de l'éducation à part entière, qui ferait suite à l'éducation par la discipline et l'habileté²¹⁹ (voir *infra*, fin de la deuxième partie).

²¹⁷ 115 : « Une éducation publique parfaite est celle qui unit les deux choses : l'instruction et la culture morale. Sa fin est la réalisation d'une bonne éducation privée ».

²¹⁸ 115 : « Il en est de ces instituts comme des arsenaux et des hôpitaux. Les édifices qu'ils exigent et le traitement des directeurs, des surveillants et des domestiques prennent déjà la moitié de l'argent destiné à cet usage, et il est prouvé que, si l'on remettait cet argent aux pauvres dans leurs maisons, ils seraient beaucoup mieux soignés ».

²¹⁹ Pour Kant, l'éducation sociale doit venir après l'éducation morale, p. 177 : « À proprement parler la prudence est ce que l'homme acquiert en dernier ; toutefois, au point de vue de la valeur, elle occupe le second rang ».

L'éducation scolaire publique, telle que nous la connaissons aujourd'hui et qui était structurellement identique à l'époque où Kant écrivait les *Réflexions sur l'éducation*, associe donc en réalité trois éléments, qui devraient être soigneusement isolés : l'éducation physique de l'intelligence par la discipline, l'éducation de la culture particulière des facultés supérieures de l'entendement et l'éducation sociale par la prudence, dont l'éducation par la discipline et l'habileté sont une prémisse²²⁰. L'éducation par la discipline et la prudence peut être publique (et donc collective), car elle n'implique pas nécessairement une séparation de la théorie et de la pratique, mais il n'y a pas réellement de profit à ce qu'elle le soit, sinon pour des raisons de pseudo économie de moyens. Or l'éducation des facultés supérieures de l'entendement est-elle suffisamment efficace, telle qu'elle est actuellement, pour continuer à supposer qu'elle doit rester nécessairement publique ? Ou bien ne pourrait-on pas imaginer une autre organisation du mode public d'éducation disciplinaire et sociale ? Par exemple, en favorisant l'entraînement des facultés inférieures de l'entendement par une activité exclusivement physique dans les premières années de l'enfance, notamment par des jeux spécialement conçus pour développer l'habileté des mouvements volontaires et l'usage de sens, tels que Kant les évoquait dans le chapitre sur l'éducation physique de l'intelligence (l'éducation par la discipline), mais aussi déjà à la fin du chapitre de l'éducation physique du corps par les soins. L'éducation sociale, qui viendrait ensuite (lorsque l'éducation des facultés inférieures de l'entendement serait achevée²²¹), s'effectuera alors à nouveau *sur un mode public, mais pas dans des systèmes clos tels que des écoles*. Il s'agirait par exemple d'initier les jeunes adolescents aux voyages, de les envoyer dans d'autres familles, d'autres villes, d'autres pays, pour leur faire découvrir d'autres environnements, à la fois sociaux et culturels. Ce serait une sorte d'embryon de la société cosmopolitique dont rêvait Kant²²².

²²⁰ 120 : « La formation scolastique [en rapport à l'habileté, aussi bien négative que positive] est celle qui se donne le plus tôt et la première. En effet toute prudence présuppose l'habileté. La prudence est la faculté qui consiste à savoir utiliser son habileté eu égard à l'homme ».

²²¹ 117 : « Combien de temps doit durer l'éducation [par la discipline] ? Jusqu'à l'époque où la nature a voulu que l'homme se conduisit lui-même, jusqu'à ce que l'instinct qui regarde le sexe se développe en lui, jusqu'à ce qu'il puisse lui-même devenir père et doive lui-même éduquer : c'est-à-dire environ jusqu'à la seizième année. Passé ce temps on peut bien mettre en œuvre encore les ressources de la culture et une discipline secrète, mais on ne peut plus donner une éducation bien ordonnée ».

²²² Bien que nous n'ayons pas insisté sur ce point dans le chapitre prévu à cet effet (cinquième et sixième chapitre), il est tout à fait notable que Kant insiste tout au long des *Réflexions sur l'éducation*, dans l'éducation par les soins et la discipline notamment, sur le fait qu'en règle générale, il vaut mieux éviter de créer des habitudes chez les enfants. Ainsi, la promotion des voyages s'inscrit en droite ligne avec la finalité de l'éducation kantienne, puisque le voyage conçu dans un cadre pédagogique a pour but de marquer une discontinuité par rapport aux habitudes de la vie quotidienne et des coutumes socio-culturelles locales, de façon à les transcender vers quelque chose de plus universel. Une série de citations dans lesquelles Kant exprime la façon dont il conçoit l'habitude dans l'éducation, p. 125 :

Il n'est pas utile de concevoir que les adolescents devraient s'habituer uniquement au mode de vie de leur famille d'accueil. Il est possible d'imaginer aussi qu'ils puissent s'habituer à l'ensemble des coutumes du système social et culturel local, de manière à consigner très concrètement les similitudes et les différences par rapport à leurs propres coutumes sociale et culturelle. Le voyage serait donc une méthode d'universalisation des mœurs, une manière de rendre possible la rencontre avec l'autre, de façon à faire ressortir ce qu'il y a d'absolument universel dans chaque être humain.

Cette méthode d'éducation sociale impliquerait toutefois une harmonisation préalable des diversités locales, c'est-à-dire supposerait que chaque société et culture locale ait déjà elle-même déterminé son rapport avec ce qu'elle enveloppe d'universel. *Autrement dit, pour procéder à l'application de la méthode du voyage pour l'éducation sociale par la prudence, il faudrait donc déjà que l'ensemble de l'humanité ait achevé l'éducation de la culture des facultés supérieures de l'entendement, puisque c'est seulement au niveau de ces facultés supérieures que se situe l'universalité de l'entendement.* Or, dans nos systèmes d'éducatifs occidentaux, supposés « civilisés ²²³», nous ne sommes pas encore parvenus à universaliser le système éducatif des facultés supérieures de l'entendement. Il est donc encore éloigné le temps où l'on pourra parler d'une société cosmopolitique. En attendant, il nous faut continuer à concevoir des manières d'optimiser la méthode socratique, dans la perspective d'une activation systématique et universelle des facultés supérieures de l'entendement.

« Il ne faut pas laisser prendre aux enfants des habitudes qui deviennent ensuite des besoins. Même dans ce qui est bien, n'employez pas votre art à leur faire de tout une habitude » ; 134 : « L'habitude est une jouissance ou une action qui est devenue une nécessité par la répétition fréquente de cette jouissance ou de cette action » ; 134 : « Plus un homme a d'habitudes, moins il est libre et indépendant. Il en est des hommes comme des autres animaux : ils conservent plus tard un certain penchant pour ce à quoi on les a de bonne heure accoutumés. Il faut donc empêcher les enfants de s'accoutumer à quelque chose, et ne laisser naître en eux aucune habitude » ; 135 : « (...) le tout est qu'ils ne prennent aucune habitude. Et pour cela il est bon de placer les enfants en différents états » ; 157 : « Il faut faire en sorte que l'élève agisse bien d'après ses propres maximes et non par habitude, et qu'il ne fasse pas seulement le bien, mais qu'il le fasse parce que c'est le bien » ; 166 : « La discipline ne laisse que des habitudes qui s'éteignent avec les années. L'enfant doit apprendre à agir d'après des maximes dont il aperçoit lui-même la justice » ; 179 : « L'homme doit à l'endroit de ses penchants prendre l'habitude de ne pas les laisser dégénérer en passions, et apprendre à se passer de ce qui lui est refusé ». On comprend la lourdeur avec laquelle Kant insiste sur le caractère néfaste de l'habitude : c'est qu'elle constitue une des principales entraves à la pleine jouissance de la liberté, et, par conséquent, une des principales sources de la passion, ce qui va à l'encontre de l'accomplissement du devoir moral.

²²³ Rappelons-nous que l'état de civilisation correspond à l'achèvement de l'éducation sociale par la prudence, cf. notamment p. 111 : « Il faut aussi veiller à ce que l'homme devienne *prudent*, qu'il s'adapte à la société humaine, qu'il soit aimé, qu'il ait de l'influence. C'est là ce qui appartient à une certaine forme de culture que l'on appelle civilisation ».

7.1.2. Le sentiment de plaisir et de peine

À propos de l'activation des facultés supérieures de l'entendement, Kant évoque le fait qu'il « faut aussi placer ici la culture du sentiment de plaisir ou de peine ²²⁴ ». Il est curieux de constater la proximité ou la distance chronologique relative entre cette évocation dans les *Réflexions sur l'éducation* (1776 à 1787) et la parution de la troisième *Critique* (1790), où la faculté de plaisir et de peine sera analysée systématiquement, comme si le sentiment de plaisir et de peine travaillait déjà la pensée kantienne du point de vue de la construction d'une société cosmopolitique²²⁵. Que nous dit Kant en ce qui concerne la faculté de ce sentiment, avant son analyse systématique dans la troisième critique ? Ceci : « Elle doit être négative, mais le sentiment lui-même ne doit pas être amolli ²²⁶ ». Autrement dit, il n'est pas encore question de laisser le sentiment de plaisir et de peine déterminer lui-même la faculté de juger, c'est-à-dire décider du bien et du mal. Ce sera le cas seulement dans l'éducation morale achevée, où le plaisir devient immanent au bon jugement en même temps que le jugement devient réfléchissant. Au stade de l'éducation que nous considérons, c'est-à-dire celui de la culture des facultés supérieures de l'entendement, il s'agit seulement, comme disait Kant au sujet de la discipline (voir *supra*), de ne pas amollir ni endurcir excessivement la volonté de l'adolescent.

Insistons sur le fait que cette recherche de la juste mesure entre la mollesse et la dureté est un véritable leitmotiv des *Réflexions sur l'éducation*. En effet, comme dit Kant : « Le penchant à la mollesse est pour l'homme plus funeste que tous les maux de la vie ²²⁷ » ; et, par conséquent, « il est extrêmement important que l'enfant apprenne dès sa prime jeunesse à travailler ²²⁸ » ; puis d'ajouter : « S'ils ne sont pas déjà amollis, les enfants aiment réellement les divertissements liés à la fatigue, les occupations qui exigent des forces ²²⁹ », c'est-à-dire qui impliquent de la peine dans leurs moyens mais causent du plaisir dans leur fin. Il n'est donc pas bon de préserver les enfants de toutes les activités qui mettent en œuvre leurs forces, même si cette mise en œuvre leur coûte un effort qui leur sera pénible pendant un moment, parce qu'ils apprendront de quelle façon tels ou tels plaisirs sont engendrés à partir de telles ou telles sortes de peines ; à distinguer les bonnes et les mauvaises peines, les bons et les mauvais plaisirs.

²²⁴ 161

²²⁵ Cf., KANT, *Idée pour une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* (1794)

²²⁶ 162

²²⁷ 162

²²⁸ 162

²²⁹ 162

Le type de plaisir lié à l'effort est indirect, mais il existe aussi les plaisirs directs. Et, concernant le plaisir direct des enfants, « on ne doit ni les rendre délicats, ni les laisser choisir ²³⁰», ce que nous avons déjà dit. En résumé, il ne faut pas empêcher les efforts pénibles de l'enfant si la finalité qu'il vise est bonne (plaisir indirect), ni lui laisser choisir l'objet de sa jouissance (plaisir direct).

Ces considérations sur le sentiment de plaisir et de peine dans la formation du jugement des facultés supérieures de l'entendement reviennent à dire qu'il faut encore appliquer aux adolescents, à ce stade, un système de récompenses et de châtiments qui soit, dans une certaine mesure, artificiel, puisqu'ils ne sont pas encore capables de déterminer le bien qui se trouve dans le plaisir ni le mal qui se trouve dans la peine par leur propre jugement. Toutefois, ce système de récompense et de châtimement doit être manié avec la plus grande prudence, parce qu'il façonne le caractère d'un individu pour le reste de son existence. C'est donc en ce sens, qu'à ce stade, « la culture du sentiment de plaisir ou de peine (...) doit être négative ²³¹», car il n'est pas encore question de laisser l'enfant décider par lui-même ce qui, dans son sentiment de plaisir et de peine, renvoie de manière réelle et objective au bien et au mal, ce qui sera l'objet ou la finalité de l'éducation morale.

7.1.4. Les récompenses et les punitions

Comment donc former de manière négative le jugement moral de l'enfant, c'est-à-dire éviter la corruption de son caractère dans la formation de ses facultés supérieures ? Kant dit : « Si l'on punit l'enfant lorsqu'il fait le mal, et si on le récompense lorsqu'il fait le bien alors il fait le bien pour être bien traité ²³²». Il ne faut donc pas que le système de récompenses et de châtiments soit arbitraire, il faut déjà qu'il y ait une raison compréhensible à la répartition des plaisirs et des peines. Car, dans le cas contraire,

« lorsque plus tard l'enfant pénétrera dans le monde, où les choses ne se passent point ainsi, où il peut faire le bien sans être récompensé, et le mal sans être puni, il deviendra un homme qui ne considère que la manière de bien faire son chemin dans le monde et qui est bon ou mauvais suivant qu'il trouve l'un ou l'autre plus avantageux ²³³».

Autrement dit, non seulement le caractère de l'enfant sera vicié, c'est-à-dire qu'il ne sera pas capable, à l'âge adulte, de distinguer réellement le bien et le mal, mais, en outre, la faculté de son sentiment de plaisir et de peine sera comme brisée, c'est-à-

²³⁰ 162

²³¹ 161

²³² 166-167

²³³ 167

dire qu'il ne ressentira plus le plaisir dans ce qui devrait, naturellement, lui faire plaisir, ni de la peine dans ce qui devrait, normalement, lui faire de la peine. En effet, sa faculté de plaisir et de peine n'ayant pas obtenu les réponses adéquates du point de vue du développement de son caractère moral, c'est la faculté elle-même de discerner le sentiment de plaisir et de peine qui est endommagée²³⁴. Cependant il y a pire encore²³⁵ : c'est lorsque les parents donnent une récompense à l'enfant suite à la bonne exécution de la peine, car cela détourne l'attention de l'enfant de la finalité même de l'action morale, qui ne doit pas être la réparation du mal, mais doit avoir sa valeur positive, sa fin en soi. Il ne faut donc pas que la punition elle-même soit récompensée, mais qu'elle reste d'abord et seulement une punition. Ce n'est pas non plus la bonne action qui doit être récompensée : seule *l'obéissance* à la bonne action doit être récompensée selon Kant.

La punition, nous dit Kant, est de deux types : ou bien physique ou bien morale²³⁶. Dans les deux cas, elle peut être aussi de deux sortes : « ou bien réellement naturelle (...) ; ou bien artificielle ²³⁷ ». Les punitions physiques naturelles « sont les meilleures, comme c'est le cas pour l'enfant qui mange trop et qui devient malade, car l'homme en fait l'expérience toute sa vie et non pas seulement comme enfant ²³⁸ ». Les punitions physiques artificielles « doivent être appliquées avec circonspection, pour qu'il n'en résulte pas une disposition servile (*indoles servilis*) ²³⁹ ». Les punitions morales artificielles ne doivent consister que dans la frustration du désir de l'enfant, c'est-à-dire « dans le refus de ce que désire l'enfant ²⁴⁰ », afin de lui montrer qu'on ne fera rien pour lui plaire s'il ne fait rien

²³⁴ On retrouve donc ici un aspect de la figure du despote, qui considère son sentiment de plaisir et de peine comme un critère suffisant pour distinguer le bien et le mal. On comprend mieux alors en quoi la possibilité de ressentir un plaisir immanent dans le jugement réfléchissant sera de la plus haute importance dans la formation de l'éducation morale.

²³⁵ Kant évoquait un exemple analogue dans le chapitre sur l'éducation du corps, bien que ce soit ici les enfants eux-mêmes qui doivent récompenser leurs parents de la peine qu'ils leur ont infligée, voir p. 130-131 : « Et par exemple c'est une chose bien étrange que de voir les parents exiger des enfants qu'ils leur baisent la main, après qu'ils les ont battus de verges. On les habitue ainsi à la dissimulation et à la fausseté. Car les verges ne sont pas un cadeau si beau que l'on puisse en être reconnaissant et on imagine facilement de quel cœur l'enfant embrasse alors la main qu'on lui présente ». Plus loin, Kant confirme, p. 172 : « Obliger les enfants lorsqu'ils sont punis à remercier, à embrasser la main, etc. est une chose insensée et qui rend les enfants serviles ».

²³⁶ 170 : « La punition est ou bien *physique* ou bien *morale*. Plus loin, Kant ajoute, p. 174 : « les punitions peuvent aussi être divisées en punitions *négatives* et punitions *positives* ; les premières devraient intervenir lorsqu'il s'agit de paresse ou d'immoralité <*Unsittlichkeit*> comme le mensonge, le manque de complaisance, l'insociabilité ; les punitions positives valent pour la méchanceté. Mais avant toute chose il faut éviter de garder la moindre rancune envers les enfants ».

²³⁷ 171-172

²³⁸ 171-172

²³⁹ 171

²⁴⁰ 171. La punition morale artificielle est ainsi apparentée à la punition physique négative, p. 171 : « Les punitions physiques consistent ou bien dans le refus de ce que désire l'enfant, ou bien dans

pour nous plaire²⁴¹, puisqu'il s'agit seulement, pour le moment, de lui apprendre à obéir (à supposer que l'ordre auquel il est contraint d'obéir soit juste). La punition morale naturelle est celle qui « heurte les penchants à être honoré et aimé, qui sont les auxiliaires de la moralité, par exemple lorsqu'on fait honte à l'enfant et qu'on le traite avec une froideur glaciale ²⁴²». Il faut que les punitions morales naturelles soient appliquées avec beaucoup de précision, de prudence, car faire honte aux enfants peut tout aussi bien vicier leur caractère de manière irrévocable. Pour Kant, la honte est le sentiment naturel du mensonge, et elle devrait rester exclusivement le sentiment conséquent du mensonge :

« La nature a donné à l'homme la rougeur de la honte, afin qu'il se trahisse lorsqu'il ment. Si les parents ne parlaient jamais de honte aux enfants que lorsqu'ils mentent, ceux-ci conserveraient toute leur vie le rouge de la honte envers le mensonge. Mais si on les fait rougir sans cesse, on fondera une timidité qui ne les quittera plus ensuite ²⁴³».

Kant précise encore le fait qu'il « ne faut pas faire usage du sentiment de honte avec les enfants, mais seulement pendant l'adolescence ²⁴⁴», parce qu'il « ne peut, en effet, trouver sa place, que lorsque le concept de l'honneur a déjà pris racine ²⁴⁵». En d'autres termes, l'éducation de la faculté supérieure de l'entendement du point de vue de la fondation du caractère moral de l'adolescent n'est possible que parce que le sentiment du devoir accompli satisfait l'estime de soi, tandis que le manquement au devoir dégrade cette estime : c'est pour cette raison que le mensonge en tant que manquement au devoir de vérité suscite « naturellement » le sentiment de honte, puisque « la honte est l'angoisse d'être méprisé par une personne présente ²⁴⁶», c'est-à-dire qu'elle provoque une atteinte à l'estime de soi²⁴⁷.

Le deuxième trait de caractère qu'il faut éduquer chez le jeune adolescent, c'est donc la véracité²⁴⁸. Kant précise qu'il s'agit du « trait principal et l'essentiel d'un

l'application de peines. La première forme de punition physique est apparentée à la punition morale et est négative ».

²⁴¹ 116 : « On doit lui montrer qu'il ne saurait parvenir à ses fins si ce n'est en laissant les autres atteindre les leurs, par exemple qu'on ne fera rien qui lui plaise s'il ne fait pas ce que l'on veut, et qu'il doit s'instruire, etc. » ; et p. 117 : « La soumission de l'élève est ou bien positive : il doit faire ce qui lui est prescrit, parce qu'il ne peut pas juger par lui-même et que la simple faculté d'imitation persiste encore en lui – ou bien négative : il doit faire ce qui plaît aux autres, s'il veut qu'à leur tour ceux-ci fassent quelque chose pour lui plaire ».

²⁴² 170

²⁴³ 163

²⁴⁴ 173

²⁴⁵ 173

²⁴⁶ Cité par Philonenko dans la note p. 163.

²⁴⁷ 166 : « Lorsqu'un enfant ment, on ne doit pas le punir, mais on doit le traiter avec mépris, lui dire qu'à l'avenir, on ne le croira pas, etc. ». Et, p. 174 : « Retirer son estime est l'unique punition convenable pour le mensonge ».

²⁴⁸ 173 : « Un deuxième trait fondamental dans la fondation du caractère de l'enfant est la véracité ».

caractère » (*Ibid.*), car un homme qui ne possède pas le trait de la véracité dans son *caractère* ne peut rien avoir de bon, sinon par son *tempérament*²⁴⁹ (qui concerne la socialité et non pas la moralité). L'éducation de la véracité est en effet l'aspect moral de l'éducation des facultés supérieures de l'entendement, dans la mesure où elles constituent le premier pas vers la production des jugements vrais. Se dérober à la véracité du point de vue moral, c'est se dérober à la capacité de produire le vrai du point de vue intellectuel, en l'occurrence, des facultés supérieures de l'entendement ; c'est donc aussi, d'une certaine manière, briser l'universalité de l'entendement humain dans ce qu'il a de supérieur (la production de la vérité), et, finalement, se dérober à ce qu'il y a d'humain dans l'homme, puisque seules les facultés supérieures de l'entendement sont propres à l'homme²⁵⁰.

Le troisième trait de caractère qu'il faut éduquer chez l'enfant dans la perspective de l'éducation de l'aspect moral des facultés supérieures de l'entendement, c'est la sociabilité. À la différence de la socialité, la sociabilité est un trait de caractère et non pas de tempérament, et ne renvoie donc pas à la prudence mais à l'amitié. Il s'agit ici que l'enfant ou le jeune adolescent apprenne à « entretenir avec d'autres des rapports d'amitié et à ne pas exister toujours seulement pour lui-même ²⁵¹ ». La sociabilité n'a donc rien à voir avec le bon gouvernement des hommes.

En effet, la capacité à entretenir des liens amicaux avec les autres est une capacité qui implique l'usage des facultés supérieures de l'entendement – usage lié à l'habilité

²⁴⁹ 173 : « Un homme qui ment ne possède pas de caractère et s'il a quelque chose de bon en lui-même, cela ne tient qu'à son tempérament ». Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 210, Paul Moreau précise la distinction kantienne entre caractère et tempérament comme suit : « Le tempérament peut relever de la nature selon deux points de vue : physiologique et psychologique ; "du point de vue *physiologique*, on entend, lorsqu'on parle de tempérament, la *constitution corporelle* (force et faiblesse des fluides) et la *complexion corporelle* (les fluides, l'élément que la force vitale met régulièrement en mouvement dans le corps, ainsi que le chaud et le froid qui participent à l'élaboration de ces liqueurs" ; "Envisagé du point de vue psychologique, on peut aussi parler du tempérament de l'âme". Y a-t-il un lien causal entre tempérament physiologique et tempérament psychologique ? [Kant répond :] les "expressions empruntées à la qualité du sang ne sont proposées que d'après l'analogie du jeu des sentiments et des désirs avec les causes corporelles du mouvements (le sang en est la principale)". On distinguera donc quatre tempéraments simples : le sanguin (celui qui a le sang léger), le mélancolique (celui qui a le sang lourd), le colérique (celui qui a le sang chaud), le flegmatique (celui qui a le sang froid). Quel soit cependant la nature du lien (causal ou analogique) entre le tempérament considéré du point de vue physiologique et le tempérament considéré du point de vue psychologique, ce dernier relève de la nature. De ce fait, l'individu n'est pas responsable de son tempérament puisqu'il le reçoit (...) ; il ne peut faire l'objet d'un jugement de valeur. Seul au contraire a de la valeur le caractère (...) Ainsi le caractère est ce que l'homme fait de lui-même [car il appartient à la liberté et non pas à la nature].

²⁵⁰ 139 : « La partie positive de l'éducation physique est la culture. Par rapport à celle-ci l'homme se distingue de l'animal ». La culture fait appel aux facultés supérieures de l'entendement, qui sont propres à l'homme, tandis que la discipline fait appel aux facultés inférieures de l'entendement, qui sont communes à l'homme et à l'animal.

²⁵¹ 174

et non pas à la morale, c'est-à-dire à ce qu'il y a d'universel dans l'entendement *dans une perspective sociale*. On comprend alors aussi pourquoi

« Les Maîtres aussi bien ne doivent préférer aucun élève en raison de ses talents, mais seulement en raison de son caractère, car s'il en est autrement, il s'ensuit une jalousie, qui est contraire à l'amitié ²⁵²».

Si le Maître apprécie ou déprécie davantage certains enfants plutôt que d'autres en fonction de leurs talents et non pas de leur caractère, il réintroduit entre eux une hiérarchie basée non pas sur ce qu'ils ont de proprement humain, mais sur les facultés inférieures de l'entendement qui appartiennent également à l'animal, par exemple la qualité actuelle de leur discipline ou antérieure de leurs soins, et rétablissent donc un clivage à l'intérieur même de l'humanité. Tous les enfants possèdent en effet un entendement supérieur plus ou moins actuellement développé, et l'éducation de l'aspect moral de ce caractère, en l'occurrence du trait de sociabilité, doit dépendre du degré d'actualisation de l'entendement supérieur, et non pas des talents particuliers, liés aux facultés inférieures.

Plus largement, tout traitement de faveur va à l'encontre du sens même de l'éducation publique. Comme le disait Kant quelques pages plus haut, « dès que l'enfant voit que tous les autres ne se soumettent pas à la même loi il devient rebelle ²⁵³». Il est donc de la plus haute importance que l'aspect moral de l'éducation des facultés supérieures de l'entendement soit développé de manière équitable, et, par conséquent, publique. On voit mal en effet comment les enfants pourraient tisser des liens amicaux avec les autres enfants s'ils restent toujours à la maison sous la tutelle du précepteur privé.

On pourrait néanmoins imaginer un système où l'éducation du caractère amical des enfants se développe dans un cadre public, tout en incluant dans ce cadre une forme généralisée de préceptorat. L'idée serait que les enfants s'apprennent mutuellement les uns aux autres ce qu'ils ont compris, c'est-à-dire qu'ils parviennent, dès leur plus jeune âge, à développer des rapports de coopération constructive, et à plus forte raison dans les apprentissages qui mettent en jeu les facultés supérieures de l'entendement. Ce serait une manière de développer simultanément l'aspect social et intellectuel des facultés supérieures de l'entendement. Le maître ne servirait qu'à la coordination des rapports collaboratifs entre les enfants et à la supervision de la bonne compréhension des apprentissages mutuellement enseignés.

²⁵² 175

²⁵³ 169

On constate cependant, dans ce genre de cas, que ce sont généralement les plus paresseux qui laissent les plus motivés chercher les réponses, pour qu'ils puissent les obtenir toutes faites ensuite, et faire bonne figure en face du maître. Il faudrait alors commencer par expliquer à ceux-là le sens de cet exercice, et en discuter avec eux s'ils ne comprennent toujours pas. Il faudrait leur dire qu'ils apprendront toujours mieux ce qu'ils ont compris par eux-mêmes, et qu'ils peuvent enrichir les autres de ce qu'ils comprennent, lorsqu'ils le leur expliquent comme ils l'ont compris, comme ils peuvent être enrichis par ce que les autres comprennent, à condition qu'ils y prêtent suffisamment attention. S'il reste des enfants qui ne participent pas, ou se laissent tirer vers le haut par les autres sans comprendre ce qu'ils font, des clivages se réintroduiraient spontanément à l'intérieur même des groupes d'apprentissage collaboratif. Pour résoudre ce genre de phénomène problématique, il n'y a sans doute pas d'autres solutions que de séparer les plus motivés et les moins motivés, et de former des groupes avec un niveau toujours égal de motivation entre chaque membre. Il ne faut pas de « meneur » dans le groupe, il faut un rapport égalitaire entre la volonté des enfants de chaque groupe, et le maître doit rester le seul maître des volontés. La tentative récente de Jacques Rancière pour penser une égalité des intelligences et une hiérarchie des volontés est allée dans ce sens, dans *Le Maître ignorant* (2004). On pourrait imaginer aussi mettre en place un système où ceux qui ne participent pas, par manque de volonté, pénaliseraient ceux qui tentent de les tirer vers le haut, ce qui encouragerait les moins motivés et les plus motivés à se mettre au même niveau, *par solidarité amicale*.

Précisons que cet exercice n'est possible que dans le cadre de l'éducation des facultés supérieures de l'entendement, puisqu'elles sont universelles à l'entendement humain et donc, par principe, identiques dans chaque individu. *Cette méthode de préceptorat généralisé, en dépassant et conciliant tout à la fois la conception de l'école comme intermédiaire entre le public et le privé, permettrait d'inclure une éducation sociale à l'activation mutuelle des facultés supérieures de l'entendement*²⁵⁴. Il ne serait pas envisageable, par exemple, de mettre en place un tel dispositif en ce qui concerne la lecture attentive ou la mémorisation forcée, ou encore l'écriture imaginative, puisque ces exercices font partie des facultés inférieures de l'entendement et varient chez chacun. Très concrètement, on pourrait imaginer de mettre en place des dispositifs

²⁵⁴ Toute une série de mouvements qui s'inscrivent dans le cadre de la pédagogie alternative, dont notamment « l'éducation nouvelle », ont développé une méthode basée sur la coopération et la promotion de l'aspect actif de l'apprentissage en général. Les techniques ou les méthodes les plus connues qui vont dans ce sens sont entre autres la pédagogie Montessori, Freinet, Steiner-Waldorf, et Decroly. Pour l'éducation nouvelle en particulier, voir notamment : M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1968.

d'apprentissage collaboratif uniquement pour les cours de mathématique, de droit, d'histoire et de géographie, tels que nous les avons définis plus haut, c'est-à-dire dans les domaines du savoir où il s'agit d'établir les raisons qui lient un universel et un cas particulier, c'est-à-dire qui font appel à la raison comme faculté supérieure de l'entendement. Le problème dans l'éducation de la faculté supérieure de l'entendement, c'est qu'il est relativement paradoxal d'exercer une contrainte extérieure sur la volonté de l'individu à qui on tente d'éduquer cette faculté. Autrement dit, c'est au stade de l'éducation des facultés supérieures de l'entendement que le problème de l'autorité (voir *supra*, 4.2.) se pose logiquement avec le plus de rigueur, puisque c'est en même temps à ce stade qu'elle doit s'intérioriser.

7.2. Vers un préceptorat généralisé ?

Basedow²⁵⁵ avait en réalité déjà proposé de substituer la récompense à l'obéissance par l'interstimulation des élèves, ce qu'il avait appelé « émulation ». Mais cette substitution de la récompense par l'émulation devait, selon lui, concerner uniquement la discipline « par la crainte et les châtiments », et non pas l'éducation des facultés supérieures de l'entendement. Ce sont plutôt, à notre avis, exclusivement ces facultés supérieures qui devraient être éduquées par l'émulation mutuelle des élèves. Ce serait en effet une manière de concilier l'éducation intellectuelle et sociale, puisque cela permettrait d'égaliser la volonté des élèves *tout en égalisant leur intelligence*, en tirant l'une et l'autre vers le haut. Ce serait donc la mise en place d'un système de préceptorat généralisé où les élèves deviendraient mutuellement leurs propres précepteurs, par un système d'émulation naturelle.

Une question de géographie, de mathématique ou d'histoire serait posée en début de matinée, par exemple : « à partir d'une série d'équations typiques du second degré et de leurs solutions, trouvez la règle de résolution ; et, à partir de cette règle, résolvez une équation atypique ». Les jeunes adolescents auraient toute la matinée et tous les moyens qu'ils désirent à leur disposition pour trouver cette règle et résoudre cette équation. Si les classes sont de vingt-cinq, il faut former des sous-groupes de deux ou trois. Alors le maître, à mesure que les recherches avancent dans les sous-groupes, constituerait des groupes plus étendus, en spécifiant les tâches à effectuer et les directions à prendre dans chaque sous-groupe étendu. Ce serait un véritable travail de suivi par groupe, mettant en œuvre la compétence de collaboration intellectuelle, et, par conséquent, sociale (ou l'aspect moral des facultés d'abstraction). Il faudrait

²⁵⁵ Note p. 171 : « Notons que Kant s'oppose aussi à Basedow, qui voulait substituer à la discipline de la crainte et des châtiments celle de l'émulation et des récompenses ».

donc aussi, périodiquement, des moments de confrontation des résultats, jusqu'à l'obtention finale de la règle qui donnerait lieu à la résolution personnelle de l'équation, comme fruit personnel de la collaboration collective. L'important est d'abord et avant tout que les enfants apprennent à échanger leurs « idées », en stimulant mutuellement la part supérieure de leur entendement²⁵⁶. Une longue séance introductive, mais tout aussi interactive que leur collaboration ultérieure elle-même, devrait avoir lieu en début d'année, comme préalable méta-méthodologique, pour leur expliquer de fond en comble le sens de la méthode collaborative par laquelle ils vont procéder à leurs apprentissages. Le bon déroulement des séances de collaboration dépendra uniquement, et très logiquement, de la bonne compréhension du sens ou de l'intérêt existant à procéder de cette manière, puisque cette compréhension elle-même fait déjà partie des choses exclusivement compréhensibles par les facultés supérieures de l'entendement.

Le problème de l'apprentissage chez les jeunes adolescents vient de ce qu'ils sont à l'âge où se développent les facultés d'abstraction *de manière légèrement hétérogène*, entre douze et seize ans. Cela également, il faudrait le leur dire et bien leur expliquer, car il est très injuste qu'un adolescent de douze ans qui a, par nature, c'est-à-dire par hasard, commencé son adolescence plus tôt, et, par conséquent, qui a développé ses facultés d'abstraction plus tôt (entendre « facultés supérieures de l'entendement ») soit davantage capable de comprendre les choses abstraites qu'un jeune adolescent de quinze ans, qui vient de commencer son adolescence et qui a donc commencé à développer ses facultés d'abstraction plus tard. Les inégalités à cet âge sont capitales et cruciales dans la formation de l'image de soi, c'est-à-dire dans le maintien de la bonne disposition à la formation ultérieure du caractère moral.

L'école publique telle qu'elle existe aujourd'hui ne prête pas suffisamment attention aux différences temporaires qui existent entre les adolescents, entre douze et seize ans, dans sa méthodologie d'enseignement collectif. Il est, en effet, absurde de regrouper les enfants par classe d'âge et non par stade de compétence, comme le font

²⁵⁶ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 74, Paul Moreau développe l'idée selon laquelle « l'éducation esthétique peut préparer à la vie morale en tant qu'elle développe le sens de la communication et de la communauté en vue de la reconnaissance d'un universel ». Il complète de cette façon la méthode socratique qui consiste dans l'échange d'idée en vue de la stimulation de la partie supérieure de l'entendement. En effet, comme il le précise encore p. 74-75 : « C'est précisément l'absence d'intérêt dans le jugement de gout qui détermine l'estimation que l'objet doit contenir un principe de satisfaction pour tous. (...) C'est en quoi le jugement de gout qui vise le beau s'oppose à tout jugement qui ne concernerait que l'agréable et dont le principe serait « à chacun son gout » ; la détermination de l'agréable ne peut que varier en fonction des subjectivités et en aucun cas faire l'objet d'une satisfaction universelle (...). La prétention à porter des jugements de gout prouve donc un sens commun capable de reconnaître déjà l'universalité ».

les pays scandinaves, notamment les Suédois²⁵⁷. On a déjà vu des adolescents de seize ans, à peine entrés dans l'adolescence, rattraper en quelques semaines seulement, ce que les autres, qui ont commencé leur adolescence à douze ans, ont appris en plusieurs mois, en commençant quatre ans plus tôt. À cet âge, de toute façon, les facultés d'attention, de mémoire et d'imagination, c'est-à-dire les facultés inférieures de l'entendement, ne sont pas encore suffisamment entraînées ou développées (puisqu'elles sont l'aspect physique de l'intelligence et que, en l'occurrence, le corps de l'adolescent est occupé à mobiliser la majeure partie de ses ressources pour croître physiquement) pour créer un écart tellement grand qu'il soit irrattrapable, du point de vue de la quantité de matière, entre un adolescent de douze ans qui est déjà entré dans l'adolescence et un adolescent de seize ans qui vient d'y entrer.

7.2.1. La triple confusion de l'éducation publique

C'est que l'école publique mélange trois notions qui, comme nous l'avons déjà évoqué²⁵⁸, devraient être soigneusement distinguées : la discipline, l'habileté et la sociabilité, en perdant de vue ainsi l'éducation morale. C'est ce que Kant affirme lui-même, quand il dit que « les enfants ne doivent être instruits que de choses qui concernent leur âge ²⁵⁹ », bien qu'il ne précise pas en fonction de quels critères il faut établir le passage d'un stade à l'autre de l'éducation, ni les mélanges possibles.

Il y a néanmoins quelques occurrences disséminées au cours des *Réflexions sur l'éducation* qui donnent certaines indications : 1) « la joie qui vient du cœur ne doit pas toujours être fermement retenue par la contrainte de l'école, car en ce cas elle sera bientôt anéantie ²⁶⁰ », « c'est à cela que servent certains jeux, qui laissent à la joie sa liberté ²⁶¹ » ; 2) ou bien quand il disait que l'éducation par la discipline ne peut pas durer au-delà de l'entrée dans l'adolescence, c'est-à-dire environ jusqu'à la seizième année ; 3) ou bien encore, quand il dit qu'il

« ne faut pas lui donner [à l'enfant] des notions de bienséance [c'est-à-dire une éducation sociale ou morale], qui ne feront que le rendre timide et effarouché, ou qui, tout à l'opposé, lui donneront

²⁵⁷ On trouvera un panorama du paysage de l'institution scolaire en Suède dans « L'actualité du n°508 - Apprendre à chercher, chercher pour apprendre » des Cahiers pédagogique, 2018, par Marianne Molander Beyer, maître de conférences à l'université de Goteborg. Accessible directement via l'URL suivant : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-debats-actuels-sur-l-ecole-en-Suede>

²⁵⁸ Voir *supra*, avant dernier § du point 7.1.1.

²⁵⁹ 175

²⁶⁰ 175

²⁶¹ 175

l'idée de se faire valoir. Rien n'est plus risible en effet qu'une sagesse de vieillard chez l'enfant, ou une sottise vanité ²⁶²».

Par la première occurrence, on voit donc qu'il ne peut pas être question de discipline sans sociabilité, pendant les récréations (périodes qui « laissent à la joie sa liberté par certains jeux ») ; par la deuxième, on voit que la discipline doit s'arrêter au moment de l'adolescence, c'est-à-dire qu'elle ne peut concerner que les enfants, et non pas les adolescents ; et, par la troisième, qu'il ne faut pas donner d'éducation sociale ou morale avant l'adolescence, au risque de corrompre la volonté de l'enfant.

Or, l'école publique telle qu'elle fonctionne actuellement en Europe, hormis en Europe du Nord, mélange précisément ces trois stades, à des moments où ils ne devraient pas l'être : elle continue par exemple l'éducation disciplinaire au-delà de la seizième année, ou quand l'adolescence a normalement déjà commencé ; elle ne prend pas suffisamment en compte la sociabilité périodique nécessaire entre les moments de discipline, elle retire par conséquent la joie du cœur et le goût de la liberté, qui est, rappelons-le, la condition de l'action bonne, puisqu'un « cœur joyeux est seul capable de sentir une satisfaction à faire le bien ²⁶³ » ; mais aussi, elle inculque généralement une fausse socialité et une fausse morale : pour la première, en laissant se développer des rapports de domination entre les élèves, par exemple, comme dit Kant, au niveau vestimentaire, ou, de manière plus générale, esthétique :

« La toilette ne convient pas pour des enfants. Ils ne doivent considérer leurs habits, bons ou mauvais, que comme chose nécessaire ; (...) éviter de se regarder dans le miroir, car ici comme partout l'exemple est tout puissant et il fortifie ou ruine les bonnes doctrines ²⁶⁴».

Pour la seconde, en professant une « fausse religion ²⁶⁵ », « qui rend l'homme sombre ; car l'homme doit servir Dieu d'un cœur joyeux et non par contrainte ²⁶⁶ ». Dans les trois cas, l'école ramène la sociabilité et la morale à la discipline, alors que « la moralité est quelque chose de si sacré et de si sublime qu'on ne doit pas la rabaisser à ce point et la mettre sur le même rang que la discipline. (...) La discipline ne laisse que des habitudes qui s'éteignent avec les années ²⁶⁷ ».

²⁶² 145

²⁶³ 175

²⁶⁴ 176-177

²⁶⁵ 175. La « fausse » religion est la religion révélée apprise par la méthode mécanique-catéchétique, et la « bonne » religion est la religion universelle apprise par la méthode socratique, cf. notamment p. 161 : « Dans de nombreuses sciences la méthode mécanique-catéchétique se montre également bonne ; par exemple dans l'enseignement de la religion révélée. S'il s'agit de la religion universelle on doit, en revanche, user de la méthode socratique ».

²⁶⁶ 175

²⁶⁷ 166-167

Certes, Kant ne veut pas dire qu'il faut nécessairement imposer l'uniformité vestimentaire, mais seulement qu'il ne faut pas autoriser les distinctions sociales du point de vue des apparences *dans la perspective d'une éducation sociale dans le cadre d'une éducation scolaire publique*. L'école devrait être, au contraire, dans le domaine esthétique comme ailleurs, un lieu où l'on apprend à discerner l'essentiel et l'accessoire. Or, il est hors de doute qu'un très grand nombre de discriminations sociales ont lieu à l'école du point de vue des apparences. Si le système de fonctionnement scolaire était universalisé, tout en restant adapté à chaque culture locale, comme à chaque langue par exemple, c'est-à-dire si on mettait au point une *méthode* d'éducation plutôt qu'un simple *système* d'éducation, alors les discriminations sociales ne pourraient plus avoir lieu, puisque la méthode s'appliquerait indépendamment des diversités empiriques, inéluctablement brassées par le système dans son fonctionnement même.

En outre, l'école commence parfois trop tard l'activation des facultés supérieures de l'entendement dans l'éducation des enfants, ce qui cause généralement l'ennui, provoque l'indiscipline et rejaillit négativement sur l'éducation sociale, c'est-à-dire leur interaction avec les autres élèves. Ou, au contraire, l'école commence l'éducation des facultés morales trop tôt, ce qui engendre des individus timorés, les « enfants-vieillards » (voir *supra*).

7.2.2. La triple confusion de l'éducation privée

Dans les cas de confusion que nous venons d'évoquer, il était seulement question de l'éducation publique, mais il y a aussi des cas qui concernent l'éducation privée. Par exemple, lorsque les parents veulent remplacer l'éducation disciplinaire par l'éducation morale, et qu'ils font honte à leur enfant pour les corriger :

« Ordinairement on crie aux enfants : "Fi ! tu devrais avoir honte, ce n'est pas convenable ! etc.". Mais cela ne devrait pas arriver pendant la première éducation. L'enfant n'a encore aucun concept de la honte et de la décence ; il n'a pas à avoir honte, il ne doit pas avoir honte ; par ce genre de choses on ne fait que le rendre timide. Il est embarrassé à la vue d'autrui et se cache volontiers devant d'autres personnes. De là naissent une retenue et une dissimulation fâcheuse. Il n'ose plus rien demander et cependant il devrait pouvoir tout demander ; il cache ses intentions et apparaît toujours autre qu'il n'est, alors qu'il devrait pouvoir tout dire franchement. Au lieu d'être toujours autour de ses parents, il les évite et se jette dans les bras d'un domestique complaisant ²⁶⁸».

Ou bien, lorsque les parents veulent appliquer une éducation disciplinaire au stade de l'éducation par les soins, ce qui a pour effet d'endurcir l'enfant ; ou bien, au contraire, lorsqu'ils continuent l'éducation par les soins lorsque l'éducation disciplinaire devrait avoir commencé, ce qui a pour effet de les rendre mous. En réalité, ces deux stades doivent rester successivement distincts²⁶⁹. Dans le premier cas, « on veut habituer l'enfant à tout. (...) L'éducation russe va très loin dans ce sens. Aussi bien meurt-il chez eux un nombre incroyable d'enfants²⁷⁰ ». C'est ce qui arrive lorsqu'on remplace les soins par une discipline précoce, qui consiste à mettre l'enfant dans diverses situations difficiles, où il s'agit pour l'enfant de trouver par lui-même les moyens de s'y adapter, afin de s'endurcir et de « s'habituer à tout », ce en quoi consisterait une discipline généralisée à la russe. Autrement dit, les Russes en restent au stade de la discipline à travers tous les stades de l'éducation ; mais il y a quelques similitudes entre l'éducation russe et le système scolaire tel que nous le connaissons en Europe de l'Ouest, qui prolonge et durcit la discipline plus que nécessaire dans le cadre de l'éducation publique. Comme dit Kant pour résumer ce point : « il faut essentiellement prêter attention à ce que la discipline ne devienne pas un esclavage²⁷¹ », à ce qu'elle ne s'infilte pas dans les autres stades de l'éducation. Dans le deuxième cas, l'enfant s'habitue à un traitement de faveur dans le cadre familial, et il devient mou. On pourrait se demander ce qui est pire entre le fait de rendre les enfants durs ou mous ; Kant a l'air de pencher pour l'éducation qui rend mou, quand il dit que « dans l'éducation on doit seulement empêcher que les enfants ne deviennent mous²⁷² » ; que, « par une éducation dure nous entendons une éducation qui ne consiste qu'à empêcher que l'enfant ait toutes ses aises²⁷³ » ; pour cela, il faut éviter, d'une manière générale, d'utiliser des techniques qui se substituent à l'usage des propres ressources de l'enfant (comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'éducation par les soins), car elles empêchent alors le développement de ces ressources, ce qui a pour effet de le rendre mou, à quelques conséquences près.

7.2.3. Dyssynchronie ou hétérogénéité ?

Pour résumer, nous avons considéré deux cadres, public et privé, dans chacun desquels nous avons repéré au moins trois effets pervers possibles, évoqués par Kant lui-même : lorsqu'il y a désynchronisation entre l'enfant et les stades de l'éducation

²⁶⁹ 144 : « C'est la discipline qui doit avoir le premier rang et non l'instruction ».

²⁷⁰ 134

²⁷¹ 136

²⁷² 134

²⁷³ 136

qu'on lui applique, ou bien, au contraire, lorsqu'on lui applique un stade mixte, alors que ces stades devraient être distincts ; c'est-à-dire lorsqu'il y a dyssynchronie (confusion temporelle) ou hétérogénéité (confusion spatiale) entre l'enfant et l'école, ou l'enfant et la famille.

Dans le cadre de l'éducation publique, lorsque l'école prend en charge l'éducation sociale en y substituant la discipline, cela crée des discriminations précoces et pervertit la disposition morale de l'enfant ; lorsque l'école néglige les hétérogénéités temporaires qui se manifestent au moment de l'adolescence au niveau de l'activation des facultés supérieures de l'entendement, ce qui a tantôt pour effet de rendre les uns dissipés, tantôt de donner aux autres un sentiment d'infirmité, ce qui pervertit, dans les deux cas, le tempérament social ; lorsque l'école au contraire impose une éducation sociale ou morale de manière précoce, cela pervertit également la volonté de l'enfant, en le rendant vieillard ou vaniteux.

Dans l'éducation privée, lorsque les parents tentent d'inculquer des valeurs morales ou sociales à leurs enfants, et leur font honte lorsqu'ils y manquent, ce qui a aussi pour effet de rendre les enfants essentiellement faux, enclins à la dissimulation intérieure, alors que l'éducation morale avait précisément pour but d'éduquer à la véracité ; lorsque les parents confondent l'éducation par les soins et l'éducation par la discipline, ce qui a pour effet, tantôt de rendre les enfants trop mous, tantôt de les rendre trop durs : *dans l'un et l'autre cas, cela entrave leur disposition morale et les rend inaptes à la participation au progrès global de l'humanité.*

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons donc vu, tout au long de cette deuxième partie, un certain nombre des mille et une failles possibles qui peuvent affecter l'enfant au cours des trois premiers stades de l'éducation physique, et autant de fois entraver la possibilité même du développement de sa disposition morale. Nous avons également proposé des solutions idéales pour corriger ces failles, à partir des indications de Kant lui-même. Dans la troisième partie, nous allons maintenant aborder la question de l'éducation pratique et non plus physique, qui concerne l'éducation de l'être dans ce qu'il a de libre, c'est-à-dire d'indéterminé quant à sa causalité physique.

III. L'éducation pratique

La question de l'éducation morale est la plus essentielle de toutes. Comme dit Philonenko, elle est la *fin* de l'éducation, non seulement parce qu'elle l'achève, mais aussi parce qu'en elle se réalise ce qui se préparait à travers tous les stades antérieurs. La question se pose de savoir si ces stades ne doivent pas être repris et reconfigurés une fois que nous arrivons à la porte de l'éducation morale. Repris, peut-être ; relus, certainement ; reconfigurés, non. En effet, la finalité de l'éducation morale n'est pas autre chose que la réalisation de ce que Kant appelle la « disposition morale » de l'homme ; la finalité de l'éducation morale, c'est donc la réalisation de l'humanité en l'homme, c'est-à-dire de la liberté – or c'était déjà la liberté qui se profilait à travers tous autres les stades.

Comme Philonenko le suggère dans le commentaire introductif des *Réflexions sur l'éducation* (1993), la structure de l'éducation morale comporterait, selon Kant lui-même, deux parties principales, une générale et une particulière. La partie générale de l'éducation morale concerne la formation du caractère, tandis que la partie particulière, qui se fonde sur la première, aborde deux problèmes plus spécifiques : les problèmes sexuel et religieux.

Huitième chapitre : La formation du caractère moral

Demandons-nous d'abord ce que Kant entend par la notion de caractère : « Le caractère consiste dans la fermeté de la détermination avec laquelle on veut faire quelque chose et aussi dans sa mise à exécution réelle ²⁷⁴ ». Cette fermeté n'est donc pas autre chose, pour Kant, qu'un certain aspect de la droiture morale, de la dignité propre de l'homme. Un homme qui ne tient pas ses promesses n'inspirera plus aucune confiance à l'avenir, et il perdra lui-même peu à peu sa confiance en lui. La confiance en soi vient donc de la capacité à tenir sa promesse. Mais la possibilité de la confiance en soi est conditionnée par le type de promesse à tenir. On ne peut pas tenir n'importe quelle promesse. Si par exemple je promets de terminer mon mémoire pour demain, il est évident que je n'aurai pas la capacité de tenir cette

²⁷⁴ 180. Philonenko distingue chez Kant une définition métaphysique et morale du caractère : « il définit métaphysiquement le caractère comme la loi de la causalité propre à une chose » (note de la page 167). « Kant nous propose aussi une définition plus spécifiquement morale, dans *l'Anthropologie* : "Avoir tout simplement du caractère signifie cette propriété de la volonté par laquelle le sujet se lie lui-même à des principes pratiques déterminés qu'il s'est indéfectiblement prescrit à lui-même par le moyen de sa propre raison. Bien que ces principes puissent être faux et défectueux, l'élément formel d'une volonté en général qui veut agir selon des principes fermes... comporte quelque chose de précieux, qui mérite même de l'admiration : car c'est une chose exceptionnelle". Lorsqu'on parle de caractère il n'est pas question "de ce que la nature fait de l'homme, mais de ce que l'homme fait de lui-même" » (cité par Philonenko, note de la page 167).

promesse. D'un autre point de vue, il serait absurde de considérer qu'il s'agit d'une promesse si je disais que « je promets de terminer cette page pour demain » : on sent comme une évidence qu'il n'est pas question de « promesse » dans une telle affirmation, puisqu'elle est déjà réalisée. Comme disait Derrida, une promesse doit toujours comporter en elle quelque chose d'impossible, et c'est cette possibilité de l'impossible qu'énonce la promesse qui constitue son essence. Il n'y a pas de promesse si l'acte de promettre n'était pas impossible, ne consistait pas à faire sortir le possible de l'impossible. Il y a donc un aspect paradoxal dans la promesse.

L'aspect paradoxal de la promesse n'est pas autre chose que le paradoxe de la morale elle-même, c'est-à-dire du conflit entre liberté et devoir dans le cadre de l'éducation morale²⁷⁵. En effet, comment éduquer, qui signifie, à la lettre, « conduire vers, induire », une liberté chez autrui ? Par devoir ? avec autorité ? ou avec liberté ? La liberté n'est pas – pas plus que l'autorité – un objet qui puisse se montrer. Il y a pourtant des signes incarnés dans la matière qui manifestent l'existence d'une liberté ou d'une autorité. C'est peut-être alors une attitude que l'on peut percevoir, mais ce n'est pas une attitude que l'on peut percevoir avec nos yeux empiriques. Peut-être s'agit-il d'apprendre à *lire* ces signes, plutôt qu'à les *percevoir*. On ne peut percevoir une liberté impliquée dans une attitude, un geste, un mouvement, que par l'œil de l'esprit. Comment dépasser la perception empirique et éduquer la liberté ou l'esprit du jeune enfant ? Et d'abord, comment ne pas l'obscurcir – c'était tout l'objet des stades précédents.

Entretemps, comment faire éclore cette liberté qui nous appelle depuis le fond de la matière ? Par « disposition morale », Kant veut dire : l'homme possède en lui un dispositif qui permet de faire émerger une liberté dans la matière. La question de l'éducation morale acquiert ici une dimension métaphysique. Tout se passe comme si l'homme pouvait revenir, en quelque sorte, avant même la création de la matière, s'installer à l'origine de cette création, et devenir co-créateur de cette matière. De Platon à Bergson, de la réminiscence à l'écart cérébral, il y a toujours cette idée d'antériorité, de préexistence, d'inactualité, de virtualité²⁷⁶, qui travaille l'immédiateté du rapport à soi de la conscience, et qui remonte de l'intérieur des profondeurs de la matière jusqu'à l'extériorité superficielle des événements du monde humain. C'est aussi en ce sens qu'une promesse contient toujours l'espoir de la possibilité de l'impossible : puisque la promesse émane nécessairement d'une liberté qui s'engage à se réaliser dans la matière, malgré l'existence perpétuellement

²⁷⁵ Comme le dit Philonenko : « la liberté, qui interdit à l'éducation de se constituer comme science, est aussi ce qui pose le problème de l'éducation ».

²⁷⁶ Note de Philonenko sur l'innéisme chez Leibniz

menacée de cette liberté, elle ne s'ouvre et ne se déploie que dans le risque de se voir refermée par les cent mille contingences de cette matière qui, fondamentalement, ne l'accueille pas – sinon il y aurait une connaissance *a priori*, c'est-à-dire une science de l'éducation – et qui, pourtant, s'incarne en elle. Le paradoxe de l'éducation morale consiste à faire advenir dans la matière ce qui ne peut pas en provenir « naturellement ».

C'est aussi en ce sens que Philonenko évoque un processus de « dénaturation » de l'homme dans le cadre de l'éducation morale :

« On voit par là que le problème posé – définir une forme de contrainte susceptible de conduire à la liberté – contient en lui-même la grande question philosophique du passage de la *nature* à la *culture*. (...) Il nous suffira de dégager le concept essentiel, qui peut médiatiser nature et culture, unir l'idée de contrainte et l'idée de liberté. Ce concept fondamental, ce "*Grundbegriff*", doit être un principe qui assure la *dénaturation* de l'homme ²⁷⁷».

Pour Philonenko, le concept qui permet de passer de la nature à la culture, de réunir « l'idée de contrainte et l'idée de liberté » (*Ibid.*), c'est le travail. En d'autres termes, l'objectif de l'éducation morale consisterait à rendre l'homme apte au travail :

« Dans le travail, comme formation de l'homme, la raison apparaît historique. Dans le travail aussi, comme formation du monde, l'histoire apparaît rationnelle. Modifiant le monde, l'homme se modifie aussi lui-même ; il cultive le monde et du même coup se cultive. La soumission au réel, l'histoire, réalise la raison ; inversement, la raison devient historique et concrète en travaillant. La philosophie de l'éducation découvre son principe au plus profond de la pensée de l'histoire : l'homme est œuvre de soi ²⁷⁸».

Or, la synthèse de la nature et de la culture dans la notion de travail ne répond pas entièrement à la finalité de l'éducation morale, et il semble que Philonenko ait manqué de soulever cet aspect, pourtant essentiel, de l'éducation morale. En effet, la notion de travail renoue un rapport entre la conscience et l'instinct, remplace peu à peu l'activité auto-finalisée de l'instinct par la finalité librement déterminée de la conscience, et s'élève ainsi au-dessus de la causalité physique de la nature. Mais toute liberté est-elle bonne ? La distinction du bien et du mal est-elle nécessairement impliquée dans la normativité de l'action libre ? Toute action libre est-elle nécessairement conforme au souverain bien ? Car la finalité de l'éducation morale était, non seulement de réunir contrainte et liberté, mais aussi de former le jugement moral de manière à déterminer des fins qui ne soient *que* bonnes, comme Kant le disait dans son introduction :

²⁷⁷ 51

²⁷⁸ 54

« On doit veiller à la *moralisation*. L'homme ne doit pas simplement être apte à toutes sortes de fins, mais il doit aussi acquérir une disposition <*Gesinnung*> à ne choisir que des fins bonnes. Des fins bonnes sont celles qui sont nécessairement approuvées par chacun et qui au même moment pourraient être les fins de chacun ²⁷⁹».

Comme on le voit, Kant énonce ici qu'il s'agit de déterminer la notion de « finalité bonne » par la normativité intersubjective, ou, autrement dit, la normativité sociale. Toutefois, il ne faudrait pas confondre l'intersubjectivité de la norme et l'universalité de la norme : une norme intersubjective n'est pas nécessairement une norme universelle. La norme universelle est plus large, et, par conséquent, diffère en nature de la norme intersubjective, quelle que soit la grandeur relative de la communauté de sujet qu'elle comprend. C'est qu'il y a une notion d'unité dans l'universalité, tandis qu'il n'y a pas cette notion dans l'intersubjectivité ou socialité de la norme. En d'autres termes, dans la perspective kantienne, dans la mesure où elle diffère de la perspective platonicienne, si norme il y a, elle ne peut pas venir d'ailleurs que de l'histoire, et, par conséquent, de la société, ou, plus précisément, de l'ensemble des sociétés dans l'espace et dans le temps.

Or, dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, comme le note Philonenko, Kant soutient que l'impératif moral est catégorique :

« Outre la discipline, Kant propose une culture : - 1 de l'habileté ; - 2 de la prudence ; - 3 de la conscience morale. Cela correspond d'une part à la distinction des trois dispositions naturelles (technique, pragmatique, morale) et d'autre part à la distinction de l'impératif *technique* (habileté), de l'impératif *pragmatique* (prudence) et de l'impératif *moral* (conscience morale). On peut donc dire que la culture de l'habileté est hypothétique, celle de la prudence assertorique et de la moralité catégorique ²⁸⁰».

Comme on le voit, l'impératif catégorique ou moral se distingue des autres impératifs par son caractère universel et nécessaire, c'est-à-dire *a priori*. Il n'est donc pas possible de considérer, dans une perspective kantienne, que la définition de la notion de « finalité bonne » doive se comprendre uniquement en fonction d'une normativité intersubjective ou sociale, mais bien et seulement dans une perspective universelle et nécessaire.

La détermination sociale ou historique des fins n'est donc pas suffisante pour déterminer l'universalité du bien. C'est que là où les fins sociales restent encore déterminées sur un plan exclusivement empirique, une finalité universelle ne peut être déterminée que sur le plan transcendantal. Par conséquent, même si le travail

²⁷⁹ 111

²⁸⁰ Note de la page 112.

consiste dans la substitution de l'action instinctive et inconsciente par une activité libre et consciente, rien ne garantit que les fins poursuivies à travers le travail convergent nécessairement vers le bien universel. Alors comment le travail pourrait-il être la fin de l'éducation morale s'il ne converge pas nécessairement vers l'action morale ?

On trouverait toutefois, dans le texte même des *Réflexions sur l'éducation*, un argument allant à l'encontre de cette objection :

« Les germes, qui sont en l'homme, doivent seulement être toujours davantage développés. Car on ne trouve pas les principes qui conduisent au mal dans les dispositions naturelles de l'homme. L'unique cause du mal c'est que la nature n'est pas soumise à des règles. Il n'y a dans l'homme de germes que pour le bien ²⁸¹».

Kant renvoie ici au principe célèbre énoncé par Socrate²⁸², selon lequel « *Nul n'est méchant volontairement* ». La thèse de Socrate, c'est que le mal ne peut pas être l'objet de la volonté, ni, à plus forte raison, de la conscience. Il n'y a pas d'intentionnalité de la conscience, ou de conscience de la volonté, lorsque l'action réalisée engendre le mal. De Platon à Kant²⁸³, le mal n'est pas logiquement intentionnel. En effet, il y a nécessairement « plus » dans l'action que dans la non-action, car on ne peut pas faire en sorte que les effets de l'action soient inférieurs à l'action elle-même. C'est le principe de causalité selon lequel « tout effet est nécessairement égal à sa cause ». La volonté qui vise le mal ne peut donc pas avoir conscience de ce qu'elle fait, car il n'est pas possible de faire être le mal, qui vise une diminution d'être, par une action qui ajoute, quant à elle, de l'être à l'être. Le mal, ce serait plutôt de ne pas agir alors qu'on le pourrait, ou bien de ne pas maîtriser suffisamment les effets de l'action. C'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre que « l'unique cause du mal, c'est que la nature n'est pas soumise à des règles » (*Ibid.*), c'est-à-dire que l'effet de l'action peut avoir des conséquences nuisibles et imprévues si l'action n'est pas suffisamment « soumise à des règles » (*Ibid.*).

Très simplement, si je construis un lit et qu'en dormant trois nuits dessus, je m'aperçois que j'ai extrêmement mal au dos, c'est que ce lit n'est pas suffisamment soumis aux règles de la science du lit, qui déterminent les critères de construction d'un bon lit. Si l'on reproduit le même raisonnement pour l'homme, il faudrait se demander : « quelle est la finalité de l'homme ? ». Mais s'il est facile de déterminer

²⁸¹ 108

²⁸² Ce principe est analysé au §1 de la première partie (« de la disposition originnaire au bien dans la nature humaine » dans *la Religion dans les limites de la simple raison* (Kant, 1794).

²⁸³ Et même jusqu'à Bergson, notamment à travers son analyse des problèmes de type inexistants qui impliquent une inversion de la causalité psychologique et ontologique. Voir G. DELEUZE, *Le bergsonisme*, Paris, PUF, 1966, p. 6.

la finalité du lit, à savoir de bien dormir, il n'est pas facile de déterminer la finalité de l'homme. Le problème se complique d'autant plus que l'homme est un être libre, c'est-à-dire dont la finalité ne peut pas être déterminée empiriquement. Certains philosophes existentialistes ont voulu considérer que la fin de l'homme était précisément d'être libre, ce qui replie la liberté sur elle-même, en en faisant sa propre finalité, en l'auto-finalisant, mais, de cette façon, la liberté est reconduite à l'état d'instinct, et cela n'aide pas à déterminer s'il y a une norme du bien impliquée dans la liberté, si l'action bonne se confond exactement avec l'action libre. En ce sens, l'existentialisme est un kantisme inversé : ce n'est pas la liberté qui, seule, peut accomplir la loi morale, mais c'est la liberté qui est notre devoir, le fameux « nous sommes condamnés à être libres » de Sartre.

Reste qu'en vertu de l'extrait des *Réflexions sur l'éducation* que nous avons cité ci-dessus, il devient possible d'établir non pas une identité, mais une convergence entre le travail et l'action morale, étant donné que nous avons vu que l'action libre n'est possible que par la conscience qui lui impose en même temps des règles, c'est-à-dire que l'on est en droit de reconsidérer la possibilité que le travail, comme substitut sublimé de l'instinct, soit la fin de l'éducation morale. En effet, si le travail est la réconciliation de la contrainte et de la liberté et qu'il n'y a « dans l'homme de germes que pour le bien » (*Ibid.*), alors la liberté mobilisée dans le travail ne peut pas poursuivre de mauvaises fins, étant donné qu'elle est « soumise à des règles » (*Ibid.*) et que « l'unique cause du mal, c'est que la nature n'est pas soumise à des règles » (*Ibid.*) – à supposer que ce qui est valable pour la nature est aussi nécessairement valable pour la liberté, ce qui est, en l'occurrence, le cas, puisque la nature dont il est question ici fait référence à la nature de l'homme, qui est d'être muni d'une « disposition morale » qui rend possible la liberté.

On voit donc que, dans la mesure où la nature de l'homme, c'est-à-dire la liberté, est soumise à des règles dans le travail, la finalité du travail ne peut pas être mauvaise. Mais n'y a-t-il pas une certaine distance entre le fait « de ne pas être mauvaise » et le fait d'être « nécessairement bonne » ? L'avantage de considérer le travail comme la fin de l'éducation morale, c'est de pouvoir replacer l'éducation morale dans le cadre du fonctionnement d'un système social, tandis qu'en considérant la fin de l'éducation morale uniquement comme la réalisation d'une disposition à l'action morale ponctuelle, on présuppose que le fonctionnement du système social n'est pas nécessairement moral, puisque ce serait précisément le rôle de l'action morale d'en rétablir la justice.

Il s'agit donc de supposer que la réalisation de la disposition morale impliquée dans le travail implique aussi, nécessairement, un système social *totalem*ent moral, et non pas *ponctuellement* moral. La conception morale du travail renvoie donc à la formation du caractère moral de la personne, qui permet ensuite de rendre toutes les activités conséquentes à ce caractère elles-mêmes directement morales – activités dont fait partie le travail. Revenons alors de plus près sur « les trois orientations fondamentales dans la formation du caractère ²⁸⁴», qui fondent la disposition morale, et leur commentaire par Philonenko : « l'obéissance, la véracité, la sociabilité ²⁸⁵».

8.1. L'obéissance

La formation de l'obéissance doit consister à opérer le passage entre la discipline et la moralité. Tout le problème de la discipline était de déterminer la nature et la modalité de la contrainte à appliquer, de telle manière qu'elle forge le caractère, sans l'amollir ni l'endurcir. Ni le caractère mou ni le caractère dur n'est prompt à obéir, ni aux autres ni à lui-même. La notion de consistance peut intervenir ici pour désigner la juste mesure entre la mollesse et la dureté, comme on dit d'une pâte qu'elle est « consistante », une sorte d'état plasmatique, intermédiaire entre l'état liquide et l'état solide²⁸⁶. Finalement, l'éducation disciplinaire est surtout une éducation rythmique, dans la mesure où elle consiste à s'inscrire dans un certain temps, à rentrer dans le temps propre de l'éducation, qui est, d'après Philonenko, le temps du devoir-être et non pas le temps de l'être, le temps de l'esprit et non pas le temps des choses, non pas le temps du savoir mais le temps de la foi et de l'action, non pas le temps orienté en fonction du passé mais de l'avenir, non pas le temps de la nature, mais de la liberté :

« Le temps des choses, le temps du déterminisme, ou bien encore, comme nous aimons à le dire, le temps *théorique* est le temps de la *nécessité*. En ce temps, le passé détermine le présent et à travers celui-ci *l'avenir* ; c'est le temps des choses en lequel la liberté n'a pas le moindre sens, et il n'est pas d'autre temps possible au point de vue de la science. Mais l'éducation, comme la philosophie de l'histoire, découvre un autre temps, plus exactement une autre temporalité. Au temps du *savoir* succède le temps de *l'action*. Ce n'est plus en fonction du passé que se construit le présent, c'est en fonction de *l'avenir*. (...) Le temps de l'éducation

²⁸⁴ 82

²⁸⁵ 82

²⁸⁶ Les réflexions de Freud sur les pathologies de la *libido*, qui ont été le point départ de sa découverte de l'inconscient et de ses théories psychanalytiques, ont fait appel à des métaphores semblables pour illustrer la variabilité nosographique des pathologies du désir : tantôt une *libido* trop fluide, sur laquelle tout coule, tout glisse, à tendance hystérique ; tantôt, au contraire, une *libido* trop visqueuse, grappée, empâtée, à tendance obsessionnelle.

n'est pas comme le temps des choses le temps de *l'être*, c'est le temps du *devoir-être* ; temps qui, par essence, est *trans-naturel*, ou si l'on préfère culturel ».

Il est donc de la plus haute importance, comme le souligne Kant lui-même, ce en quoi il s'accorde avec Rousseau²⁸⁷, que le rythme de développement de chaque enfant soit respecté²⁸⁸, dès le moment de l'éducation disciplinaire, puisqu'il s'agit précisément, par la discipline, d'éduquer l'enfant à s'insérer peu à peu dans le rythme propre du temps de l'esprit. C'est peut-être la plus grande contradiction, et l'erreur la plus fondamentale de l'éducation telle qu'elle s'est instituée jusqu'à nos jours et dans nos régions, de considérer qu'il faut synchroniser les rythmes de développement de chaque enfant en fonction d'une moyenne statistique (voir *supra*, 7.3.2). On pourrait croire alors que l'éducation disciplinaire, en tant qu'elle s'achemine vers l'éducation morale, devrait ressembler à une sorte d'ascèse. Kant se pose lui-même explicitement la question :

« Quel profit pour l'honnêteté et pour l'amélioration morale que de jeûner pendant la journée, quitte à manger le double la nuit, ou d'infliger à son corps une pénitence qui ne peut contribuer en rien à la transformation de l'âme ?²⁸⁹».

Nonobstant l'ironie latente de la question, Kant s'interroge ici plus profondément sur le point de passage de la discipline à la moralité, ce qui permettra aussi d'expliquer la nullité d'une ascèse ponctuelle du point de vue de l'éducation morale :

« Un homme qui a toujours vécu dans le vice et qui veut être converti en un instant ne peut absolument pas y parvenir, puisqu'il faudrait un miracle pour qu'il devienne d'un seul coup ce qu'est celui qui en sa vie a toujours eu une bonne conduite et qui a toujours pensé honnêtement²⁹⁰».

Il n'est pas possible de passer immédiatement et totalement du vice à la vertu, de l'état sauvage à l'état moral ; il faut nécessairement que ce passage soit un *processus*. C'est pourquoi, comme le précise Kant :

« (...) il ne faut rien attendre des pèlerinages, des mortifications et des jeûnes ; car on ne voit pas en quoi des pèlerinages et d'autres usages de ce genre pourraient contribuer à faire d'un homme vicieux un homme vertueux²⁹¹».

²⁸⁷ Cité par Philonenko, note de la p. 175 : « C'est le grand principe posé par Rousseau : "L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres". Ce principe, quoi qu'en dise Rousseau, ne paraît pas avoir été ignoré par Locke. Mais c'est Rousseau qui a dénoncé avec le plus de force une forme d'éducation faisant de "jeunes docteurs" et de "vieux enfants" ».

²⁸⁸ 175 : « Les enfants ne doivent être instruits que de choses qui concernent leur âge »

²⁸⁹ 182

²⁹⁰ 181

²⁹¹ 182

Toutefois, comme le note Philonenko, dans *l'Anthropologie*, « nous trouvons un texte qui concerne la conversion du caractère et qui est assez curieux ²⁹² » :

« L'homme qui a conscience d'avoir du caractère dans son mode de pensée, ne tient pas ce caractère de la nature ; il doit l'avoir conquis. On peut admettre aussi que l'acte qui fonde ce caractère, à la manière d'une seconde naissance, constitue une promesse solennelle que l'homme se fait à lui-même ; cet acte, et l'instant où il se produit, sont comme une ère nouvelle, inoubliable pour lui. Cette vigueur et cette fermeté dans les principes ne peuvent pas être produites peu à peu par l'éducation, les exemples et l'enseignement, mais par une sorte d'explosion, qui résulte tout d'un coup d'un dégoût pour les fluctuations de l'instinct ²⁹³ ».

Cet extrait semble de prime abord être en contradiction avec le précédent : là où Kant disait qu'une conversion immédiate et totale n'est pas possible, il dit ici que la conversion doit avoir lieu par un acte fondateur, qui se produit immédiatement à l'instant de cet acte. Cet acte serait une « promesse solennelle », un serment que l'homme se fait à lui-même, lorsqu'il commence à éprouver un « dégoût » pour les « fluctuations de l'instinct », c'est-à-dire pour les résidus de sa nature animale, qui l'incitent à leur propre dépassement et l'appellent à opérer sa conversion morale²⁹⁴. Soyons toutefois plus nuancé, et, de cette façon, plus précis également : Kant ne dit pas que l'acte fondateur de la conversion transforme immédiatement et totalement l'homme barbare ou sauvage en homme civilisé ou moral, mais seulement qu'il y a nécessairement un instant, qui consiste dans une promesse solennelle, où s'opère « formellement » ce passage. En d'autres termes, cet acte ne donne aucun contenu au caractère moral, mais il constitue seulement le surgissement de la *forme* dans laquelle les traits du caractère correspondant à la disposition morale vont pouvoir se développer.

²⁹² Note de la page 181.

²⁹³ Cité par Philonenko, note de la page 181-182.

²⁹⁴ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 228, Paul Moreau précise qu'une « telle décision de se constituer comme personne se trouve décrite par Kant dans l'*Opus postumum* : "Parmi toutes les qualités qui conviennent à un être pensant, la première consiste à être conscient de soi comme d'une personne, selon laquelle le sujet (...) se constitue lui-même comme objet a priori, non comme donné phénoménal (...) mais comme un être se fondant et se créant lui-même en tant que personnalité". Or cette capacité de se constituer, de se fonder, de se créer, si elle se manifeste de la façon la plus séduisante dans le caractère, peut elle éviter la voie la plus modeste de l'imputation, par laquelle le sujet se constitue comme être identique en acceptant aujourd'hui la responsabilité de tout acte commis hier ? (...) Est-il en effet possible de se vouloir libre face à l'avenir si jamais on ne se pense libre face au passé ? ». Moreau conclut en disant, p. 229 : « L'imputabilité ne peut être déduite de l'identité : c'est l'identité qui peut être constituée par l'imputabilité ». Cela signifie que l'identité dont il est question dans l'imputabilité soit indépendante de la formation de l'identité morale, c'est-à-dire que le caractère moral ne peut pas être formé par les récompenses et les punitions, mais seulement par le sentiment de plaisir et de peine.

C'est dans cette perspective que la discipline prend tout son sens : agglomérer, cristalliser, entretenir les éléments matériels de la force vive – objet de l'éducation de l'intelligence matérielle par la discipline²⁹⁵ – jusqu'à atteindre le point ou la masse critique où ils vont se refondre, à travers cet acte fondateur et solennel, miraculeux, que Kant évoquait dans *l'Anthropologie*, pour prendre la forme de la disposition morale elle-même.

Comme le note encore Philonenko lui-même, en ce sens, la discipline confine effectivement au « dressage » :

« Kant nous dit clairement que l'on peut envisager de dresser l'homme : (...) suivant une étymologie bien remarquable, qui vient de l'anglais, "to dress", qui signifie habiller. *Habiller, vêtir*, cela veut dire *civiliser*, rendre propre à paraître, – en un mot : polir²⁹⁶».

En effet, l'étymologie anglaise du terme « dressage » montre qu'il y a une notion de forme impliquée dans la discipline, une notion d'apparence, de paraître, mais aussi de dissimulation, puisqu'elle ne touchera pas l'intérieur de la personne tant que les traits du caractère moral ne viendront pas lui donner leur matière.

En résumé : à la discipline comme concept unilatéral et vide, Philonenko opposait le travail comme « concept synthétique liant obéissance et liberté, contrainte et volonté, qui fonde réellement l'éducation²⁹⁷ ». La discipline détermine donc la juste mesure entre la dureté et la mollesse de la volonté ; elle consiste à lisser les aspérités du caractère, – ce qui la rend propre à paraître ; elle donne lieu progressivement à l'émergence d'une forme, qui s'incarne à l'occasion d'une promesse solennelle – ce qui constituera la forme de la disposition morale elle-même ; et elle est elle-même déjà imprégnée de la liberté qu'elle vise à rendre possible – en se muant dans la notion de travail. Le dressage est devenu travail en même temps que la discipline est devenue morale.

Nous venons de voir en quoi consistait l'obéissance, en parcourant le chemin qui mène de la discipline à la morale. L'obéissance ne pouvait être dans un premier temps que celle d'autrui dans le dressage par la discipline, jusqu'à devenir obéissance à soi, avec fermeté et sans procrastination, ce qui crée la confiance en soi et rend l'homme capable de promettre, notamment de faire cette promesse fondatrice qui achève la formation de la disposition morale elle-même.

²⁹⁵ L'aspect matériel de l'intelligence désigne ici les facultés inférieures de l'entendement, c'est-à-dire l'attention, la mémoire et l'imagination. L'objet de l'éducation de l'habileté par la culture concerne les facultés supérieures de l'entendement, c'est-à-dire la faculté de juger et la raison, qui renvoient à un aspect plus « immatériel » de l'intelligence.

²⁹⁶ 51

²⁹⁷ 52

8.2. La véracité

Le deuxième trait de caractère de la disposition morale était la véracité. C'est une variante de l'obéissance, dans la mesure où l'obéissance renvoyait au passage de la discipline (deuxième stade) à la morale (cinquième stade), tandis que la véracité consiste à opérer le passage de la culture (troisième stade) à la morale (cinquième stade). La véracité renvoie à la « droiture » de l'usage moral des facultés supérieures de l'entendement. Comme le précise Philonenko, la véracité, qui est le contraire du mensonge, ne consiste pas d'abord « à être frustré, à dire la vérité dans n'importe quelle circonstance ²⁹⁸», mais à « *toujours penser en accord avec soi-même* ²⁹⁹», tandis que le mensonge consiste au contraire, « avant tout, à être en désaccord avec soi-même ³⁰⁰». Le mensonge consiste donc *d'abord et avant tout* dans une corruption délibérée de sa propre liberté, dans l'acte paradoxal d'auto annulation, consubstantiel à la liberté³⁰¹ :

« C'est par le mensonge que l'enfant peut réellement s'abaisser en dessous de la dignité de l'humanité, puisqu'il peut déjà, s'il ment, être capable de penser et de communiquer ses pensées aux autres ³⁰²».

Ainsi, de la même manière qu'au moment de la formation de l'obéissance, Kant disait que le fait de ne pas tenir ses promesses rendait l'homme indigne de confiance *envers les autres*, il dit ici que le fait de pas dire la vérité rend l'homme indigne *de lui-même* ³⁰³, l'abaisse en- dessous de l'humanité, et des choses mêmes :

« Un homme qui lui-même ne croit pas ce qu'il dit à un autre (s'agirait-il même d'une personne idéale) possède encore moins de valeur qu'une chose ; c'est qu'en effet s'il s'agit d'une chose l'autre homme peut user de ses propriétés, elle est quelque chose de réel et de donné ; mais la communication de ses pensées à quelqu'un par des mots, qui (intentionnellement) contiennent le contraire de ce que pense le sujet qui parle, est quelque chose d'entièrement opposé à la finalité naturelle... de la communication... et ce n'est point l'homme, mais seulement une apparence trompeuse de l'homme ³⁰⁴».

²⁹⁸ 83

²⁹⁹ 83

³⁰⁰ 83

³⁰¹ La liberté possède en effet un pouvoir infini se renier elle-même.

³⁰² 183

³⁰³ 183 : « le mensonge fait de l'homme un objet de mépris général et est le moyen par lequel il s'ôte à ses propres yeux le respect et la confiance que chacun devrait avoir pour soi-même ».

³⁰⁴ Cité par Philonenko, note de la page 183.

Comme le précise Philonenko ensuite :

« À un point de vue ontologique l'homme qui ment a moins de valeur que l'animal, que la chose même ; les choses sont ce qu'elles sont. L'homme qui ment est moins qu'une chose ; il n'est pas – il apparaît seulement ³⁰⁵».

On retrouve donc ici le thème de l'apparence que l'on avait rencontré dans le moment de l'obéissance avec la discipline comme dressage, qui consistait à rendre l'homme propre à paraître. La véracité en tant qu'aspect moral de l'usage des facultés supérieures de l'entendement assure donc aussi le passage du paraître à l'être, elle fonde la dignité morale dans l'être de la personne en alignant l'exigence théorique de la vérité à l'exigence pratique de son application concrète. En effet, le mensonge compris au sens extra-moral, pour Kant, ce serait comme si un ingénieur qui a compris et qui connaît les formules mathématiques qui permettent de calculer la résistance des matériaux se trompait délibérément dans ses calculs, parce qu'il considère que le pont qu'il doit construire gâche le paysage, ou génère quelques autres inconvénients qu'il juge inadmissibles. Même s'il ne s'agit pas de mensonge au sens strict du terme, on peut considérer que l'acte de se tromper dans ses calculs est un mensonge, en un sens non moral. En effet, dans la mesure où la vérité mathématique fait partie des facultés supérieures de l'entendement, et où il y a délibérément intention de tromper, c'est effectivement du même *geste* que le mensonge dont il s'agit, puisque mentir consiste à corrompre délibérément les résultats de l'usage correct des facultés supérieures de l'entendement, dont la vérité mathématique n'est que l'exemple le plus représentatif.

La notion de mensonge chez Kant est bien connue, mais interrogeons-nous sur les raisons profondes de cette place essentielle, étant donné que Kant range la véracité à la place la plus essentielle parmi les traits de caractère³⁰⁶. Comme le note Philonenko :

« On sait trop bien quelle importance Kant attache à la véracité, quelle sévère condamnation il porte sur le mensonge, comment il nous fait souvenir que, selon l'Écriture, le mal est entré dans le monde non par le crime, mais par le mensonge (...) ³⁰⁷».

C'est que le mensonge va à l'encontre de la formule socratique, dont nous avons vu comment Kant s'en réclamait à sa manière : « *Nul n'est méchant volontairement* ». Par le mensonge, l'homme corrompt sa propre disposition morale, il y introduit le mal alors qu'en elle-même, elle ne contenait de germe que pour le bien. C'est aussi

³⁰⁵ Cité par Philonenko, note de la page 183.

³⁰⁶ 173 : « Un deuxième trait fondamental dans la fondation du caractère de l'enfant est la véracité. Elle est le trait de caractère principal et l'essentiel d'un caractère ».

³⁰⁷ 83

en ce sens qu'il faut comprendre qu'il ne sert à rien d'invoquer une casuistique pour objecter un prétendu droit de mentir par humanité³⁰⁸. Une telle objection ne tient pas compte de l'élément suivant : c'est seulement dans un monde où personne ne ment qu'il est possible de ne pas mentir ; c'est seulement dans un monde où personne n'aurait jamais menti qu'il est *nécessaire* de ne jamais mentir. Dans un monde où il n'y aurait jamais eu de mensonge, il n'y a aucun cas où le mensonge pourrait être acceptable, même exceptionnellement. C'est l'exception à la règle qui anéantit ici, non pas la règle, mais le monde dans lequel cette règle s'applique, c'est-à-dire qu'il faudra toujours un autre mensonge pour réparer le mensonge précédent. L'exemple célèbre de Sartre³⁰⁹ sur les aveux sous la torture³¹⁰ ne serait même pas envisageable

³⁰⁸ Voir le texte de Kant du même nom.

³⁰⁹ Tout le thème sartrien de la mauvaise foi dans *l'Être et le néant*, qu'il reprend à Heidegger dans son opposition à la vie ontologique authentique conforme à *l'ἀλήθεια*, va aussi dans le sens de la critique kantienne du mensonge, dans la mesure où la mauvaise foi est, pour Sartre, une renonciation à l'exigence de la liberté.

³¹⁰ Juliette Simont, « Ils se taisaient et l'homme naissait de leur silence ». À propos de la torture dans l'œuvre de Sartre, *Les Temps Modernes* 2007/2 (n°643-644), p. 174-191 : « C'est bien plus tard, en 1965, que Sartre, revenant à la torture, élabore de façon structurée l'intuition anti-stoïcienne qu'il avait eue pendant la guerre et, à partir de cette élaboration, formule le principe de sa morale, principe qu'il nomme "radicalisme éthique". Le propre de toutes les normes morales, c'est, dit Sartre, leur caractère catégorique, l'exigence inconditionnelle qui les anime. La fin morale se pose comme devant-être-réalisée *quelles que soient les circonstances*, c'est-à-dire comme déconditionnement radical par rapport à toutes les conditions historiques. (...) Ne pas parler : c'est la fin inconditionnelle du torturé. Son radicalisme dans la réalisation de cette fin peut emprunter mille chemins. La négation du corps, le choix de la mort en est un, mais seulement un parmi d'autres, nullement privilégié. Si Brossolette choisit de se jeter par la fenêtre (Sorbier, dans *Morts sans sépulture*, en fait autant), c'est parce qu'il n'est pas sûr de tenir le coup quand il sera soumis à une seconde séance de torture : il se soustrait donc à la douleur. D'autres, dressés à la discipline d'un Parti de fer, comme Alleg, n'ont pas besoin de s'y soustraire : leur carapace militante fait que leur corps est *déjà nié par avance*, que la souffrance ne peut être pour eux qu'un fait inévitable et non signifiant ; dans l'indifférence, ils la laisseront croître en eux comme une herbe folle, les hommes qui l'infligent leur apparaîtront non pas comme des agents intentionnels et maléfiques, mais comme les causes ineptes d'une douleur dérisoire. Je n'ai que dix doigts, se dit Alleg en regardant ses mains quand il croit qu'on va lui arracher les ongles : dix doigts, c'est-à-dire une quantité limitée, c'est-à-dire *rien* eu égard à l'absoluité du silence ; l'aveu est purement et simplement exclu du champ des possibles et si la mort survient, elle n'est alors qu'un risque dépourvu de signification éthique particulière. D'autres encore exploiteront la profondeur physique de la souffrance elle-même pour la retourner contre la souffrance : ils s'enfonceront dans les hurlements de douleur, s'y absorberont tout entiers, et ce sont ces hurlements qui leur permettront d'étouffer la parole articulée qu'on attend d'eux. D'autres mettront à profit telle circonstance physique contingente pour s'en tenir à leur fin inconditionnelle. Soumis au supplice de la baignoire, un prisonnier raconte que c'est ce supplice même qui l'a sauvé : il fut pris d'une suffocation juste au moment où il avait décidé de parler, l'aveu en fut empêché, il se reprit par miracle. Un autre, arrêté juste après une nuit d'amour, dit que s'il avait été soumis à la question immédiatement, il n'aurait sûrement pas tenu, amolli qu'il était par l'intersubjectivité amoureuse ; il ne fut que trois semaines plus tard, il avait eu le temps de se recomposer pendant la longue attente, il ne parla pas. De toutes ces solutions si différentes dans leur contenu et leur dispositif et si parfaitement identiques dans leur résultat, aucune n'est plus éthique ni plus prestigieuse que l'autre, toutes sont semblablement radicales, toutes réinventent les hiérarchies du champ pratique et le totalisent à neuf en l'éclairant à partir de la fin inconditionnelle : ne pas parler. Nous sommes loin ici de l'ascétisme univoquement négateur du corps qu'évoque John Ireland. Loin aussi, d'ailleurs, du mépris qu'il impute à Sartre à l'égard de celui qui parle. Puisque, précisément, la liberté est seule à soutenir

dans une société où le mensonge aurait été banni d'emblée. La possibilité du mensonge est toujours la conséquence d'un mensonge préalable. Le premier menteur, c'est toujours l'autre. Bannir le mensonge, contrer la mauvaise foi, devenir authentique, c'est prendre en charge l'exigence totale de vérité à la place de tous les menteurs qui nous ont précédés. Il en faut de la liberté et de la bonne foi pour réparer les vices que les autres ont introduits dans le monde, quitte à mourir sous la torture. Mais si la situation de Sartre est une situation imaginaire qui passe pour réelle, parce qu'on imagine facilement qu'elle existe malheureusement dans le monde, ce n'est pas une raison pour admettre que ce genre de situation puisse continuer à exister.

Aussi toutes les objections si souvent reprises contre le caractère total de l'exigence de vérité chez Kant, qui tordent complètement le sens de cette exigence, qui mettent par exemple en scène une situation où l'on se retrouverait sous l'occupation nazie, où l'on hébergerait des juifs persécutés, et où l'on se retrouverait devant le dilemme suivant, en face de l'officier qui frappe à la porte : « hébergez-vous oui ou non des juifs ? » – cette mise en scène tout à fait imaginaire, bien qu'elle fascine par son aspect réaliste, est un bon exemple de très mauvaise compréhension de l'usage des règles : *en aucun cas ni d'aucune manière* la théorie kantienne de la véracité ne peut s'appliquer ici ; *en aucun cas, ni d'aucune manière*, il n'est possible de faire dire à Kant qu'il s'agirait ici, sous prétexte de se conformer à l'exigence universelle de vérité, de dénoncer les juifs hébergés dans notre sous-sol. Une telle objection est tout simplement un non-sens, mais aussi bien pire qu'un non-sens, une erreur elle-même moralement condamnable, pourvu qu'elle soit volontaire, presque elle-même un mensonge.

De même, toutes les espèces de pseudo-dilemme, ou plutôt de *double bind*, notamment ceux si prisés par les Américains³¹¹, où l'on propose d'imaginer la situation suivante : un train lancé à toute vitesse menace de tuer cinq personnes d'un côté, ou bien une personne qui nous est chère de l'autre, et nous, qui sommes à la

l'inconditionnel, puisqu'aucun critère préétabli ne vient à son secours, puisqu'elle ne peut avoir recours qu'à elle-même dans la restructuration du champ pratique, l'inconditionnel est intrinsèquement *imprévisible*. C'était, dans *L'Être et le Néant*, la définition de l'angoisse : "J'émerge seul et dans l'angoisse en face du projet unique et premier qui constitue mon être, toutes les barrières, tous les garde-fous s'écroulent, néantisés par la conscience de ma liberté ; rien ne peut m'assurer contre moi-même". Et Sartre, au sujet de cette irréductible indétermination inhérente à la liberté et de la figure qu'elle prend pour le torturé – la peur de céder à la souffrance –, écrit ceci, loin de l'inflexibilité que lui prête John Ireland : "Quand elle se tait, la victime sauve tout ; quand elle parle, personne n'a le droit de la juger, pas même ceux qui n'ont pas parlé" ».

³¹¹ W. Sinnott-Armstrong, « Framing Moral Intuitions », in *Moral Psychology*, Vol. 2, Cambridge, Mass., MIT Press, 2008. Ou bien, en français : Bernard Baertschi, « Neurosciences et éthique : que nous apprend le dilemme du wagon fou ? », *Igitur*, Vol. 3, n°3, p. 1-17, mis en ligne le 06-05-2011, URL : <http://www.igitur.org/Neurosciences-et-ethique-que-nous>.

manette d'aiguillage, nous devons choisir d'orienter le train d'un côté ou de l'autre. Outre le fait que ces exemples pervertissent plutôt qu'ils ne forment le jugement moral – puisque la situation en ce cas est très simple : toute vie humaine étant qualitativement égale, il faut privilégier la quantité indépendamment de tout affect personnel – c'est une situation qui ne correspond à rien de réel et qu'il est très mauvais de mettre dans la tête des enfants, des adolescents et même des jeunes adultes, à moins qu'on veuille les torturer psychologiquement, en leur donnant, en outre, une image tout à fait fautive de la philosophie. Tout ce courant de pensée vient d'une confusion entre le plan empirique et normatif de la pensée.

Les exemples de situation où il est possible d'exercer la véracité du jugement moral ne manquent pourtant pas, sauf précisément dans les écoles, selon Kant :

« Nos écoles manquent presque complètement d'une chose qui serait très utile pour former les enfants à l'honnêteté, je veux dire un catéchisme du droit. Il devrait comprendre des cas, qui seraient populaires et se présenteraient dans la vie quotidienne et qui soulèveraient naturellement la question : cela est-il juste ou non ?³¹²».

Par « catéchisme du droit », Kant entend appliquer la méthode socratique à l'exercice de la véracité dans le cadre de l'éducation morale³¹³. Pour en donner une illustration concrète, il invente lui-même un exemple de ce genre :

« Par exemple : si un homme, qui doit aujourd'hui payer son créancier est ému à la vue d'un malheureux et lui donne la somme dont il est redevable et qu'il devrait payer maintenant : est-ce juste ou non ? Non ! c'est injuste, car si je veux faire des actes de bienfaisance, je dois être libre et non endetté. Si je donne de l'argent au pauvre je fais une œuvre méritoire ; si je paye ma dette je ne fais que ce que je dois. (...) S'il existait un tel livre on pourrait lui consacrer avec beaucoup de profits une heure par jour afin d'enseigner aux enfants à connaître et à prendre à cœur le droit des hommes, cette prunelle de Dieu sur la terre³¹⁴».

³¹² 185. Voir aussi l'extrait de *la Critique de la raison pratique*, cité par Philonenko p. 186 (voir extra *supra*, 7.1.1.).

³¹³ Cité par Philonenko, note de la page 161 : « R. Thamin donnait ici les explications suivantes : "Un catéchisme est un livre qui procède par demandes et réponses. Et la méthode catéchétique est celle où le Maître ne se contentant pas de parler seul, interroge ses auditeurs. Mais cette méthode elle-même se subdivise. Ou bien le Maître s'assure seulement par des interrogations que la mémoire de l'élève est fidèle, et dans les livres l'alternance des demandes et des réponses n'est qu'un procédé pour figer l'attention et soulager la mémoire. C'est ce que Kant appelle la méthode mécaniquement catéchétique. C'est celle de nos catéchismes religieux. – ou bien le Maître s'adresse vraiment à la raison de l'élève et s'efforce de lui faire découvrir en lui-même et par lui-même ce qu'il veut lui enseigner : c'est la méthode socratique. – Kant a donné lui-même un exemple de cet enseignement catéchétique tel qu'il l'entend, dans la Doctrine de la vertu (Méthodologie)" ». Raymond Thamin a préfacé la traduction de Jules Barni des *Réflexions sur l'éducation*, qu'il a traduit par *Traité de pédagogie*, parue en 1886. Philonenko a contesté cette traduction en soutenant que Kant ne s'était « jamais véritablement proposé d'écrire un traité de pédagogie » (p. 11).

³¹⁴ 185

On voit donc ici en quoi la véracité dans le jugement moral est mise à l'épreuve : il s'agit d'apprendre à discerner une hiérarchie de valeurs entre deux actions dans un cas à une variable : « est-ce juste ou non de donner de l'argent à celui qui n'en a pas, que l'on ait des dettes ou non ? ». Il s'agit donc, à travers cet exemple, de faire naître l'idée que l'action morale suppose une dignité individuelle intacte, c'est-à-dire une pleine jouissance de sa liberté. C'est d'ailleurs aussi en ce sens que Kant accorde un primat systématique au devoir envers soi par rapport au devoir envers autrui. Comme le remarque Kant dans *Eine Vorlesung ueber Ethik* :

« Aucune partie de la morale n'a été traitée d'une manière plus défectueuse que celle qui concerne les devoirs envers soi-même, personne ne s'est fait une juste idée des devoirs envers soi ; on les a considérés comme une chose de peu d'importance, on ne les a examinés qu'en terminant comme un supplément de la morale, croyant que l'homme ayant rempli tous ses devoirs pouvait enfin penser à lui-même. En ceci toutes les morales philosophiques sont fausses. Gellert ne mérite même pas d'être cité ici, lui à qui ne vient même pas l'idée de parler de devoirs envers soi... De même Hutcheson, qui cependant montre un esprit plus philosophe. Tout ceci provient de ce que l'on ne possède pas un juste concept de ce sur quoi reposent les devoirs envers soi-même. On pensait que le devoir envers soi consiste à assurer notre bonheur propre et c'est ainsi que Wolff le définissait... mais ce n'est pas là... le principe des devoirs envers soi, ils ne concernent pas notre bien-être et notre bonheur temporel. Bien loin que les devoirs envers soi soient les moins élevés, ce sont ceux qui au contraire possèdent le premier rang... Celui qui néglige le devoir envers soi rejette aussi l'humanité ³¹⁵».

Il est en effet tout à fait absurde de considérer que l'on pourrait avoir des devoirs envers autrui avant même que l'on ait des devoirs envers soi ; c'est même la cause de beaucoup de malheurs de faire passer les devoirs envers autrui avant les devoirs envers soi, et ce n'est pas de l'égoïsme de penser de cette façon, au contraire, c'est de l'altruisme. Répondre aux devoirs envers soi-même, c'est déjà virtuellement répondre à ses devoirs envers autrui. Car les devoirs envers soi auxquels on manque retombent nécessairement sur autrui, ce qui surajoute des devoirs envers autrui à ceux qui n'ont pas manqué de répondre à leurs devoirs envers eux-mêmes. En revanche, si chacun s'acquittait correctement de ses devoirs envers lui-même, il lui resterait une place libre pour les devoirs envers autrui, puisqu'elle ne serait pas occupée par la compensation des devoirs que chaque à envers soi-même.

8.3. La sociabilité

C'est alors que nous arrivons au troisième trait de caractère de la disposition morale : la sociabilité. Remarquons déjà la cohérence qui apparaît du fait que la sociabilité

³¹⁵ Cité par Philonenko, p. 184.

soit le dernier trait du caractère moral, non seulement parce que c'est après avoir passé tous les stades et formé tous les traits de caractères de la disposition morale qu'il peut être question du devoir envers autrui, mais aussi, parce qu'à la porte de la sociabilité, l'éducation laisse place à la politique. C'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre que la prudence ou socialité (différente de la sociabilité³¹⁶) ne pouvait être éduquée qu'en dernier, même si c'était la morale qui avait le plus d'importance : « À proprement parler la prudence est ce que l'homme acquiert en dernier ; toutefois, au point de vue de la valeur, elle occupe le second rang ³¹⁷ ». La sociabilité suppose donc l'achèvement de l'éducation morale, et l'achèvement de l'éducation elle-même, puisque la socialité des adultes n'est plus affaire d'éducation mais de politique, c'est-à-dire qu'elle renvoie au second plus grand problème de l'humanité³¹⁸. C'est pourquoi Kant ne traite presque pas de la *socialité* dans les *Réflexions sur l'éducation*.

Il n'est donc pas question d'éduquer les enfants à entretenir des rapports de coopération économique dans le cadre de la formation de leur caractère moral, mais, au contraire, de les entraîner à dépasser le stade de la simple coordination économique des rapports sociaux, c'est-à-dire à les rendre capables d'amitié sincère et profonde. Comme dit Kant : « il doit entretenir aussi avec d'autres des rapports d'amitié et ne pas exister toujours seulement pour lui-même ³¹⁹ ». On voit déjà apparaître ici, en filigrane, le problème de l'altérité dans l'aspect social de l'éducation morale, qui touche essentiellement toute la deuxième partie du problème de l'éducation morale, à savoir l'éducation sexuelle et religieuse (voir *infra*). Comme le note déjà Philonenko ici : « le dépassement de l'égoïsme est un grand problème kantien ³²⁰ ». Et comme il le précise aussi, « Kant distingue trois grandes formes de l'égoïsme : l'égoïsme logique, l'égoïsme esthétique, et l'égoïsme moral ³²¹ ». L'amitié consiste dans le dépassement de l'égoïsme moral, c'est-à-dire dans l'aspect social de la morale.

Kant est sans équivoque sur le critère qui doit fonder la sociabilité : une telle « communauté ne doit pas être fondée sur la sensibilité, mais sur la raison ». Cela veut dire que le dépassement de l'égoïsme ne doit pas venir du sentiment, mais de

³¹⁶ On se rappelle en effet qu'à la différence de la socialité, la sociabilité est un trait de caractère et non pas de tempérament, et ne renvoie donc pas à la prudence mais à l'amitié.

³¹⁷ 177

³¹⁸ 106 : « Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer ; et cependant on en est encore à disputer de leurs Idées ».

³¹⁹ 174

³²⁰ Note de la page 174

³²¹ Note de la page 174

l'impératif catégorique de la raison pratique. Kant oppose en ce sens l'amitié à la sympathie, puisque la sympathie est fondée sur une communauté de sensibilité, tandis que l'amitié est fondée sur la *promotion*, ou du moins le respect, du droit d'autrui. Comme Kant le disait plus haut, « la sympathie relève du tempérament ³²²» et non pas du caractère, et renvoie donc à la socialité et non pas à la sociabilité (comme l'amitié). Si l'amitié consiste dans le dépassement de l'égoïsme dans la sphère privée, la sympathie, elle, le fait dans la sphère publique. C'est pourquoi la société cosmopolitique ne pourra être possible que par le dépassement de la frontière entre le public et le privé, et que c'est par l'amitié et non la sympathie que l'on fondera une société des frères ou des amis, et d'abord, des amis de la sagesse³²³.

³²² 179

³²³ Le cours qui vient d'être créé en Belgique et rendu obligatoire dans certaines écoles secondaires à raison d'une ou deux heures par semaine, qui s'intitule « Education à la philosophie et à la citoyenneté » semble aller dans le sens d'une préparation de la conscience à entretenir des rapports amicaux et citoyens.

Neuvième chapitre : Le problème de la religion et de la sexualité

Dans les *Réflexions sur l'éducation*, la deuxième partie de l'éducation morale, l'éducation morale particulière, traite de l'éducation sexuelle et religieuse. Elle aborde le problème qui traverse toute l'éducation, à savoir celui de l'altérité qui se loge dans le fond de chaque conscience singulière, problème commun à la sexualité et à la religion.

9.1. Le problème de la religion

Il y a en effet un rapport fondamental entre l'éducation en général et l'éducation religieuse. À l'origine, l'éducation était un concept théologique : l'homme étant devenu une créature imparfaite à la suite du péché originel, il devait suivre les recommandations de l'Écriture Sainte pour accomplir sa rédemption et obtenir son salut dans un avenir eschatologique. Il y a donc, dès l'origine, un rapport intime entre l'éducation et la religion, et Kant l'admet lui-même, comme on l'a vu lorsqu'il prêtait sa voix à la Providence (voir *supra*, 3.1.).

Le problème de l'éducation religieuse est qu'elle déborde la sphère privée et elle envahit l'espace public. Kant est un des premiers à affirmer à son époque que la religion devrait rester une affaire privée, la morale étant au domaine public ce que la religion est au domaine privé. Or un certain nombre d'écoles ou d'universités, en Belgique par exemple, sont demeurées catholiques, contrairement à la France, république laïque. Il n'est pas aisé, en effet, de dissocier le rapport consubstantiel entre l'éducation et la religion. Cependant, une telle attitude n'apportera pas de réponse satisfaisante au problème de l'éducation religieuse étant donné le lien si intime qui existe entre la nécessité de l'éducation humaine et la religion elle-même.

Kant distingue deux sortes de religion : la religion révélée et la religion universelle³²⁴. L'éducation religieuse doit être le vecteur de la foi pour la religion universelle tandis que l'ensemble des textes et rites qui l'incarnent sont du domaine de la religion révélée. Dans la *Religion dans les limites de la simple raison*, Kant déplore ouvertement le fait que la communauté des croyants se soit relativement égarée dans le dédale des rites et des interprétations, au détriment du progrès de la foi elle-même. Concernant la religion révélée, il dit qu'il faut employer la méthode

³²⁴ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 103, Paul Moreau développe l'idée selon laquelle il s'agit de dépasser « la foi d'église au profit de la pure foi religieuse », seule compatible avec l'éducation morale.

catéchétique³²⁵, tandis que pour la religion universelle, il faut employer la méthode socratique³²⁶.

9.1.1. Nécessité d'une religion universelle

Pour quelles raisons l'éducation religieuse est-elle nécessaire à la bonne formation du caractère moral ? Le monde n'est pas parfait : d'une part il y a du péché dans le monde, et d'autre part, il n'est pas une image statique, il évolue. Une des conséquences du processus éducatif accompli jusqu'ici est d'avoir fait entrer la conscience dans le temps propre de l'esprit, et le temps est aussi le signe que le monde n'est pas parfait, qu'il est engagé dans un devenir, une évolution. La Bible rapporte que ce devenir a commencé avec le péché originel, mais, à supposer qu'elle ne commet aucun péché, la plus pure et la droite des consciences morales sera capable de percevoir le mal dans le monde. À la suite de perception répétées, qu'est-ce qui la retiendra de s'engager sur de mauvaises voies³²⁷? Qu'est-ce qui lui permettra de se raccrocher à la positivité de l'évolution humaine alors qu'autour d'elle, à certains moments, tout lui semblera sombrer dans des abîmes de turpitudes³²⁸? Qu'est-ce qui permettra à la conscience morale de persister dans la rectitude en dépit des épreuves, des désastres qui peuvent avoir lieu dans le monde et qui peuvent ébranler son âme au plus profond d'elle-même³²⁹? Telle est la finalité

³²⁵ 161 : « Dans de nombreuses sciences la méthode mécanique-catéchétique se montre également bonne ; par exemple dans l'enseignement de la religion révélée » ; 161 : « En ce qui concerne, en effet, ce qui doit être enseigné historiquement la méthode mécanique-catéchétique est particulièrement recommandée ».

³²⁶ 16 : « S'il s'agit de la religion universelle on doit, en revanche, user de la méthode socratique ».

³²⁷ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p.109, Paul Moreau met en perspective la religion et la morale de cette façon : « À ce moment, dans le sillage de la question proprement morale : que dois-je faire ? surgit une nouvelle question, proprement religieuse : que puis-je espérer ? La religion n'apparaît plus seulement comme capable d'apporter un appui, un soutien, c'est-à-dire un supplément d'énergie d'ordre quantitatif en présentant Dieu comme étant à l'origine de nos devoirs ; elle fait espérer qu'avec Dieu notre volonté pourra réaliser le devoir et que nous pourrions un jour participer au Royaume de Dieu ; c'est ainsi, précise M. Ricoeur, que, loin d'être simplement un doublet de la morale, loin d'être seulement une pédagogie du "comme si", la religion répond à une autre question : « dans le langage même de Kant, la question : "Que puis-je espérer ?" est d'une autre nature que la question : "Que dois-je faire ?". Dans la mesure où la religion est le lieu de cette question, elle n'est pas un simple doublet de la morale, comme elle le serait si elle se bornait à énoncer le devoir comme un ordre divin ; (...) le commandement est remplacé dans une problématique nouvelle, lorsqu'il devient un moment de l'espérance, celle de participer au royaume de Dieu, d'entrer dans le royaume de la réconciliation ».

³²⁸ Comme dit Kant dans la *Religion dans les limites de la simple raison*, premier paragraphe de la première partie, l'idée que le monde va de mal en pis est vieille comme le monde : « Le monde va de mal en pis : telle est la plainte qui s'élève de toute part, aussi vieille que l'histoire, aussi vieille même que la poésie antérieure à l'histoire, aussi vieille enfin que la plus vieille de toutes les légendes poétiques, la religion des prêtres ».

³²⁹ Avec intelligence et ironie, Boris Cyrulnik a intitulé son dernier livre *Psychothérapie de Dieu* (2017), pour montrer dans quelle mesure la pratique de la psychothérapie contemporaine, qu'elle soit psychologique ou psychiatrique, a pris la place d'une partie de la religion dans la résilience ou le renforcement du caractère moral.

de l'éducation religieuse selon Kant : tremper, forger, endurcir le caractère moral, au sens de « garder le moral dans les mauvaises passes » ; c'est-à-dire ne pas laisser la conscience morale subir le cours des variations des bons et des mauvais événements du monde³³⁰.

L'éducation religieuse par la religion universelle consiste donc dans le renforcement du caractère moral par l'approfondissement de la foi. Cette éducation est nécessaire pour prévenir les fluctuations de la conscience morale, dans la mesure où la conscience morale agit sur le monde, mais où, aussi, les événements du monde réagissent sur la conscience morale.

Lorsque Kant aborde le problème religieux, il dit qu'il faut avant toute chose « garder les enfants d'estimer trop haut les mérites de la fortune » (*merita fortunae*), c'est-à-dire diminuer la tendance à invoquer le hasard, ou un de ses avatars, dans les liaisons causales que l'entendement produit. Or c'est précisément une des forces de la religion (dans un certain sens) de nous permettre de considérer le monde créé comme contingent, imparfait, c'est-à-dire de ne pas placer trop haut les « mérites de la fortune » (*Ibid.*), et de distinguer, de cette façon, le plus profondément possible l'essentiel de l'accessoire. Lorsque la Bible nous enseigne d'aimer notre prochain, d'être modeste, de pratiquer le carême, de faire vœux de pauvreté et de nous détacher des désirs matériels en général (la gourmandise, la luxure, etc.), elle véhicule toute une série de valeurs qui ont en commun de nous détacher, non pas seulement du monde matériel, mais de la contingence matérielle du monde, de nous inciter à voir la matière dans toute sa contingence. La religion est d'abord et avant tout une épreuve de la nécessité, et la nécessité est spirituelle. *Les dispositifs de la religion sont des méthodes d'approche, des voies d'accès à cette nécessité spirituelle qui transcende la contingence matérielle.* La foi est la conviction qu'une nécessité s'accomplit par-delà toutes les contingences du monde matériel, visible, et la foi est nécessaire pour soutenir la conscience morale dans sa propre épreuve des événements du monde.

9.1.2. L'éducation religieuse des enfants

Kant va alors se demander si, dans l'éducation religieuse que l'on donne aux enfants, « on peut inculquer de bonne heure des concepts religieux ³³¹ ». On se rappelle le fait que Kant refusait l'éducation morale aux enfants, en affirmant qu'une telle éducation

³³⁰ Même si la conscience morale est transcendantale et non pas empirique, elle peut imaginer que la répétition d'un certain nombre d'événement empirique malheureux puisse créer une brèche qui la destitue de son caractère transcendantal. Pour la conscience morale, les bons et le mauvais événement du monde sont comme les récompenses et les punitions « artificielles » dans l'éducation disciplinaire, et qui doivent être dépassé dans le passage à l'éducation par la culture.

³³¹ 190

délivrée trop tôt les rendrait soit timides, soit en ferait des vieillards. L'éducation religieuse serait-elle exempte d'une telle alternative, et pour quelle raison³³² ? Kant commence par émettre quelques doutes quant à l'intérêt d'une éducation religieuse chez les enfants. En effet, il dit ceci : « Des concepts religieux supposent toujours une certaine théologie. Serait-il donc possible d'inculquer une théologie à la jeunesse qui ne connaît encore ni le monde, ni elle-même ?³³³ ». Il est vrai qu'il y a, ici aussi, un ordre à respecter dans la distribution des savoirs et que les principes de la religion, c'est-à-dire de la connaissance de Dieu, supposent un minimum de connaissance du monde et de soi-même, tandis que l'enfant n'en possède aucune. Et Kant d'ajouter : « Comment la jeunesse, qui ne connaît pas encore le devoir, pourrait-elle être capable de comprendre un devoir immédiat envers Dieu ?³³⁴ ». Il est donc clair que le sens d'une éducation religieuse est tout à fait hors de portée pour des enfants selon Kant. Néanmoins, son point de vue ne s'arrête pas sur la difficulté de la transmission des concepts théologiques, que suppose la religion universelle. En effet, il faut tenir compte de ce que les enfants perçoivent autour d'eux, de ce qu'ils entendent, de ce qu'ils conçoivent, malgré tout, déjà ; car, encore une fois, la première exigence dans l'éducation religieuse, comme dans toute éducation, c'est de ne pas laisser la disposition naturelle et morale se développer dans de mauvaises directions, dont il est d'autant plus difficile de les extraire ensuite³³⁵. Or, Kant constate ceci :

« Il est certain que s'il pouvait se faire que des enfants n'aient jamais été témoins d'aucun acte de vénération envers l'Être suprême, et n'aient même jamais entendu le nom de Dieu (...). Mais comme cela n'est pas possible dans notre situation actuelle, et puisqu'ils entendent prononcer le nom de Dieu et sont témoins des cultes qu'on lui rend, si l'on voulait attendre pour leur apprendre quelque chose de Dieu, on ne provoquerait que de l'indifférence ou des idées absurdes, par exemple la peur devant la puissance divine³³⁶ ».

Comme les enfants se font nécessairement une « idée » de Dieu à cause de ce qu'ils entendent et perçoivent autour d'eux ; comme cette représentation est

³³² Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, Paul Moreau explique, p. 86 : « Les Réflexions sur l'éducation n'invoquent pas précisément les arguments que l'on trouve dans la Religion dans les limites de la simple raison ou le Conflit des facultés sur la nécessité de faire précéder la foi historique par la foi rationnelle et d'éclairer la connaissance des devoirs à la lumière de la raison ; elle se contentent d'une explication en quelque sorte empirique ; (...) on pourrait même dire une observation de psychologie génétique : l'enfant ne peut connaître Dieu avant de connaître le monde et lui-même ».

³³³ 190

³³⁴ 190

³³⁵ Comme dit Kant dans une formule qui résume la finalité l'aspect négatif de toute éducation : « dans l'éducation tout dépend de ceci : il faut partout établir les bons principes et les rendre susceptibles d'être compris et admis par les enfants » (p. 190).

³³⁶ 191

nécessairement inadéquate ; et « comme on doit prendre soin à ce que cette idée ne se glisse pas dans l'imagination des enfants, *il faut, afin de l'éviter, chercher à leur inculquer de bonne heure des concepts religieux*³³⁷». Kant envisage donc finalement qu'il est possible, et même nécessaire, de considérer que

« sans même posséder un concept abstrait du devoir, des obligations, de la bonne ou de la mauvaise conduite, des enfants verront *qu'il existe une loi du devoir* (nous soulignons), qu'ils ne doivent pas être déterminés par le sentiment de bien-être, l'utilité, etc., mais par quelque chose d'universel, qui ne se règle pas sur les caprices des hommes³³⁸».

9.1.3. L'apprentissage des sciences de la nature

Il est donc nécessaire de donner une certaine notion de Dieu aux enfants, dans la mesure où il s'agit de les empêcher de s'en former par eux-mêmes de fausses notions. Kant explique alors :

« la meilleure manière de rendre clair le concept de Dieu serait une analogie avec le père de famille, sous la garde duquel nous vivons ; on peut ainsi avec beaucoup de fruit montrer l'unité des hommes conçus comme formant une famille³³⁹».

On retrouve ici la conception kantienne de la société cosmopolitique, véritable société des frères ou des amis, dans laquelle le monde progresserait indéfiniment dans la paix perpétuelle, puisque les trois traits du caractère moral s'actualiseraient à chaque instant, et dans chaque individu humain simultanément. Autrement dit, il est nécessaire d'enraciner le sentiment d'une fraternité entre les hommes, et de l'origine de cette fraternité, comme devoir envers le père de famille, dès le plus jeune âge, pour que, au fur et à mesure que l'enfant grandit, ce sentiment l'accompagne jusqu'à devenir intelligible en prenant son expression achevée dans la société cosmopolitique.

Kant précise : « chez l'enfant, il faut commencer par la loi qu'il porte en lui », car, comme pour toutes les autres sortes d'éducation « le chemin que l'on choisit doit toujours être approprié à la nature³⁴⁰», c'est pourquoi

« on doit d'abord tout attribuer à la nature et ensuite attribuer celle-ci à Dieu ; on montrera par exemple en premier lieu comment tout est disposé en vue de la conservation des espèces et de l'équilibre, mais en même temps aussi de manière plus lointaine pour l'homme, de telle sorte qu'il puisse par lui-même devenir heureux³⁴¹».

³³⁷ 191

³³⁸ 191-192

³³⁹ 192

³⁴⁰ 191

³⁴¹ 192

Autrement dit, la meilleure manière d'introduire chez l'enfant le germe d'un sentiment religieux, qu'il pourra développer via les facultés supérieures de l'entendement³⁴² lors de son éducation religieuse ultérieure, c'est de lui parler des sciences de la nature, comme la biologie, l'écologie, ou l'évolutionnisme, qui n'avait pas atteint sa forme communément admise aujourd'hui, et restait encore largement tributaire des classifications d'Aristote, mais des individus comme Carl von Linné (1707-1778) ou Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829), qui préparaient Darwin (1809-1882), étaient contemporains de Kant (1724-1804). C'est de cette façon qu'il faut comprendre qu'il « ne faut pas commencer par la théologie³⁴³ », car

« la religion, qui n'est construite que sur la théologie, ne peut jamais envelopper quelque chose de moral. (...) La moralité doit donc être première et la théologie doit la suivre et c'est ce que l'on appelle la religion³⁴⁴ ».

L'étude des sciences naturelles doit inspirer le sentiment religieux chez les enfants, puis, en progressant peu à peu de la nature créée à la nature du créateur, ils se feront une idée plus précise de Dieu comme Être suprême, législateur et juge de ses propres lois dans ses créatures qui l'exécutent, avant de découvrir finalement *en eux-mêmes* le pouvoir de légiférer, de raisonner et de juger, sous la forme de la conscience morale à travers les facultés supérieures de l'entendement. Kant dit : « la loi en nous s'appelle conscience », et puis précise : « à proprement parler la conscience est l'application de nos actions à cette loi ». On peut donc supposer que la loi dont il s'agit est la loi morale, et que ce que Kant appelle « conscience », c'est l'instance qui évalue la conformité des actions à la loi morale. En ce sens, du point de vue théologique, la conscience est l'instance représentative de Dieu sur terre, ou, en tout cas, c'est de cette façon que Kant considère la complémentarité de la théologie et de la morale³⁴⁵. En effet, ensuite, il ajoute : « Mais si la religion ne se joint pas à la délicatesse de la conscience morale, elle est sans effet³⁴⁶ ». Il nous semble que ce qui est « sans effet », c'est la conscience morale et non pas la religion, car la conscience morale a besoin de la religion comme d'un soutien pour croire dans l'efficacité du bénéfice de son action, puisqu'elle ne peut souscrire à cette croyance qu'en l'inscrivant dans un temps « très long », c'est-à-dire imperceptible dans l'intervalle

³⁴² Une fois qu'elles seront activées par la méthode socratique, qui est valable aussi pour l'éducation religieuse, comme le disait Kant ci-dessus.

³⁴³ 193

³⁴⁴ 193-194. Il est clair que la religion dont Kant parle ici est la religion universelle, et non pas la religion révélée.

³⁴⁵ 194 : « les reproches de la conscience demeureront sans effet, si on ne les pense pas comme les représentants de Dieu, qui a établi son siège sublime au-dessus de nous, mais qui a aussi établi en nous un tribunal »

³⁴⁶ 194

d'une vie humaine. La religion permet à la conscience morale de trouver un appui pour légitimer la croyance dans le bien-fondé de son action au-delà de la possibilité de percevoir empiriquement les bénéfices de cette action³⁴⁷. Autrement dit, la conscience morale ne pourra jamais totalement se passer d'une instance transcendante, étant donné la finitude spatio-temporelle de l'individu humain, bien que cette transcendance soit une illusion et qu'elle le sache. La morale a besoin de la théologie pour stabiliser la part irréductible de chaos et d'aléatoire, c'est-à-dire de croyance, que suppose toute vie finie – et dans laquelle la loi morale universelle elle-même prend sa source. C'est aussi la manière dont Kant s'exprime dans le premier paragraphe de la première partie de la *Religion dans les limites de la simple raison*, lorsqu'il énonce le rapport consubstantiel entre théologie et téléologie, avant de montrer que le progrès n'implique aucune téléologie réelle, c'est-à-dire dont le processus éducatif est le seul le vecteur immanent³⁴⁸.

9.1.4. Conclusion du problème de la religion

L'éducation religieuse des enfants ne doit donc pas avoir d'autre but que celui de les préserver de se représenter de façon erronée l'activité de ceux qu'ils voient prier ou pratiquer leur culte, car « la religion sans la conscience morale n'est qu'un culte superstitieux ³⁴⁹ » ; de leur donner en même temps les premiers germes du sentiment du respect et de l'idée du devoir, aussi bien que de la conscience morale elle-même, représentée par Dieu comme père de la famille des hommes, c'est-à-dire comme instance transcendante du jugement, dans la mesure où cette représentation peut leur faire craindre aussi longtemps que possible toute intention de nuire, toute tendance maléfique, tout « penchant à la destruction et à la cruauté, qui s'exprime de tant de

³⁴⁷ Voir le traitement approfondi de cette question dans l'autre texte que Kant a dédié à ce sujet : *Sur l'usage des principes théologiques en philosophie* (1788).

³⁴⁸ « Le monde va de mal en pire : telle est la plainte qui s'élève de toute part, aussi vieille que l'histoire, aussi vieille même que la poésie antérieure à l'histoire, aussi vieille enfin que la plus vieille de toutes les légendes poétiques, la religion des prêtres. (...) A cette idée s'oppose une opinion plus moderne, opinion héroïque qui est beaucoup moins répandue et n'a trouvé crédit qu'auprès des philosophes et, de nos jours surtout, auprès des pédagogues : c'est l'idée que le monde marche précisément en sens inverse et qu'il va constamment du pire au mieux (bien que d'un pas à peine perceptible), ou qu'il se trouve au moins dans la nature humaine une prédisposition à un tel progrès. (...) ». C'est aussi ce que Kant dit dans les *Réflexions sur l'éducation*, p. 189 : « On pose la question de savoir si l'homme est par nature moralement bon ou mauvais ? il n'est ni l'un, ni l'autre, car l'homme par nature n'est pas du tout un être moral ; il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi ». Les *Réflexions sur l'éducation*, qui tentent d'élaborer les principes par lesquels l'homme peut s'élever à la conscience morale, « aux concepts du devoir et de la loi », sont donc aussi des réflexions sur la façon dont la pratique ou le processus éducatif doit avoir lieu, pour rendre possible cette élévation, qui doit mener l'homme *par lui-même* à devenir moral. Le problème de l'éducation religieuse dans les *Réflexions sur l'éducation*, c'est que la religion pense le progrès humain de façon transcendante, tandis que, pour Kant, le progrès vers la réalisation de la disposition morale de l'homme ne peut et ne doit être pensée que de façon immanente.

³⁴⁹ 194

façons dans le goût à martyriser de petits animaux ³⁵⁰», parce qu'il pourra prendre, plus tard, des tournures bien plus graves. C'est aussi pour cette raison que l'apprentissage des sciences de la nature est le meilleur moyen d'appréhender l'idée de Dieu pour les enfants.

9.2. Le problème de la sexualité

Pourquoi l'éducation sexuelle pose-t-elle un problème au même titre que l'éducation religieuse ? C'est que la sexualité est aussi une source de conflit potentiel par rapport au maintien de la bonne forme du caractère moral. Les problèmes sexuel et religieux ne font plus partie de la formation du caractère moral, mais du maintien de la bonne forme de ce caractère (c'est pourquoi ce sont précisément des *problèmes*). Ce sont en effet des phénomènes ambivalents : comme nous l'avons vu, avec la religion, il est possible d'affaiblir ou d'affermir le caractère moral (la finalité de l'éducation religieuse consiste, pour Kant, à l'affermir) ; avec l'apparition de la sexualité aux environs de l'adolescence, il est également possible de pervertir le caractère moral, puisque le phénomène sexuel engendre un conflit entre l'ordre civil et l'ordre naturel de la vie. Comment « éduquer » la pulsion sexuelle de façon qu'elle ne soit ni brimée, ce qui est contre nature, ni débridée, ce qui est « contre culture » ?

Kant pose donc le problème de l'éducation sexuelle en le considérant, encore une fois, d'un point de vue seulement négatif. Cette façon de considérer le problème est cohérente avec la manière dont il a considéré le phénomène éducatif jusqu'à maintenant : laisser faire la nature, mais pas au point de la laisser prendre le risque de se retourner contre elle-même, et d'empêcher la liberté de se déployer.

Par exemple, s'il arrive qu'un enfant naisse hors mariage, il est probable que l'homme ne soit pas « alors en état d'élever ses enfants ³⁵¹ ». Il est possible alors que l'enfant soit élevé en tout ou en partie par les grands-parents, mais alors au moins une partie de l'autorité parentale est partagée, ce qui complexifiera l'intériorisation de l'autorité par l'enfant au moment de l'éducation par la discipline, comme Kant le suggérait lorsqu'il évoquait le cas des « domestiques complaisants ³⁵² ». Par conséquent, à travers cet exemple, on voit les effets néfastes de la pulsion sexuelle, puisque l'expression de la nature s'est retournée ici contre l'expression totale de la liberté du jeune adolescent. C'est pourquoi Kant considère que « le mieux, et même c'est son devoir, est que l'adolescent attende jusqu'à ce qu'il soit en état de se marier, raisonnablement ». On peut alors se demander, « et en attendant, que faire ? –

³⁵⁰ 195

³⁵¹ 198

³⁵² 137

comment faire ? ». Kant répond : « on peut écarter les impulsions qui y guident par une activité occupante, par le fait aussi de ne pas consacrer plus de temps qu'il est nécessaire au lit et au sommeil. Il faut chasser de telles idées par des activités, car si l'objet demeure, ne serait-ce que dans l'imagination, il ne cesse de ronger la force vitale ».

On pourrait accuser Kant d'être anti-progressiste, étroit d'esprit, et aujourd'hui on pourrait même faire condamner publiquement sa déclaration contre la sexualité avant le mariage ; certes, aujourd'hui, les moyens de contraception ont donné la possibilité d'éviter les conséquences fâcheuses des relations hors mariages ; mais cela ne doit pas être une raison suffisante pour manquer d'interroger les valeurs véhiculées par notre société, dans la façon dont elle promet ou prohibe la pratique sexuelle³⁵³. En effet, de même que le sentiment de la foi et la conscience morale, la sexualité met en jeu le rapport à soi. En ce sens, la pulsion sexuelle est un des reflets du caractère moral (c'est pourquoi la déviance sexuelle menace de déformer le caractère moral, de même que la « déviance » religieuse). C'est aussi en ce sens que condamne l'onanisme : non seulement parce que « par là toutes ses forces physiques seront vouées à l'anéantissement, qu'il [l'adolescent] se prépare une vieillesse précoce, que son intelligence en souffrira beaucoup, etc. », mais, plus fondamentalement, parce qu'il s'agit d'une négation de l'altérité immanente qui constitue l'identité de toute personne morale (et cette altérité immanente est le point commun entre la pulsion sexuelle, la conscience morale et le sentiment de la foi).

Autrement dit, la pulsion sexuelle divise l'être humain dans sa double identité : à la fois comme être naturel et être moral. Il est d'autant plus étonnant de voir que Kant n'est pas très prolixe sur la façon dont il faut procéder pour l'éducation sexuelle, il se contente de dire qu'il s'agit de détourner la pulsion sexuelle par des « activités occupantes³⁵⁴ », d'apprendre le « respect et la décence³⁵⁵ » envers l'autre sexe et « d'attendre raisonnablement jusqu'au mariage³⁵⁶ », comme si le problème de la sexualité était tout à fait insignifiant.

En effet, c'est dans la mesure où l'éducation sexuelle implique un rapport à soi qu'elle peut menacer l'intégrité du caractère moral. On constate donc que le

³⁵³ Les quatre tomes publiés de l'*Histoire de la sexualité* écrite par Michel Foucault se livrent à une telle analyse.

³⁵⁴ 198 : « On peut écarter les impulsions qui y guident par une activité occupante (...) car si l'objet demeure ne serait que dans l'imagination, il ne cesse de ronger la force vitale ».

³⁵⁵ 199 : « Il faut donc que l'adolescent apprenne de bonne heure à pratiquer envers l'autre sexe la décence et le respect (...) ».

³⁵⁶ 199 : « Le mieux, et même c'est son devoir, est que l'adolescent attende jusqu'à ce qu'il soit en état de se marier, raisonnablement ».

problème sexuel est tendu entre deux limites : transgression de l'ordre naturel et de l'ordre moral. Il nous semble, par conséquent, que ce problème est tout à fait central, et on pourrait même se demander s'il ne devrait pas être pris en compte à part entière dans la formation même du caractère moral (et non pas seulement dans son maintien), au moins au même titre que la question de l'éducation religieuse, qui, comme on le sait, a occupé la place centrale dans l'éducation pendant des siècles. S'il est précisément proscrit de pratiquer la sexualité, dans le cadre de l'éducation religieuse, dont Kant semble avoir été dépendant à son insu dans la façon dont il condamne la sexualité, c'est précisément parce que la foi religieuse et la pulsion sexuelle ont un lien extrêmement étroit.

Elles revendiquent chacune à leur façon la première place dans l'attribution de l'identité personnelle, et c'est pourquoi chacune menace l'autre pour occuper cette place. La pulsion sexuelle voudrait s'identifier à la conscience morale, de même que la conscience morale est socialement définie par la direction de ses pulsions, puisque la pulsion est à la base de la force vitale. À son tour, la conscience morale voudrait s'identifier à la foi religieuse, mais la pulsion l'en empêche car elle l'attire de son côté. La foi religieuse voudrait remplacer la conscience morale pour atténuer la pulsion en la remplaçant par la conscience morale. Chacune de ces trois instances tend vers sa propre finalité, et tout le problème dans le maintien de la conscience morale vient du fait que ces trois finalités divergent. Il faudrait prendre au sérieux le problème de la sexualité pour parvenir à résoudre celui de la formation complète de la conscience morale ; tandis que ce n'est pas le cas, puisque la religion, qui avait la main mise sur l'éducation au cours des derniers siècles, avait fait taire la pulsion en la prohibant plus ou moins totalement.

La libération sexuelle actuelle est une menace effectivement très grave pour le maintien de la conscience morale, puisque la sexualité prend sa source à la racine commune de la foi religieuse et de la conscience morale. S'il y a un point aveugle que Kant passe sous silence dans les *Réflexions sur l'éducation*, c'est, à notre avis, celui de la sexualité, mais cette critique est anachronique.

La question de la sexualité n'est pas seulement le problème du rapport avec l'autre sexe ni celui de la reproduction, comme Kant semble de le présenter. C'est aussi tout le problème de l'usage des forces vitales et des structures qui canalisent cette force,

non seulement dans les dispositifs publics, mais aussi et surtout *au sens affectif*³⁵⁷ et pas seulement intellectuel. On objectera que Kant a balisé le chemin complet de l'éducation, puisqu'il a passé en revue tous les âges de la vie concernés par l'éducation, de l'enfance à l'adolescence, de l'éducation par les soins à la formation de la conscience morale, en passant par l'éducation disciplinaire et culturelle, mais nulle part Kant n'a abordé le problème de la formation du système affectif en tant que tel. Certes, il explique qu'il s'agit de ne pas rendre la volonté de l'enfant dure ou molle dans l'éducation par les soins, mais on dirait qu'après le stade de l'éducation disciplinaire, il ne se préoccupe plus d'éducation affective, comme si l'éducation par la culture pouvait suffire à absorber toutes les possibilités et les contraintes de la pulsion. L'éducation morale ne gagnerait-elle pas à intégrer en elle dès le départ les débordements de la pulsion dans des dispositifs spécifiques tels que l'activité artistique ou sportive ? Combien d'individus ne parviennent pas à la bonne formation de leur caractère moral, à cause des débordements de leurs pulsions ? Kant s'indigne contre la dévotion superstitieuse de la plupart des hommes de foi, mais il ne s'élève pas contre le gaspillage immense des forces inutilisées par la plupart des hommes ordinaires.

Si la question de la sexualité met en jeu la question de l'ordre social non moins que la religion et qu'il y a une crise de l'ordre moral aujourd'hui, dont la crise de l'autorité dont parlait Arendt fait partie, c'est parce qu'il y a d'abord une crise de la sexualité et de la religion. Il est désormais urgent d'actualiser les valeurs sociales et morales véhiculées par la sexualité et la religion, car le tabou n'est plus possible après la révolution des Lumières, dont Kant est précisément l'un des représentants (c'est pourquoi cette « critique » est anachronique). Très concrètement, il faudrait donc ajouter au cours d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté un cours d'Éducation sexuelle dont l'objet pourrait être constitué par l'*Histoire de la sexualité*

³⁵⁷ En effet, on pourrait remonter le fil du problème de l'éducation de la façon suivante : lorsque Kant affirmait que la fin de l'éducation publique est de rendre possible la réussite d'une éducation privée, et, de même que la fin de l'éducation elle-même est revenir à la nature (la liberté comme seconde nature) – peu importe ici l'évaluation de la réalisabilité de telles affirmations –, il semblerait que Kant oubliait de mentionner aussi que la disposition naturelle des enfants dépend de l'association de la disposition naturelle des parents, et que, peut-être que l'éducation deviendrait obsolète si le jugement dans l'association du couple parental était plus pertinent, voire établi selon des critères purement génétique ; et alors, pourquoi ne pas opérer directement une sélection génétique sur tous les enfants à naître. On comprend donc ici la raison pour laquelle la limite absolue de toute éducation est la *modification* des dispositions naturelles de l'être humain. Éduquer veut bien dire « élever vers », mais élever ne veut pas dire sélectionner en amont. Si l'on produisait expressément des individus avec telles et telles caractéristiques, pour quelques raisons que ce soit, on sortirait des règles du jeu fixées par la nature : on retourne la liberté contre la nature, et cette opération n'a jamais donné autre chose qu'une destruction de la nature et de la liberté elle-même.

de Michel Foucault, ainsi qu'un cours d'Éducation à la religion universelle dont l'objet serait la *Critique de la faculté de juger* (et non pas substituer l'un par l'autre).

À l'issue de cet exposé sur la question de l'éducation chez Kant, nous invitons le lecteur à prendre connaissance de la conclusion générale où sont repris, en fil rouge, les points remarquables et les critiques qui sont apparues à travers ce parcours. Dans l'envoi, nous évoquons l'objet de nos éventuelles recherches ultérieures.

Conclusion générale

1

Dans la première partie, nous avons parcouru le chemin qui remonte de l'origine de la nécessité de l'éducation chez l'homme, c'est-à-dire sa différence avec l'animal, jusqu'à la finalité de l'éducation, qui consiste, chez Kant, dans la réalisation de la disposition morale de l'homme comme seconde nature. Dans cette seconde nature, où l'homme se découvre comme être suprasensible, supérieur aux lois physiques de la nature, l'homme a acquis une « liberté », cependant cette liberté ne lui recommande pas autre chose que de répondre à la pure forme du devoir comme loi morale. La liberté au sens kantien est paradoxale : elle n'est pas autre chose que le devoir d'obéir à la loi morale. Dans cette unité de la liberté et du devoir l'homme aura réconcilié les deux aspects de sa nature : à la fois universelle et singulière, contrainte et libre, animale et humaine... Il appartiendra à l'humanité commune, en se tenant en même temps au plus près de la singularité qui le caractérise en tant que personne ou individu humain. Ce chapitre concernait donc le caractère anthropologique du fondement de l'éducation, en tant qu'il consiste dans le cheminement vers la réalisation du double aspect de la nature humaine³⁵⁸.

Le deuxième chapitre a concerné le caractère temporel de l'éducation, c'est-à-dire le cheminement en tant que tel, qui va de la première à la seconde nature. Il y a un temps caractéristique de l'éducation, qui est, en l'occurrence, le temps propre de l'esprit : en effet, le temps de l'esprit est linéaire, tandis que le temps de la nature est circulaire (réversible). On peut supprimer l'existence d'un objet, mais on ne peut pas supprimer l'existence d'une idée : les idées se répliquent quand elles se transmettent, ce qui n'est pas le cas des objets. On a tort de parler dans le langage courant « d'échange d'idées », puisque dans le domaine de l'esprit, il n'y a pas d'échange mais seulement des dons et des contre-dons (ce qui se donne « en idée » ne se perd pas en se donnant, donc cela ne peut pas être « échangé » à strictement parler). L'économie de l'esprit est d'une autre nature que celle des objets physiques – et c'est une propriété dont il faudrait davantage tenir compte dans la transmission des savoirs, par exemple en n'attribuant pas les idées à des auteurs. Autrement dit, le caractère temporel de l'éducation vient de ce que toute éducation en général doit nécessairement assurer le passage d'un domaine à l'autre, d'un temps à l'autre, comme d'une économie à l'autre. Très schématiquement, ce passage correspond à *une élévation de la conscience*, dans la mesure où l'entrée dans le temps de l'esprit implique une « prise de conscience ³⁵⁹»

³⁵⁸ Cf. le cri du nourrisson (voir *supra* : « 1.1. Soins »).

³⁵⁹ Cet « acte solennel et fondateur » dont parlait Kant dans l'Anthropologie (voir citation *supra*, 8.1.).

ainsi qu'une responsabilisation croissante face à l'irréversibilité de la part spirituelle des événements – la sortie du temps circulaire des objets physiques et l'entrée dans le temps linéaire de l'esprit –, et de la fragilité des objets physiques en général.

Le troisième chapitre a traité du caractère temporaire, et non plus temporel, de l'éducation, c'est-à-dire le caractère transitoire du cheminement. C'est ainsi que l'on est passé de l'art de l'éducation à la science de l'éducation. Des questions subsistent néanmoins : la science de l'éducation est-elle définitivement achevée, c'est-à-dire est-elle une science *a priori* ? Cette science de l'éducation supposée achevée, concerne-t-elle seulement la morale ou bien aussi les trois étapes négatives antérieures ? Autrement dit, les stades négatifs de l'éducation font-ils définitivement partie du domaine de l'art ou peuvent-ils, à terme, devenir une science ? Vu les prémisses développées et exposées dans ce chapitre, il nous semble possible de trancher cette question de la façon suivante : dans la mesure où les stades négatifs de l'éducation concernent l'éducation physique, c'est-à-dire ce qu'il y a de naturel dans l'homme, ils devront toujours et nécessairement faire l'objet d'un art, même si le perfectionnement graduel de cet art au fil des générations peut l'approcher des caractéristiques d'une science, cette science ne sera jamais parfaite ou achevée – ce qui rend possible un progrès perpétuel, même dans le domaine moral, tandis que la formation du caractère moral doit nécessairement faire l'objet d'une science *a priori*, dans la mesure où elle concerne ce qu'il y a d'universel dans l'homme. C'est comme si les stades négatifs de l'éducation constituaient un *labyrinthe singulier* qu'il s'agit de reparcourir pour *chaque* individu : on peut mettre au point des techniques pour se repérer dans le labyrinthe (comme les premiers marins par rapport à la position des étoiles dans le ciel), mais l'éducation physique reste inextricablement liée à une pratique singulière, étant donné que le labyrinthe est unique pour chaque individu. Une fois que le centre du labyrinthe est atteint, il devient possible d'activer ou d'actualiser les facultés supérieures de l'entendement par « stimulation mutuelle » (la méthode socratique), puisque cette part des facultés est absolument identique chez tous les hommes.

Le quatrième chapitre de cette première partie consistait dans l'émission d'une hypothèse programmatique concernant l'éducation « scolaire » idéale. Il s'agissait de tenir compte des paramètres précédemment évoqués, notamment la tension dont l'école fait l'objet, en tant qu'intermédiaire entre la famille et la société, c'est-à-dire entre le public et le privé ainsi que l'articulation des différents stades de l'éducation à l'intérieur de cette tension. À quels stades faut-il préférer une éducation dans le milieu familial, social, ou scolaire ? Notre conclusion sera la suivante.

Le stade de l'éducation qui doit avoir lieu le plus évidemment dans un lieu public, par exemple dans un lieu de rassemblement extérieur à la famille tel que l'école, est la discipline. Kant n'a pas cessé de le répéter, en invoquant par exemple le fait que, dans le cadre scolaire, l'éducation disciplinaire avait l'avantage de confronter l'enfant à une altérité d'un point de vue égalitaire. En revanche, le stade de l'éducation par les soins peut avoir lieu dans le cadre privé de la famille (éventuellement avec une nourrice), car il n'y a pas d'avantage à ce qu'il ait lieu parmi les autres enfants, étant donné que la socialisation n'y joue aucun rôle. Toutefois, entre la fin de l'éducation par les soins et le début de l'éducation par la discipline, il y a un chevauchement, car l'éducation par les soins ne prend pas fin lorsque l'éducation par la discipline doit commencer. Du point de vue de leur application concrète, il y a donc une superposition conflictuelle. Nous n'avons pas exploré les pistes permettant de résoudre ce conflit et une conclusion n'en est pas le lieu, mais nous soulevons la question pour un travail ultérieur, étant donné le caractère primordial de l'éducation dans la petite enfance. Dans l'éducation des deux stades suivants, c'est-à-dire de l'habileté par la culture (facultés inférieure et supérieure de l'entendement) et du caractère moral, il faut également constater un conflit, puisqu'il a été établi que l'activation des facultés supérieures était optimale dans le cadre d'un enseignement privé par préceptorat (la méthode socratique), tandis que l'actualisation de l'aspect moral des facultés supérieures doit comporter une dimension sociale, c'est-à-dire publique. La solution que nous avons proposée à ce conflit consistait à généraliser le préceptorat, en proposant aux élèves une stimulation mutuelle de leur faculté par « échange d'idées » (extension collective de la méthode socratique). La discipline acquise lors du stade antérieur devrait suffire à ce que ces échanges se déroulent de façon suffisamment cordiale dans le cadre d'une institution scolaire publique. L'actualisation de l'aspect moral des facultés aurait idéalement lieu, quant à elle, en dehors de toute institution, quoique dans le cadre de la société elle-même, c'est-à-dire dans une autre culture ou civilisation, ce qui permettra effectivement l'actualisation des trois universaux du caractère moral (obéissance, véracité, sociabilité), puisqu'elle aura lieu dans un environnement vidé des soubassements empiriques et contingents de la culture particulière d'origine.

De façon générale, nous constatons la possibilité d'un bénéfice au niveau de tous les stades de l'éducation à condition de promouvoir une plus grande perméabilité entre la famille, l'école et la société, ce qui renforcera en même temps leur autonomie respective.

2

Dans la deuxième partie, il a été question de l'éducation physique, c'est-à-dire ce qu'il y a de naturel dans l'homme. Bien entendu, la méthode prescrite par Kant était conforme à son objet, puisque la plus grande place devait être faite à ce qu'il y a de naturel dans le développement des dispositions de la nature. C'est en ce sens que Kant disait que la première éducation (les soins), mais aussi celle du deuxième stade (la discipline) et même du troisième, jusqu'à l'éducation des facultés inférieures de l'entendement³⁶⁰, ne pouvaient être que négatives, c'est-à-dire qu'il faut se contenter de *ne pas entraver le développement de la nature*. Cependant, l'éducation physique est aussi négative dans un second sens : il s'agit de sortir de l'état de nature comme de la matière, à la manière d'un diamant brut qu'il s'agirait de « polir » – *to dress* en anglais évoque « dresser », mais signifie aussi « habiller », « polir » – et ce polissage est aussi un nettoyage, un élagage des scories et autres aspérités de la matière première, brute, qui lui permet de s'élever à l'état spirituel. L'éducation physique est donc aussi négative en ce second sens : *en tant qu'elle consiste plutôt dans une soustraction qu'une addition*. C'est pourquoi Kant insistait sur le fait qu'il ne faut pas inculquer des principes moraux ou de bienséance avant la fin des étapes négatives de l'éducation.

Cette éducation négative n'en exige pas moins la mise en place de toute une série de méthodes et de dispositifs très précis que nous avons décrits et examinés (quoique de façon non exhaustive), car s'il y a une bonne façon de ne pas entraver le développement naturel de l'enfant, il y a mille façons de l'entraver. Il s'agissait donc avant tout de prévenir l'accident plutôt que d'actualiser l'essence (pour qu'au moment venu, elle puisse s'actualiser pleinement). Plus concrètement, il s'agissait de créer les conditions qui rendront le support des facultés supérieures de l'entendement le plus solide possible. Ce support était constitué par les trois premières étapes de l'éducation. Nous les résumons brièvement dans les paragraphes suivants.

Premièrement, il s'agit des soins, ce qui renvoie à l'aspect le plus corporel de l'éducation, mais aussi à l'aspect affectif, dans la mesure où le manque de soin entraîne, plus profondément que l'entrave corporelle, une blessure affective (c'est-à-dire de la volonté). La blessure affective se traduit généralement par ce que Kant a appelé une volonté « dure » ou « molle ». Par exemple, lorsqu'un enfant apprend à marcher avec une lisière, non seulement il en résulte parfois des difformités physiques, puisque sa cage thoracique s'est habituée à s'appuyer contre cette lisière, mais aussi une mauvaise coordination des pas par rapport au maintien de l'équilibre, puisque

³⁶⁰ La question de savoir si l'éducation des facultés inférieures de l'entendement est positive ou négative reste ouverte.

l'enfant n'a pas été habitué à trouver cet équilibre par lui-même. Il se sentira donc perpétuellement en insécurité dès qu'on lui enlèvera cette lisière et « il n'y a pas d'individu qui ne s'aperçoive pas, plus tard, en quoi il a été négligé pendant son enfance ³⁶¹ ». En outre, des enfants souvent humiliés pour leurs élans spontanés auront généralement tendance à développer une volonté plus molle ou plus dure que la moyenne : « les enfants doivent être candides, et leurs regards doivent être aussi sereins que le soleil ³⁶² ». En conclusion, dans l'éducation par les soins l'usage d'artifice « dénature » généralement la volonté et, par conséquent, la structure affective (trop molle ou trop dure) ; l'usage d'instruments inadaptés peut même engendrer difformités physiques (il faut préférer un tapis de laine à une lisière pour apprendre à marcher). Deuxièmement, il s'agit de la discipline, qui renvoie cette fois à la bonne formation de la structure affective de la volonté en tant que telle (et non plus avant tout corporelle). Il s'agit de discipliner la volonté de telle manière qu'elle ne soit pas nuisible, non pas *pour soi-même* (cette étape a été franchie dans l'éducation du corps par les soins), mais *pour autrui*. De façon tout à fait cohérente, même si Kant s'y oppose, c'est dans le cadre de l'éducation disciplinaire qu'apparaît la possibilité de la punition corporelle (ce qu'il fallait éviter dans l'éducation par les soins). En effet, dans l'éducation disciplinaire, il s'agit de soumettre la volonté de l'enfant ou jeune adolescent à l'ordre social. C'est pourquoi, dans le cadre scolaire, cette soumission va passer par le représentant de cet ordre, en l'occurrence le Maître d'école. C'est en ce sens *et en ce sens seulement* que le Maître devrait posséder une « autorité ». L'objectif de l'éducation de la discipline consistera à permettre aux enfants d'intérioriser cette autorité et de devenir ainsi leur propre maître en sortant de l'école. Le Maître est donc un moyen dialectique réaliser l'éducation disciplinaire, car il n'existe qu'en tant qu'il est voué à son propre dépassement (cet aspect est souvent oublié par les Maîtres eux-mêmes³⁶³). Autrement dit, dans l'éducation de la discipline, le Maître doit apprendre

³⁶¹ 100

³⁶² 175

³⁶³ Dans *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 142-144, Paul Moreau rapporte à ce sujet : « (...) aussi Kant fait il preuve d'honnêteté en déconseillant aux maîtres de vouloir se faire admirer, en leur demandant d'armer plutôt leurs élèves pour le discernement et l'examen (...). Kant alors renoue avec la conception augustinienne du maître intérieur : "Lorsque les maîtres ont exposé par les mots toutes ces disciplines qu'il faut font profession d'exercer, y compris celle de la vertu et de la sagesse, alors ceux que l'on appelle des disciples examinent en eux-mêmes si ce qui a été dit est vrai, en regardant, cela va de soi, la vérité intérieure selon leurs forces. C'est alors qu'ils apprennent ; et lorsqu'ils ont découvert intérieurement qu'on leur a dit la vérité, ils louent les maîtres, sans savoir qu'ils louent des enseignés plutôt que des enseignants (...). Mais les hommes se trompent en appelant maîtres des gens qui ne le sont pas ; parce que le plus souvent il n'y a pas d'intervalle entre le moment de la parole et le moment de la connaissance, et parce que, aussitôt l'avertissement donné par celui qui discourt, ils apprennent intérieurement, ils s'imaginent avoir appris extérieurement de celui qui les a avertis". Ce passage admirable de Saint Augustin démystifie la prétention des maîtres à vouloir enseigner et la naïveté des élèves à être enseignés ; il n'y a qu'un seul maître : la lumière

aux élèves à se conformer à sa volonté (autorité), non pas dans son contenu, mais dans sa forme, à prendre la forme de cette autorité, à l'intérioriser – même si pour acquérir cette forme, il n'y a pas véritablement d'autres moyens que d'en intérioriser aussi le contenu (par conséquent, à la limite, le contenu peut être arbitraire, bien qu'il soit préférable qu'il ne le soit pas³⁶⁴). En conclusion, l'éducation disciplinaire consiste à infléchir la volonté de l'élève par rapport à celle du Maître, de façon à lui apprendre à la contrôler et à s'en servir au mieux pour remplir son intelligence des contenus particuliers qui l'intéresseront ultérieurement : la finalité de la discipline consiste à maîtriser suffisamment sa propre volonté pour la diriger sur des contenus extérieurs déterminés (non librement). *La réussite ou l'échec de l'éducation disciplinaire est déterminé par la capacité d'intérioriser des règles formelles et contingentes avant l'âge de seize ans*³⁶⁵. Troisièmement, il s'agit de l'éducation des facultés inférieures de l'entendement, c'est-à-dire de l'attention, de la mémoire et de l'imagination. L'éducation des facultés inférieures de l'entendement est une étape dont il est difficile de déterminer si elle est positive ou négative, c'est-à-dire si elle appartient déjà à l'éducation morale ou encore à l'éducation physique. Par exemple, l'attention a déjà été partiellement éduquée au moment de l'éducation disciplinaire. L'éducation des trois aspects de la faculté inférieure en général passera par l'étude de l'histoire, de la géographique, mais aussi des mathématiques ou de la physique, etc., dans la mesure où elles mettent en évidence des cas où il est possible *d'observer* l'existence d'une liaison entre une règle générale et un fait particulier – et non pas de *produire* cette liaison, ce qui sera l'objet et la fin de l'éducation morale. L'observation et l'étude de ce type de liaison est un exercice qui stimule les facultés inférieures de l'entendement. Il nous semble pertinent d'ajouter ici une remarque sur la classification des savoirs généraux, en guise de conclusion pour cette partie. Il devrait être possible de traiter de chaque discipline dans le cadre de toute autre discipline. Par exemple, au lieu d'étudier l'histoire en tant que telle, il faudrait montrer en quoi la connaissance historique s'imbrique et se trouve nécessitée par l'étude philosophique. De même, au lieu d'étudier les mathématiques de façon purement et simplement technique, il faudrait montrer en quoi la connaissance mathématique et la connaissance philosophique sont

intérieure (...). Qu'on dise de la connaissance avec Platon qu'elle n'est que réminiscence, avec Augustin, qu'elle est obéissance à la voix de Dieu, derrière le langage mythique ou théologique, se montre une conception qui peut sans peine être "laïcisée" : celle de l'indépendance du sujet face à l'autorité de tous ceux qui voudraient s'imposer par leur savoir. Cette idée est moderne : elle est au fondement de la liberté de penser et d'agir telle qu'on la trouve chez Descartes, Rousseau et évidemment Kant ».

³⁶⁴ Nous y reviendrons dans l'envoi (voir *infra*).

³⁶⁵ La seizième année est en effet la date limite à laquelle Kant considère comme possible de réaliser l'éducation disciplinaire, voir RE, p. 117.

liées, ne serait-ce que par la logique formelle. Au lieu des exercices pseudo-concrets de physique, il s'agirait de montrer en quoi les révolutions physiques ont inspiré les révolutions philosophiques : Platon et le modèle ptoléméen ; Kant et la révolution copernicienne ; Bergson et la relativité générale. Et, pour renouer avec l'histoire : pourquoi la révolution copernicienne et le kantisme qui en découle sont-ils arrivés à tel moment de l'histoire ? ; pourquoi ce qui se passe en littérature et en musique à tel moment a-t-il un rapport avec ce qui se passe en politique ou en théologie ? etc... *Autrement dit, il faudrait instaurer un système pédagogique interdisciplinaire dans le cadre des écoles secondaires et c'est en cela que devrait consister la généralité du savoir : le décloisonnement de toutes les disciplines.*

3

Dans la troisième partie, il était question de la formation du caractère moral, qui se déclinait sous trois aspects : obéissance, véracité, sociabilité ; ainsi que de l'éducation sexuelle et religieuse, qui ne consiste plus dans la formation mais le maintien du caractère moral. Rappelons que les facultés supérieures (la faculté de juger et la raison) ont un double usage : à la fois moral et extra-moral. Dans leur usage extra-moral, elles concernent toutes les branches du savoir qui touchent l'éducation de l'habileté par la culture, à condition qu'il soit question de *produire* une liaison entre une règle générale et un fait particulier ou, à la limite, une loi universelle et un cas singulier. Dans leur usage moral, les facultés supérieures de l'entendement consistent également à lier une règle générale et un fait particulier, en l'occurrence à travers la conciliation de la loi morale universelle et de la liberté singulière concrète (usage pratique et non plus théorique). L'éducation des trois traits de caractères sont la condition de réalisation de la disposition morale de l'homme, sous la forme d'une unité de la liberté et du devoir comme seconde nature dans l'homme.

Reconsidérons la question *en termes de flux* : imaginons qu'un flux parcourt et relie l'ensemble des hommes dans l'espace et dans le temps, depuis l'origine des temps et dans le monde entier. L'objectif de l'éducation morale serait d'optimiser les effets de ce flux, c'est-à-dire de rendre possible un maximum de progrès dans le monde. Les trois traits de caractère de la disposition morale sont les trois critères d'optimisation de ce flux, qui conditionnent la progression de l'Histoire parallèlement à l'évolution de la Nature. L'activation ou actualisation des facultés supérieures de l'entendement en général passe par la pratique de la méthode socratique (la maïeutique). Il ne s'agit plus d'inculquer un quelconque savoir, ce en quoi consistait l'entraînement des facultés inférieures, mais de créer des rapports entre les différents savoirs précédemment acquis, ce qui produit, inéluctablement, de nouveaux savoirs (dans le

système kantien, la limite de cette création de savoirs par liaison de savoirs antérieurs est définie par la zone d'extension des jugements synthétiques *a priori*). Il est intéressant de remarquer que c'est précisément dans cette activation, alors qu'elle ne fait quasiment plus appel à aucune extériorité, qu'elle est la plus immanente de toutes les étapes de l'éducation – que c'est précisément dans cette activation immanente qu'il y a aussi la plus grande productivité ou, osons le mot, *créativité* (même si, bien entendu, le potentiel actualisé dans cette création elle-même ne dépendra que de la quantité des savoirs précédemment acquis par l'intermédiaire des facultés inférieures de l'entendement). La promotion de la méthode socratique comme « échange d'idées » n'avait pas d'autres sens que l'activation des facultés supérieures de l'entendement. Il ne s'agit plus, comme dans la discipline, d'une égalité des volontés sous la volonté autoritaire du Maître, mais d'une égalité des intelligences sous l'intelligence d'un Professeur « supposé savoir » (Maître de la maïeutique). Nous avons vu les différentes modalités d'application d'une telle méthode : elle peut s'appliquer de façon interculturelle, voire internationale (l'initiation au voyage), ce qui lui confère un aspect social, outre sa finalité morale – par laquelle elle prépare les esprits à former la société cosmopolitique de demain³⁶⁶.

Restait alors le problème de l'éducation sexuelle et religieuse dans le cadre du maintien du caractère moral. La sexualité et la religion ont au moins un point commun : toucher le noyau identitaire de la personne (c'est pourquoi elles constituent une menace du point de vue de l'intégrité de la conscience morale, puisqu'elles influencent directement les mentalités et comportements du sujet ou citoyen). La religion et la sexualité empiètent sur la question de l'organisation et du maintien de l'ordre social, dont devrait s'occuper exclusivement la conscience morale, selon Kant. Nous avons vu la critique qu'il menait contre le pouvoir de la religion, mais il n'en dit pas autant sur la sexualité³⁶⁷ : serait-ce un reste de religiosité chez Kant ? En tous cas, dans les *Réflexions sur l'éducation*, Kant nous présente une approche seulement négative. Il ne dira pas ce que devraient être la religion et la sexualité, mais seulement dans quelle mesure et de quelle manière il faut s'en occuper pour qu'elles n'entravent pas l'éducation du caractère moral. On retrouve le *leitmotiv* de toutes les *Réflexions* : ne pas laisser la liberté de l'homme se retourner contre la nature. La finalité de l'éducation n'est alors pas de permettre à l'humanité de savoir pourquoi elle se conserve, mais seulement de l'empêcher de se détruire.

³⁶⁶ Les programmes d'échange interuniversitaire « Erasmus » vont déjà dans ce sens.

³⁶⁷ Il semblerait que ce travail ait été entamé par Michel Foucault dans *l'Histoire de la sexualité*.

Envoi

La finalité de l'éducation morale chez Kant était de rendre possible un progrès en général, c'est-à-dire d'élever l'humanité à un état supérieur par rapport à celui où elle se trouvait précédemment. Cependant, depuis que Kant a écrit les *Réflexions sur l'éducation*, plus de deux siècles se sont écoulés et toute une série de progrès sociaux, techniques, juridiques, idéologiques ont eu lieu. Bien entendu, Kant a encore connu la révolution française de 1789, mais pas la révolution de 1830 ni de 1848. Il n'a pas connu non plus la loi de 1905 sur la laïcité, ni l'abolition de l'esclavage (au sens juridique) au cours des XIX^e et XX^e siècles. Non plus l'émergence des premières organisations internationales, pour la santé, pour la paix, pour le climat, pour la finance aussi ; ni enfin la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 – n'y aurait-il pas vu l'une des premiers germes de la société cosmopolitique dont il rêvait tant ?

Tous ces bouleversements des structures sociales et, corrélativement, des ordres juridiques ont aussi nécessairement modifié notre manière de concevoir et de pratiquer l'éducation. Kant évoque par exemple encore l'usage du martinet (courant à l'époque, bien qu'il y soit, quant à lui, opposé), alors que c'est une pratique devenue totalement inconcevable aujourd'hui. La conception de la discipline a totalement changé, s'est presque inversée : tout se passe comme si ce n'était plus les élèves qui doivent être en demande d'apprentissage, mais que ce sont les professeurs qui doivent palier voire résister à l'absence générale d'intérêt des élèves pour l'école, en procédant par toute une série de méthode soi-disant « pédagogique ». Ce n'est pas qu'il faille espérer un retour aux anciennes méthodes, où seules l'éducation culturelle et disciplinaire comptaient, au contraire : il est urgent aujourd'hui que le système éducatif et les institutions scolaires s'actualisent par rapports aux normes et conditions de vie des sociétés contemporaines.

Nous allons proposer quelques pistes et méthodes à suivre pour opérer cette actualisation, bien qu'une telle question aurait pu constituer tout l'objet d'un mémoire – ce sera pour une autre fois. Concrètement, la question pourrait se formuler comme suit : quels sont les éléments du système d'éducation tel qu'il a été conçu par Kant qui peuvent être utile à l'élaboration de ces méthodes dans le contexte social actuel ?

La donnée singulièrement nouvelle qui modifie les structures sociales aujourd'hui, ce sont les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Il importe de les situer très précisément dans le cadre du système de l'éducation kantien. Il serait en effet dangereux de considérer que les NTIC puisse être directement à la base d'une révolution concernant les facultés supérieures de l'entendement. Ce ne sont pas les nouveaux modes de communication qui permettront un meilleur « échange d'idées » s'il n'y a pas d'abord de nouvelles informations pour créer ces idées. Les NTIC doivent impérativement ne toucher *que* les facultés inférieures de l'entendement. Le danger serait de croire qu'elles

pourraient se soustraire à l'intériorisation des connaissances, sous prétexte que ces dernières sont disponibles à tout moment sur des plates-formes virtuelles telles que Google, Wikipédia, YouTube, etc.

Dans le cadre du système de l'éducation kantien, les NTIC introduisent une révolution du point de vue de l'éducation des facultés inférieures dans la mesure où elles permettent une élaboration des connaissances au niveau mondial³⁶⁸. Par exemple, lorsque Kant invoquait l'étude historique dans la perspective de la formation du jugement moral, il faisait référence à l'histoire nationale des pays. Les NTIC ne permettraient-elles pas de mettre au point une histoire universelle ? Qu'en serait-il de l'éducation des facultés inférieures si l'histoire devenait universelle ?

Les NTIC doivent être intégrées *en aval* dans les méthodes d'enseignements, mais d'abord *en amont* dans la détermination de la nature des connaissances à enseigner. À la limite, les NTIC devraient permettre le mélange de toutes les cultures au niveau mondial, de telle manière qu'en dernière instance chaque culture détermine sa singularité par rapport aux autres et qu'elles puissent toutes se concevoir sur un plan égalitaire, chacune avec sa singularité et toutes dans leurs diversités particulières. La confusion fâcheuse, encore communément répandue aujourd'hui dans la plupart des mentalités, c'est qu'il existe des hiérarchies entre les cultures et que certaines méritent davantage que d'autres de prétendre à l'universalité. Kant était sans équivoque sur ce point : ce qui peut être distingué de façon hiérarchique, ce sont les facultés inférieures et supérieures de l'entendement, c'est-à-dire la singularité des cultures et l'universalité de la raison, mais pas les cultures entre elles, pas plus que les libertés³⁶⁹.

Autrement dit, le défi du prochain siècle ne sera pas, contrairement à ce que disait Malraux, d'y réintégrer les dieux, mais d'harmoniser le rapport entre les facultés inférieures et supérieures de l'entendement à l'échelle mondiale, c'est-à-dire également dans la structure de l'entendement de tous les individus de la planète. Tant que le mélange des cultures au niveau mondial ne sera pas parfait, l'accès de l'humanité universelle aux facultés supérieures restera limité.

Cette évolution doit se dérouler en trois étapes : d'abord, l'éducation *aux* NTIC ; ensuite, l'éducation *par* les TICS ; enfin, l'adaptation continue des contenus et méthodes d'enseignements par rapport aux modifications des structures sociales particulières, en fonction de la progression introduite par les des deux premières étapes. De cette façon, peu à peu, c'est toute la diversité des cultures humaines particulière qui coexistera de façon pacifiée dans l'harmonie globale du monde, gouverné par l'impératif catégorique comme norme sociale immanente, lui-même intégré dans la singularité de toutes les cultures locales.

³⁶⁸ Il reste encore cependant une barrière majeure avec l'harmonisation des langues.

³⁶⁹ Culture et raison sont à deux niveaux différents, mais ce qui se situe sur chaque niveau ne comporte aucune hiérarchie.

Bibliographie

Ouvrage de référence

E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2004.

Autre traduction consultée : E. KANT, *Traité de pédagogie*, trad. fr. J. Barni, Paris, Félix Alcan, 1886.

Autre traduction existante : E. KANT, *Propos de pédagogie*, trad. fr. P. Jalabert, Paris, Pléiade, 1986.

Autres ouvrages de Kant cités³⁷⁰

Rêves d'un visionnaire expliqués par des rêves métaphysiques (1766).

Critique de la raison pure (1781).

Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique (1784).

Réponse à la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? » (1784).

Fondation de la métaphysique des mœurs (1785).

Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine (1786).

Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ? (1786).

Sur l'usage des principes théologiques en philosophie (1788)

Critique de la raison pratique (1788), Deuxième partie : Méthodologie de la raison pure pratique. Développe l'idée d'une « pédagogie morale » (Philonenko, 1993).

Critique de la faculté de juger (1790), §83. « Contient d'essentielles réflexions sur les notions de pédagogie de *culture* et de *discipline* » (Philonenko, 1993).

La religion dans les limites de la simple raison (1793).

Projet de paix perpétuelle (1795).

Doctrine du droit, première partie de la *Métaphysique des mœurs* (1796).

Doctrine de la vertu, seconde partie de la *Métaphysique des mœurs* (1797).

Sur un prétendu droit de mentir par humanité (1797).

Conflit des facultés (1798).

Anthropologie d'un point de vue pragmatique (1798).

Ouvrages de littérature secondaire

L'éducation chez Kant

L. VINCENTI, *Éducation et liberté. Kant et Fichte*, Paris, PUF, 1992.

P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988.

G. FELICITAS MUNZEL, *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*, Evanston, Northwestern University Press, 2012.

³⁷⁰ La référence des éditions utilisées est à chaque fois spécifiée dans le corps du texte.

K. ROTH, CH.W. SURPRENANT, *Kant and Education: Interprétations and Commentary*, London, Routledge, 2012.

L'introduction de la *Critique de la faculté de juger* par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 2000 (explique la place primordiale de la « vérité » dans l'éducation morale chez Kant).

L'introduction des *Réflexions sur l'éducation* par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1992.

La préface du *Traité de l'éducation* par Raymond Thamin, dans la traduction de Jules Barni, Paris, Félix Alcan Editeur, 1886. Disponible sur BnF Gallica.

L'éducation nouvelle

G. CHAMBAT, *L'école des barricades, vingt-cinq textes pour une autre école, 1789-2014*, Paris, Édition Libertalia, 2014.

M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1968.

Pédagogie critique (self-determination theory)

P. FREIRE, *L'Éducation : pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971.

J. RANCIERE, *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard, 1897.

P. M. TAUBMAN, *Disavowed Knowledge: Psychoanalysis, Education, and Teaching*, London, Routledge, 2011.

L'éducation des enfants en bas âge

J. H. PESTALOZZI, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, trad. fr. Michel Soëtard, Paris, Hachette, 2012 (1^{ère} ed. 1882).

M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, trad. fr. Nicole Descostre, Bruxelles, De Boeck, 1995.

Le problème de l'autorité

J. PIAGET, *L'éducation morale à l'école*

GAUCHET, BLAIS & OTTAVI, *Conditions de l'éducation*

A. KOJEVE, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004.

H. ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.

L'éducation religieuse

J.-L. BRUCH, *La philosophie religieuse de Kant*, Paris, Éditions Mouton, 1968.

H. AVIAU de TERNAY, *Traces bibliques de la loi morale chez Kant*, Paris, Beauchesne, 1986.

L'éducation sexuelle

M. FOUCAULT, *Histoire de la sexualité*, 4 tomes.

S. FREUD. *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905), Paris, PUF, 2010.

Autres ouvrages ou articles, cités ou lus

J. ATTALI, *L'homme nomade*, Paris, Fayard, 2003.

E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris, Gallimard, 1966, coll. « Tel », p. 56-62.

H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, 2009.

H. BERGSON, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1938, (rééd. 2009).

J.-M. BLANQUER, *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*, Paris, Odile Jacob, 2016.

B. CYRULNIK, *Psychothérapie de Dieu*, Paris, Odile Jacob, 2017.

Bernard Baertschi, « Neurosciences et éthique : que nous apprend le dilemme du wagon fou ? », *Igitur*, Vol. 3, n°3, p. 1-17, mis en ligne le 06-05-2011.

Boissinot, C. (1991). MOREAU, Paul, L'éducation morale chez Kant. *Laval théologique et philosophique*, 47(3), 439-443.

J. de LA FONTAINE, « Le chêne et le roseau », dans *Fables*, (éd. Darmon et Gruffat), Paris, Poches, 2002.

S. FREUD, *Psychopathologie de la vie quotidienne* (1901), Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2004.

G.W. HEGEL, *Phénoménologie de l'Esprit*, 2 tomes, Paris, Gallimard, 2002.

Marceline Morais, « La vocation pédagogique de l'histoire chez Kant et son horizon cosmopolitique », *Archives de Philosophie* 2003/4 (Tome 66), p. 603-633.

J. PIAGET, *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard, 1987.

PLATON, *Phèdre* (mythe de Theuth), trad. fr. Luc Brisson, Paris, Gallimard, 1989.

J.-J. ROUSSEAU, *Emile ou De l'éducation*, Paris, Flammarion, 2009.

W. Sinnott-Armstrong, « Framing Moral Intuitions », in *Moral Psychology*, Vol. 2, Cambridge, Mass., MIT Press, 2008.

Michel Soëtard, « Pestalozzi ou la volonté d'utopie en éducation », in *Imaginaire & Inconscient*, 2003/1 (n°9), p. 27-39.

B. SPINOZA, *Ethique*, Paris, Flammarion, 2004.

« Qu'est-ce qui fait marcher l'autorité ? à propos de la crise de l'autorité en éducation », Antoine Janvier et Florence Caeymaex. Disponible sur : <http://www.academia.edu/>.

Sources audio-visuelles

- L'émission de « France culture » : « *Que faire d'intéressant avec les big data ?* » (11/11/2017), disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/la-suite-dans-les-idees/etant-donne-les-big-data>.

- Les expériences de Frans de Waal, disponible sur YouTube, par exemple sur National Géographique Channel (Nat Geo France) : « Le sentiment d'injustice » ; ou bien sur la chaîne TED : « Frans de Waal : Le comportement moral des animaux ».

- Débat « Idées, rêves et engagement : le meilleur est à construire » entre Jacques Attali et Matthieu Ricard (2013), YouTube « UniversiteterreTV ».

Tables des matières

Introduction	0
a. L'éducation des animaux	1
b. L'éducation spécialisée.....	5
c. L'éducation du Génie	5
d. L'éducation par le sport.....	6
e. L'éducation politique.....	7
f. L'éducation nouvelle	8
g. L'éducation et les TIC	9
h. L'éducation morale comme fin de l'éducation en général.....	11
I. Les fondements de l'éducation.....	15
Premier chapitre : Les trois moments de l'éducation	15
1.1. Soins	16
1.2. Discipline.....	18
1.3. Formation	22
Deuxième chapitre : L'homme et l'animal.....	24
2.1. Instinct, conscience et environnement.....	26
2.2. L'apparition de l'écriture.....	29
2.3. Des soins à la moralité.....	31
Troisième chapitre : De l'éducation comme art à la science de l'éducation	35
3.1. L'éducation comme art.....	35
3.2. La science de l'éducation	42
Quatrième chapitre : Famille, école et société.....	44
4.1. L'éducation scolaire idéale.....	50
4.2. Le problème de l'autorité	53
II. L'éducation physique	56
Rappel des classifications	56
Cinquième chapitre : L'éducation physique du corps par les soins	57
5.1. L'horizon moral de toute éducation.....	57
5.2. La limite de l'usage des techniques	58
5.3. L'irréversibilité de la première éducation.....	59
Sixième chapitre : L'éducation physique de l'intelligence par la discipline	60
6.1. Discipline et autorité.....	60
6.2. L'utilité de la géographie.....	63
6.3. L'économie de l'histoire.....	63
6.4. Mathématique et théologie	65
Septième chapitre : L'éducation de l'habileté par la culture.....	68
Reconfiguration des catégories	68
7.1. L'actualisation des facultés supérieures	68
7.1.1. La méthode socratique.....	71
7.1.2. Le sentiment de plaisir et de peine	78
7.1.4. Les récompenses et les punitions	79
7.2. Vers un préceptorat généralisé ?.....	85

7.2.1. La triple confusion de l'éducation publique.....	87
7.2.2. La triple confusion de l'éducation privée.....	89
7.2.3. Dyssynchronie ou hétérogénéité ?.....	90
Conclusion de la deuxième partie	91
III. L'éducation pratique	93
Huitième chapitre : La formation du caractère moral.....	93
8.1. L'obéissance.....	99
8.2. La véracité.....	103
8.3. La sociabilité	108
Neuvième chapitre : Le problème de la religion et de la sexualité.....	111
9.1. Le problème de la religion.....	111
9.1.1. Nécessité d'une religion universelle.....	112
9.1.2. L'éducation religieuse des enfants	113
9.1.3. L'apprentissage des sciences de la nature	115
9.1.4. Conclusion du problème de la religion.....	117
9.2. Le problème de la sexualité.....	118
Conclusion générale	124
Envoi	133
Bibliographie.....	136
Tables des matières	140