



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file - Votre référence

Our file - Notre référence

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

L'ÉDUCATION ET LA LIBERTÉ CHEZ KANT

par
Lucie Pineau
(292243)

Thèse de maîtrise présentée au département de
Philosophie de l'Université d'Ottawa sous la
direction de M. Pierre Laberge, remise le 22
juillet 1994.

579, promenade LaVérendrye
Gloucester, Ontario, K1J 7B9
(613) 745-7841



Lucie Pineau, Ottawa, Canada, 1994



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

THE AUTHOR HAS GRANTED AN
IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE
LICENCE ALLOWING THE NATIONAL
LIBRARY OF CANADA TO
REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR
SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY
ANY MEANS AND IN ANY FORM OR
FORMAT, MAKING THIS THESIS
AVAILABLE TO INTERESTED
PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE
IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE
PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE
NATIONALE DU CANADA DE
REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER
OU VENDRE DES COPIES DE SA
THESE DE QUELQUE MANIERE ET
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT
POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE
CETTE THESE A LA DISPOSITION DES
PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP
OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER
THESIS. NEITHER THE THESIS NOR
SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT
MAY BE PRINTED OR OTHERWISE
REPRODUCED WITHOUT HIS/HER
PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE
DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE
SA THESE. NI LA THESE NI DES
EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-
CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU
AUTREMENT REPRODUITS SANS SON
AUTORISATION.

ISBN 0-612-00549-6

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	.../3
CHAPITRE I: <u>La possibilité et la nécessité de l'éducation</u>	
1. Possibilité de l'éducation	
A. L'homme est libre	.../10
B. L'homme possède une disposition au bien	.../19
2. Nécessité de l'éducation	
A. Des dispositions à perfectionner	.../40
B. Un caractère moral à former	.../44
C. Une société civile à fonder	.../59
CHAPITRE II: <u>Les limites de l'éducation chez l'individu</u>	
1. La liberté n'est pas une connaissance, l'éducation ne peut être qu'un art	.../65
2. L'homme est fin en soi, il est responsable de son destin	.../76
3. Le rôle positif du mal dans le progrès social comprend l'éducation	.../90
CONCLUSION	.../95
APPENDICE: L'influence de Rousseau sur la pensée éducative de Kant	.../101
BIBLIOGRAPHIE	.../109

INTRODUCTION

La thèse proposée cherche, d'une part, suivant la pensée kantienne, à justifier la nécessité de la pratique éducative pour l'espèce humaine et l'individu parce qu'entre l'homme par nature et l'homme devenu libre il n'y a pas de plan préétabli. L'éducation est également nécessaire parce qu'il y a des dispositions naturelles à perfectionner et il y a une société civile à constituer.

D'autre part, ce travail cherche à établir les limites de la pédagogie par rapport à l'individu parce que premièrement la liberté demeure un idéal, ensuite l'exercice de la liberté relève d'une décision personnelle. En dernier lieu, l'éducation de l'individu reste toujours inachevée parce qu'elle se fonde dans l'éducation et le progrès de l'espèce humaine.

Kant ne s'est jamais proposé d'écrire un traité de pédagogie. L'ouvrage, Kant Über Paedagogik, regroupe un ensemble de commentaires de Kant sur l'éducation qui furent tirés de ses écrits, (soit Anthropologie du point de vue pragmatique), de ses notes de cours (soit Cours d'éthique), de citations ou de notes sur Émile de Rousseau et possiblement des notes de leçons en pédagogie¹. C'est l'étude de Traugott Weisskopf en 1970, qui a démontré que Über Paedagogik ne contient pas, comme il a toujours été assumé, seulement

¹ L. W. Beck, "Kant on Education" in Essays on Kant and Hume, New Haven, Yale University Press, 1978. p. 194.
M. E. Petrisko, The Empirical Elements in Kant's Ethics: The Relation of Kant's Pure Practical Philosophy to his Pedagogical and Anthropological Thought (thèse de doctorat), Boston, Boston University, 1983, p. 220-223.

les notes des leçons de pédagogie données à quatre reprises entre 1776 et 1787 à l'Université de Königsberg dans le cadre d'une obligation professionnelle².

Ce même auteur a stipulé que l'éditeur, Friedrich Theodor Rink, a qui Kant confia ses notes, modifia le contenu en réécrivant certains passages, en réorganisant le texte et en y insérant ses propres écrits sur l'éducation³. Cela étant, l'authenticité de l'ouvrage, Über Paedagogik, fut grandement contestée et Weisskopf conclut que le texte devait être retiré des oeuvres kantiennes.

Toutefois, ces accusations furent réfutées en partie par certains auteurs, entre autres, Lewis White Beck, Mary Ellen Petrisko et P.J. Crittenden. Ils admettent que la compétence de Rink comme éditeur est douteuse, mais évaluent que le texte a été jugé trop sévèrement⁴. Sur ce, nous soutenons l'argument de Beck et de Crittenden, que Über Paedagogik, est en grande partie un ouvrage authentique, malgré qu'il incombe d'en assurer la véracité en consultant également des écrits originaux, et que le texte résume la pensée éducative kantienne⁵.

² T. Weisskopf, "Immanuel Kant und die Padagogik" (Basel, 1970) résumé en anglais in Essays on Kant and Hume de L. W. Beck, op. cit., p. 194.

³ L. W. Beck, op. cit., p. 195.
M. E. Petrisko, op. cit., p. 209.

⁴ L. W. Beck, op. cit., p. 196.
M. E. Petrisko, op. cit., p. 210.
P. J. Crittenden "Kant as Educationist" in Philosophical Studies, Irlande, The National University of Ireland, vol. XXXI, 1986-87, p. 13-14.

⁵ L. W. Beck, op. cit., p. 196-197.
P. J. Crittenden, op. cit., p. 14.

Par conséquent, les oeuvres kantienne suivantes, en plus du texte Über Paedagogik, seront étudiées: Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolitique, Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine, Anthropologie au point de vue pragmatique et Religion dans les limites de la simple raison.

Pour ce qui a trait aux travaux des auteurs qui se sont intéressés à la théorie éducative de Kant, peu d'auteurs de langues française et anglaise ont étudié, d'une façon exhaustive, cet aspect de la philosophie kantienne par comparaison aux autres éléments de sa doctrine. La liste de ses derniers paraît dans notre bibliographie sous la rubrique "Études sur la pédagogie de Kant". Sous la rubrique "Ouvrages en pédagogie" se trouvent, en grande partie, des textes qui comprennent de brefs résumés sur la pensée éducative de Kant offrant, pour la plupart, une interprétation semblable à P. Duproix, R. Thamin, E.F. Buchner, T. Davidson ou A. Philonenko.

Dans l'ensemble, les textes sur la pédagogie kantienne présentent sa théorie comme un passage de l'état sauvage à la culture, à la moralité ou à la liberté raisonnable. À ce sujet, notre thèse offre une perspective traditionnelle. Toutefois, nous cherchons, en premier lieu, à offrir à cette perspective un fondement plus philosophique, où l'argument que l'éducation est nécessaire mais insuffisante s'appuie sur la troisième antinomie transcendantale et sur la thèse que l'homme est fin en soi. Il importe, pour nous, d'énoncer pourquoi s'effectue ce passage de l'homme par nature à l'homme libre plutôt que comment s'exerce ce processus. À cette fin, en plus des notes et écrits kantien mentionnés ci-dessus, Critique de la Raison pure, Fondements de la Métaphysique des moeurs, Critique de la Raison pratique, Critique de la Faculté de Juger, Métaphysique des moeurs, Le conflit des

facultés, Quels sont les progrès de la métaphysique en Allemagne depuis le temps de Leibniz et de Wolff?, Essai pour introduire en philosophie le concept de grandeurs négatives seront également pris en considération.

En second lieu, notre thèse se distingue par le fait que nous désignons la pratique éducative comme une nécessité, en particulier, pour l'espèce humaine, mais cette pratique comprend aussi trois difficultés fondamentales pour l'individu, qui vit celles-ci comme une angoisse. Des auteurs tels que A. Philonenko, L.W. Beck, P. Moreau, L. Vincenti et O. Reboul ont souligné cette tension entre l'éducation et l'individu, mais ont présenté leur argumentation en mettant l'accent soit sur le plan politique et moral, soit sur le plan métaphysique. Notre travail va chercher à souligner le lieu de ce conflit et à assurer la cohésion des arguments aux plans métaphysique, politique et moral.

L'hypothèse de ce travail s'énonce, par conséquent, de la façon suivante: l'éducation, selon Kant, est une nécessité mais elle est insuffisante dans le passage, chez l'individu, de l'homme par nature à l'homme devenu libre. L'argumentation s'articulera ainsi, avec les écrits et les notes de Kant à l'appui, autour de deux notions principales, soit nature humaine et liberté.

Le premier chapitre étudiera ce qu'est l'homme par nature, quelle est sa liberté et pourquoi il importe de l'éduquer tout compte fait de ses facultés et de son rôle historique.

Le second chapitre soulignera les trois limites de la pratique éducative chez l'individu en considération de sa liberté transcendante et morale. La première difficulté se formulera ainsi: comment pouvons-nous enseigner ce qu'est un acte libre si nous ne pouvons

jamais être en présence d'un acte véritablement libre? Il s'ensuit de là que s'énonce la seconde limite: comment l'homme peut devenir libre par l'éducation si chacun doit choisir par lui-même sa liberté? A la fin du chapitre, la troisième se définira comme un enjeu politique où l'éducation place la primauté de l'espèce humaine sur l'individu.

CHAPITRE I

LA POSSIBILITÉ ET LA NÉCESSITÉ DE L'ÉDUCATION

1. POSSIBILITÉ DE L'ÉDUCATION

A. L'homme est libre

Kant discerne chez les animaux, par comparaison aux êtres humains, que, par leur instinct, ils se développent selon un plan préétabli pour leur espèce. Toutefois, l'homme dépourvu "d'instinct doit façonner à son usage le plan de sa conduite. Mais parce qu'il n'est pas à même de réaliser d'emblée cette tâche et que, tout au contraire, il naît à l'état brut, d'autres doivent y pourvoir à sa place"⁶. Est-ce que l'être humain a effectivement un plan de conduite à façonner, est-il véritablement indéterminé donc libre, même à l'état brut? Sinon, l'éducation n'est pas possible. L'éducation est vraiment possible s'il y a un être à actualiser, si l'être humain est libre. Si l'homme n'est pas libre, l'éducation devient un processus mécanique, du dressage; autrement dit, l'homme aurait alors comme l'animal un plan préétabli. Ainsi, avant de démontrer la nécessité de l'éducation, il faut d'abord affirmer sa possibilité, c'est-à-dire penser l'homme comme libre.

Que signifie l'homme à l'état brut, l'homme par nature chez Kant? Est-ce en opposition à l'homme libre? Au contraire, la définition de l'expression "l'homme par nature" exprime un acte de liberté. De quel type de liberté s'agit-il? Kant écrit qu'il entend par nature de l'homme:

uniquement le fondement subjectif de l'usage de sa liberté en général (et sous les lois morales objectives) et qui précède toute action tombant sous les sens - quant à ce fondement peu importe

⁶ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie (1803), A. A., IX, 439-499; traduction de P. Jalabert in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, IX, 441.

où il se trouve. Néanmoins ce fondement subjectif doit toujours être un acte de la liberté (autrement le bon ou le mauvais usage de l'arbitre de l'homme relativement à la loi éthique ne pourrait lui être imputé, et le bien ni le mal ne saurait en l'homme s'appeler moral).⁷

Il s'ensuit que l'homme par nature désigne l'homme libre selon la liberté du libre arbitre.

En premier lieu, le terme arbitre ou *arbitrium*, signifie, selon Kant, une détermination de la faculté de désirer (la faculté de faire ou de ne pas faire à sa guise) "dans la mesure où elle est liée à la conscience de la faculté d'agir pour produire l'objet désiré".⁸ La faculté de désirer selon l'influence entière des mobiles de la sensibilité se nomme l'*arbitrium brutum* et n'existe que chez l'espèce animale. Kant conçoit chez l'animal la faculté de désirer comme soumise nécessairement ou "pathologiquement nécessité" aux impulsions sensibles.⁹

L'*arbitrium sensitivum*, qui peut être soit *brutum* ou *liberum*, est *arbitrium liberum* un (libre arbitre) chez l'espèce humaine. Pour l'homme, l'*arbitrium sensitivum* est

⁷ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison (1793), A. A., VI, 3-201; traduction, notice et notes d'A. Philonenko in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, VI, 21.

⁸ Kant, Emmanuel, Métaphysique des mœurs (1796), A. A., VI, 205-491; traduction de Joelle Masson et d'Olivier Masson in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, VI, 213.

⁹ Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure (2^e édition, 1787), A. A., III, 7-552; traduction d'A. J.-L. Delamarre et F. Marty à partir de la traduction de J. Barni, et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1980, tome 1, III, 363.

l'arbitre affecté, mais non soumis aux penchants sensibles. Le pouvoir de se déterminer indépendamment de l'incitation sensible chez l'homme implique, dans ce cas, l'*arbitrium liberum*.

La liberté dans le sens pratique est l'indépendance de l'arbitre par rapport à la contrainte des impulsions de la sensibilité. En effet, un arbitre est *sensible*, en tant qu'il est *pathologiquement affecté* (par les mobiles de la sensibilité); il s'appelle *animal (arbitrium brutum)* quand il peut être *pathologiquement nécessité*. L'arbitre humain est, il est vrai, un *arbitrium sensitivum*, mais non un *arbitrium brutum*; c'est un *arbitrium liberum*, puisque la sensibilité ne rend pas son action nécessaire, mais qu'il y a présent dans l'homme un pouvoir de se déterminer de lui-même indépendamment de la contrainte des impulsions sensibles.¹⁰

Le libre arbitre, l'*arbitrium liberum*, agit selon des maximes fondées sur des principes subjectifs. Ainsi, le libre arbitre détermine son choix selon des règles. Notons que l'arbitre, *sensitivum* ou *liberum*, ne signifie pas le simple vœu, qui est la faculté de désirer sans être liée à la faculté d'agir, ni la volonté, qui est une détermination de la faculté de désirer qui ne porte pas, elle, sur l'action, mais sur la maxime du libre arbitre.¹¹ De plus, la volonté est la détermination de la faculté de désirer qui amène le libre arbitre à ériger ses maximes, non en lois subjectives, mais en lois objectives et universelles.

Certes, il semble qu'il y a chez l'arbitre humain une liberté. Quoique qu'il s'agisse d'un *arbitrium sensitivum*, l'arbitre humain est néanmoins *liberum*, même s'il s'agit d'une manifestation négative de la liberté. Il va de soi qu'il ne s'agit pas du concept positif

¹⁰ *Ibid.*, III, 363-364.

¹¹ Kant, Emmanuel, *Métaphysique des mœurs*, op. cit., VI, 213.

de la liberté - "le pouvoir de la raison pure d'être par elle-même pratique" - mais de la liberté qui se définit contre la sensibilité et l'*arbitrium brutum*.¹²

En cédant, dans l'*arbitrium sensitivum*, à un penchant sensible, l'acte qu'entraîne le penchant n'exclut pas la liberté puisque la soumission au penchant fut un choix. Si l'opposé se produit, c'est-à-dire qu'on ne cède pas à un penchant sensible, l'acte ne sera qu'une manifestation pratique de la liberté puisque rien ne garantit que l'arbitre non affecté par des impulsions sensibles n'est pas déterminé par des causes plus éloignées.

Or, il semblerait que l'état brut de l'enfant dont parle Kant dans Propos de pédagogie désigne l'*arbitrium sensitivum* et c'est grâce à l'éducation, en particulier morale, que l'enfant sera amené à user de son libre arbitre, l'*arbitrium liberum*, c'est-à-dire apprendre à fonder son choix sur des maximes.

Dans le libre arbitre, l'*arbitrium liberum*, en fait, l'arbitre se rapproche au concept positif de la liberté, dans la mesure où il ne fait pas que résister à l'impulsion sensible et mais se donne des maximes, des principes subjectifs. Or, nous revenons à notre première question: est-ce que l'arbitre humain ou l'homme à l'état brut est véritablement libre et serait-il capable d'acquérir une éducation?

Par la théorie des deux caractères, Kant démontre que l'être humain a une double détermination qui lui permet d'être libre. D'abord, le terme "caractère" est défini dans la Critique de la raison pure: "toute cause efficiente doit avoir un CARACTERE, c'est-

¹² Ibid., VI, 214.

à-dire une loi de sa causalité sans laquelle elle ne serait nullement une cause".¹³ Ce qui signifie que le caractère est la loi qui gouverne la causalité d'une cause efficiente; elle est tout simplement une loi. Si nous transposons cette notion chez l'être humain, sont impliquées deux notions de caractère: caractère empirique et caractère intelligible.

En fait, Kant transpose une notion définie par la liberté transcendantale, énoncée dans la première Critique, dans la liberté pratique, définie dans la seconde Critique, Critique de la raison pratique. Brièvement, selon la liberté transcendantale - énoncée dans la troisième antinomie de la Critique de la raison pure - il existe deux ordres de réalité, nous pouvons admettre ensemble la liberté dans le monde des choses en soi (liberté transcendantale) et la nécessité dans le monde des phénomènes. Toutefois, nous ne pouvons avoir aucune intuition du monde dans sa totalité puisque nos intuitions se font dans l'espace et dans le temps; donc les choses en soi sont intemporelles et inexplicables.

Cela étant dit, le caractère empirique est la loi chez l'homme qui fait que ses actes sont soumis aux lois de la nature. L'homme, comme un des phénomènes du monde sensible, est déterminé dans son activité selon les lois de la nature. Le caractère empirique est une causalité de la raison ou une loi de la raison dans le déroulement des actes humains au niveau des phénomènes.

Tout homme a donc un caractère empirique de son arbitre, lequel n'est rien d'autre qu'une certaine causalité de sa raison, en tant que celle-ci montre dans ses effets dans le phénomène une règle d'après laquelle on peut inférer les motifs de la raison et ses actions quant à leur espèce et à

¹³ Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 366.

leur degré, et porter un jugement sur les principes subjectifs de son arbitre.¹⁴

Sur ce, puisqu'il y a une causalité de la raison, sans doute chaque homme se donne son caractère. Est-ce le caractère empirique qui change quand la raison, qui est libre, se pervertit du bien au mal ou se convertit du mal au bien? En fait, nous verrons que c'est plutôt le caractère intelligible de l'homme qui est à l'origine du mal tout autant que du bien. La détermination chez l'être humain qui est douée de liberté est le caractère intelligible. Le caractère empirique peut être bon ou mauvais extérieurement, mais il n'est que le schème du caractère intelligible qui lui est bon ou mauvais. "Toute la question est de savoir *duquel des deux motifs l'homme fait la condition de l'autre*".¹⁵

Étant donné que le caractère empirique est la loi qui fait que les actes sont soumis aux lois de la nature, Kant dira que le caractère intelligible est la loi qui fait que les actes ne sont pas soumis aux lois de la nature. Le caractère empirique fait que les actes, comme phénomènes, sont enchaînés à d'autres phénomènes. Le caractère intelligible fait que le sujet est cause de ses actes comme phénomènes, sans être soumis aux conditions de la sensibilité.¹⁶ Comme chose en soi, ou selon son caractère intelligible, l'homme est hors du temps; on ne peut donc pas dire que son action commence, et elle n'est pas précédée par des causes qui la déterminent¹⁷. Quant à savoir pourquoi le caractère intelligible donne tels phénomènes plutôt que d'autres, c'est une question qui dépasse la portée de notre raison, le

¹⁴ Ibid., III, 372.

¹⁵ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 36.

¹⁶ Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 458.

¹⁷ Ibid., III, 466-467.

caractère intelligible est incompréhensible étant chose en soi. Bref, le caractère intelligible est alors le résultat d'un choix intemporel, par lequel le sujet raisonnable détermine librement la totalité de ses actions dans le monde sensible, et ce choix est inexplicable.

Nous sommes conduits à admettre que l'homme est double. Comme phénomène, il est un élément de la nature, et ses actions sont strictement déterminées par des causes. Comme être en soi, il est capable de se déterminer lui-même à agir, il jouit d'une spontanéité, d'une initiative absolues. Il peut commencer par lui-même une action qui se traduit dans le monde sensible par une série de phénomènes enchaînés. Un être doué de liberté, Kant nomme cette part de l'homme caractère intelligible.

Quel est le rapport entre le caractère intelligible et empirique pour ce qui est du caractère moral? Chez l'homme, il y a l'expression de la liberté par son caractère intelligible, et alors il y a lieu de lui imputer ses fautes.

... l'action est attribuée au caractère intelligible de l'auteur: la faute tombe entièrement sur lui à l'instant même où il ment; par conséquent, malgré toutes les conditions empiriques de l'action, la raison était parfaitement libre, et cet acte doit être entièrement imputé à son manquement.¹⁸

¹⁸

Ibid., III, 376.

En résumé, selon Kant, il n'y a pas de contradiction à nous former du pouvoir causal d'un sujet un caractère empirique et un caractère intellectuel, il y a coexistence parce qu'il s'agit de deux ordres de réalité différents - "ces deux concepts se rencontrent tous deux dans un seul et même effet"¹⁹ - tout comme la solution de la troisième antinomie dans la Critique de la raison pure que propose Kant. L'homme a un caractère empirique déterminé par des causes antérieures qui sont hors de son pouvoir et un caractère intelligible affranchi de toute influence de la sensibilité et en toute condition du temps.²⁰ Avant de poursuivre, il y a deux remarques à soulever.

En premier lieu, il semble qu'une partie du caractère empirique demeure sans rapport avec le caractère intelligible; l'homme en tant qu'être de la nature, possède en effet des forces semblables à celles que l'on trouve dans la nature animale; et l'on sait que si à tout caractère intelligible correspond un caractère empirique, l'inverse n'est pas vrai. Chez les êtres de la nature, il n'y a pas de caractère intelligible.

En deuxième lieu, le caractère intelligible ou causalité intelligible s'exprime de deux manières: par son libre arbitre et par sa volonté. Tous les deux sont des déterminations différentes du désir humain, ce que Kant nomme la faculté de désirer.

Étant donné qu'il existe à l'état brut de l'être humain une liberté, quoique pas encore perfectionnée, la pratique éducative devient possible puisque l'éducation ne peut être possible que si l'être humain est libre. L'animal naît avec tout ce qu'il doit être: "Une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui"²¹, ce qui permet à l'espèce animale de

¹⁹ Ibid., III, 397.

²⁰ Ibid., III, 366-367,

²¹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, IX, 441.

croître sans une intervention extérieure. Au contraire, l'homme est responsable de ses actes, de son plan de conduite. Dès lors, l'homme peut être éduqué, et, en vertu des arguments qui suivront, l'homme devra être éduqué. "C'est le devoir du genre humain que de dégager peu à peu de lui-même, par son propre effort, l'ensemble de ses dispositions naturelles de l'humanité".²²

²² Ibid., IX, 441.

B. L'homme possède une disposition au bien

Est-ce suffisant d'énoncer que parce que l'homme est libre il peut être éduqué? De quelle nature est cette liberté? Est-elle bonne? Sinon l'éducation ne serait-elle pas une tâche vaine, inutile ou strictement un exercice de dressage qui nierait la nature humaine et non une préparation à la liberté? Comme l'exprime Alexis Philonenko, la "sagesse populaire nous enseigne qu'on ne saurait faire fleurir des roses sur des ronces".²³

En posant la question est-ce que l'homme est bon ou mauvais par nature, il faut réitérer la définition précédente de l'expression "par nature" dans La Religion dans les limites de la simple raison, soit "le fondement subjectif de l'usage de sa liberté en général".²⁴ Issu d'un principe subjectif, la nature ou le penchant naturel en tant que tel ne peut pas déterminer si l'arbitre humain est bon ou mauvais. Le mal ou le bien dépend du choix que fait le libre arbitre en adoptant soit une bonne ou mauvaise maxime. C'est uniquement la règle que le libre arbitre se donne à lui-même pour l'usage de sa liberté qui déterminera si l'homme est bon ou mauvais par nature²⁵.

Si nous sommes mauvais c'est que nous nous sommes donnés une maxime contradictoire. En effet, nous voulons que le principe soit universel, et nous voulons néanmoins en notre faveur en raison de circonstances particulières. Le coupable agit en

²³ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966, p. 33.

²⁴ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 21.

²⁵ Ibid., VI, 21.

contradiction avec la loi. Notons que le coupable admet, respecte et approuve l'universalité de la loi, mais y résiste:

nous reconnaissons réellement la validité de l'impératif catégorique et que (avec un entier respect pour lui) nous nous permettons quelques exceptions sans importance, à ce qu'il nous semble, et pour lesquelles nous subissons une contrainte.²⁶

Kant nous convainc aussi par l'anthropologie qu'il n'existe en nous aucune tendance naturelle au mal. L'homme a d'abord une disposition à l'animalité en tant qu'être vivant porté à conserver sa vie, à perpétuer son espèce et à s'associer avec d'autres hommes. L'homme a ensuite une disposition à l'humanité, c'est-à-dire qu'il est un être doué d'une raison qui le porte à chercher chez ses pairs la reconnaissance.

Reste la disposition à la personnalité: l'aptitude de l'homme à considérer sa raison non seulement comme moyen d'agir et de reconnaissance mais comme fin en soi, c'est-à-dire à admettre la loi morale comme sa propre loi. "La disposition à la *personnalité* est l'aptitude à ressentir le respect pour *la loi morale comme mobile suffisant en soi pour l'arbitre*".²⁷

Alors, l'existence humaine s'explique par ces trois dispositions originaires qui favorisent l'accomplissement de ce qui est bien.

²⁶ Kant, Emmanuel, Fondements de la métaphysique des moeurs (1785), A. A., IV, 387-463; traduction V. Delbos revue par F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, IV, 424.

²⁷ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 27.

Toutes ces dispositions en l'homme ne sont pas seulement (négativement) *bonnes* (elles ne contredisent pas la loi morale), mais elles sont aussi des dispositions *au bien* (elles concourent à sa réalisation). Elles sont *originaires*, car elles appartiennent à la possibilité de la nature humaine. L'homme sans doute peut faire un usage contraire à leur fin des deux premières; mais il ne saurait en anéantir aucune.²⁸

Ce qui est certain est qu'il existe en nous une disposition au bien capable d'admettre la moralité, d'admettre dans nos maximes le respect de la loi morale, comme mobile déterminant de ses actions.

Pour se réaliser pleinement et manifester son autonomie authentique, la liberté humaine n'a donc pas à s'opposer à la nature, mais à la dépasser en actualisant par un acte de liberté une potentialité déjà inscrite dans la nature elle-même, en choisissant effectivement (*in der That*) comme mobile cette loi morale, c'est-à-dire en faisant en sorte qu'à la "disposition au bien" (*Anlage zum Guten*) constitutive de la nature humaine s'ajoute un "penchant au bien" (*Hang zum Guten*) qui serait alors l'indice que la *Willkur* a décidé de devenir *Wille*.²⁹

Si le mal ne vient pas de notre nature, d'où vient-il? Le mal vient d'un "penchant" étranger à notre nature. Le penchant au mal est la corruption des dispositions originaires de l'animalité et de l'humanité. Au plus bas degré de corruption se situe la fragilité - l'impuissance de la nature humaine devant la tentation. A un autre niveau supérieur de corruption, il s'agit de l'impureté de la nature: la maxime "n'a pas en elle

²⁸ Ibid., VI, 28.

²⁹ Carnois, Bernard, La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté, Paris, Seuil, 1973, p. 154.

donné son adhésion à la loi *seule* comme motif *suffisant*, mais la plupart du temps (et peut-être à chaque fois) il lui faut encore d'autres motifs extérieurs afin de déterminer l'arbitre à ce qu'exige le devoir. En d'autres termes, les actions conformes au devoir ne sont pas ici accomplies purement par devoir".³⁰

Enfin, au plus haut niveau de la corruption, la méchanceté règne. Dans la maxime se substitue la simple légalité à la moralité et le libre arbitre s'honore d'une vertu qui n'est fondée en fait que sur des mobiles non moraux. C'est là le mal moral par excellence: la légalité prise pour la moralité, de suivre la loi morale pour des motifs non moraux, l'action est bonne mais l'intention est corrompue.

La *méchanceté* (*vitiositas, pravitas*) ou si l'on préfère la corruption (*corruptio*) du cœur humain est le penchant de l'arbitre à faire passer les motifs issus de la loi morale après d'autres (qui ne sont point moraux) on peut donc l'appeler la *perversité* (*perversitas*) du cœur humain, parce qu'elle inverse, par rapport aux motifs d'un libre arbitre, l'ordre éthique, et bien que des actions bonnes selon la loi (légales) puissent subsister, la manière de penser (en ce qui regarde l'intention morale) est, ce faisant, corrompue en sa racine et c'est pourquoi on dit alors que l'homme est mauvais.³¹

Toutefois, il faut noter que la méchanceté de la nature humaine n'inclut pas l'acte diabolique. Un être diabolique serait, selon Kant, une complète perversion de notre

³⁰ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 30.

³¹ Ibid., VI, 30.

raison, en choisissant le mal comme unique fondement subjectif des maximes de nos actions³². C'est une intention (principe subjectif des maximes) d'admettre le mal en tant que mal comme motif dans ses maximes.

Bref, la nature de l'homme a une disposition originaire au bien tandis que le mal résulte du penchant qui n'a aucune prédisposition antérieure. Le penchant est lié au libre arbitre en tant que décision, intention. La décision d'adopter dans le libre arbitre une maxime qui fait ou non du mobile, qui est la loi morale, la condition du mobile, qui est l'inclination. Puisque la décision s'effectue au niveau du libre arbitre, qui est le lieu du caractère intelligible, le choix du libre arbitre est alors intemporel. Or, le mal moral est radical parce qu'il est absolument inconditionné en étant un choix intemporel; dès lors, il est également originaire et inexplicable. Car expliquer la faute par une cause antérieure serait l'excuser et de ne pas rendre le coupable imputable. Notons que le mal est originaire parce qu'il est dans le caractère intelligible et non originaire au sens où il existerait à la naissance de l'être humain - souvenons-nous que ne sont originaires à la naissance que les dispositions naturelles de l'animalité, l'humanité et la personnalité.

Dire que le mal moral est incompréhensible, qu'il réside dans le choix intemporel, est-ce dire qu'on ne peut savoir s'il existe réellement des actes mauvais de même qu'on ne peut savoir s'il existe réellement des actes vertueux, alors comment peut-on identifier véritablement le coupable? De plus, si le mal existe réellement comment peut-on parler d'un acte libre et imputable, s'il se situe dans le monde des lois de la nature?³³.

³² Ibid., VI, 35.

³³ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1971, p. 93.

Devant ces trois problèmes: la réalité, la liberté et l'imputabilité du mal, Kant propose deux solutions. Kant démontre premièrement qu'il y a réellement un caractère mauvais dans l'espèce humaine. Il énonce deuxièmement que le mal est un principe positif - un antagonisme réel.

Devant le problème de la réalité du mal, Kant admet, d'une part, qu'on ne peut pas toujours observer les mauvaises maximes même en soi-même, mais, d'autre part, il y a réellement un mauvais caractère dans toute l'espèce humaine. Il suffit de s'en remettre à l'expérience, dans les peuples dits primitifs ou dits civilisés se trouvent un très grand nombre d'exemples de cruauté.

Qu'un tel penchant pervers doive être enraciné en l'homme, c'est ce dont nous pouvons nous dispenser d'apporter une preuve formelle, en raison des nombreux exemples criants que l'expérience nous présente dans les *actions* des hommes.³⁴

Kant affirme dans les Fondements de la métaphysique des mœurs que tous les exemples d'actes vertueux qu'on peut constater ne peuvent prouver qu'un seul acte moral a vraiment été accompli.

En fait, il est absolument impossible d'établir par expérience avec une entière certitude un seul cas où la maxime d'une action d'ailleurs conforme au devoir ait uniquement reposé sur des principes moraux et sur la représentation du devoir.³⁵

³⁴ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 32-33.

³⁵ Kant, Emmanuel, Fondements de la métaphysique des mœurs, op. cit., IV, 407.

Sur ce, Kant part de l'expérience pour prouver l'universalité du mal moral, est-ce légitime de partir du particulier, malgré le grand nombre d'exemples, pour établir une loi? Selon Kant, il semble que l'acte coupable témoigne aussitôt d'une intention coupable contraire à la loi en comparaison avec l'acte vertueux qui ne prouve pas l'intention vertueuse. On peut constater d'après l'expérience qu'une action mauvaise ne peut que signifier une mauvaise maxime, après tout, le coupable a consciemment admis dans sa maxime de s'en écarter. "Cette faute *innée (reatus)*, ainsi appelée parce qu'elle se laisse percevoir aussitôt que s'exprime l'usage de la liberté dans l'homme"³⁶.

De plus, la réalité du mal est prouvée par le fait qu'il n'existe pas d'exceptions à la règle, que l'espèce humaine possède réellement un caractère mauvais parce qu'il y a même de la méchanceté chez les hommes de bien. Tel que l'exprime Reboul "la méchanceté de l'ensemble se démontre par la *corruption du meilleur!*"³⁷. La citation suivante souligne les arguments que la réalité du mal est prouvée par la mauveté réelle de l'espèce et non de l'individu, la conscience que le coupable a de sa mauvaise action et la corruption du meilleur:

La proposition: l'homme est *mauvais*, ne peut, d'après ce qui précède, avoir un autre sens que celui-ci: il est conscient de la loi morale et il a admis dans ses maximes une occasionnelle déviance par rapport à elle. Il est mauvais *par nature* signifie que cette assertion s'applique à lui quand on le considère dans son espèce; cela ne veut pas dire qu'une telle qualité pourrait être déduite du concept de son espèce (celui de

³⁶ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 38.

³⁷ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 93.

l'homme en général), car autrement elle serait nécessaire, mais qu'il ne peut être jugé d'une autre façon selon ce que l'on connaît de lui par l'expérience, ou bien qu'on peut présupposer ce penchant comme subjectivement nécessaire en chacun - et même chez le meilleur des hommes.³⁸

Il existe réellement des actes mauvais, ainsi nous pouvons identifier véritablement le coupable.

Outre la preuve de l'existence d'actes mauvais, Kant énonce que le mal est un principe positif antagoniste au bien. Kant décrit le mal comme un principe positif en vertu de la réalité des grandeurs négatives, c'est-à-dire que l'opposé d'un principe positif, soit la douleur par rapport au plaisir, est également un principe positif, réel. Or, le mal est un antagonisme réel au bien, c'est le principe qui fait échec au bien. Le mal est aussi positif, réel que le bien.

... les grandeurs négatives ne sont pas des négations de grandeurs positives, comme l'analogie de l'expression le fait supposer, mais quelque chose de vraiment positif en soi qui est seulement opposé à l'autre. Et, de la sorte, l'attraction négative n'est pas le repos, comme il le soutient, mais la vraie répulsion³⁹.

³⁸ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 32.

³⁹ Kant, Emmanuel, Essai pour introduire en philosophie le concept de grandeurs négatives (1763), A. A., II, 165-204; notice de J. Ferrari in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1980, tome 1, II, 169.

Cela étant dit, sur l'échelle des grandeurs, la vertu si on la représente symboliquement serait "+a", l'absence de vertu ou agir selon la légalité de la loi morale serait "0" et le mal moral ou le libre arbitre se donne des maximes contre la loi morale serait "-a"⁴⁰.

Si nous acceptons que le mal est un principe positif, qu'il existe réellement, que la vertu est également un principe positif mais qui n'existe pas réellement (il se pourrait qu'aucun acte moral n'a été accompli depuis le début des temps) certaines conclusions peuvent être tirées.

Le bien se dessine sur un fond de mal; la fonction du mal est précisément de permettre au bien d'apparaître. Tout comme la douleur précède le plaisir, par elle le plaisir est senti; le plaisir n'étant que le sentiment d'être délivré d'une douleur. Il s'ensuit que la vertu n'est au fond qu'un terme de référence, une valeur qu'on devrait avoir, mais dont on n'a jamais le droit de penser qu'on la possède. Nous sommes capables de jugements moraux, mais il semblerait que nous sommes incapables, selon l'histoire humaine, d'accomplir des actes véritablement moraux. Ce qui est réel, toutefois, est l'absence de vertu et le mal. La transgression d'un devoir signifie une faute positive, réelle donc imputable, malgré qu'elle soit inexplicable et intemporelle comme l'acte vertueux. En vertu du principe positif du mal et de sa réalité, il est possible d'affirmer que le mal est imputable.

Ainsi Kant démontre la réalité du mal, par la théorie des grandeurs négatives et la méchanceté de l'espèce humaine, en n'ayant pas à nier son caractère intelligible donc libre. En prouvant que le mal existe réellement et qu'il résulte d'un acte libre, le mal peut être imputable à son coupable.

⁴⁰ Kant, Emmanuel, Métaphysique des mœurs, op. cit., VI, 390.

Il faut réitérer la remarque qu'il existe en nous une disposition au bien capable de la moralité. Que l'homme qui fait le mal désobéit à la loi que sa propre raison a érigée et dont il a conscience. Il désobéit non parce que quelqu'un ou quelque chose le pousse, mais parce que sa propre liberté s'est faussée elle-même dans la décision d'admettre une maxime dans laquelle la loi morale comme mobile est soumise aux inclinations. Si l'homme possède une disposition au bien et est capable de moralité, alors l'éducation est possible. Dès lors, pour la réaliser, la liberté n'a donc pas à s'opposer à sa nature mais à l'actualiser. Ce qui nous amène à énoncer la première tâche de l'éducation: laisser agir la nature.

Il faut en règle générale tenir compte du caractère purement négatif de la première éducation, c'est-à-dire du fait que l'on n'a pas à surajouter une autre prévoyance à celle de la nature, qu'il est au contraire primordial de ne pas contrarier la nature.⁴¹

Suivre la nature signifie, si l'on se place au point de vue des parents ou de l'éducateur, s'abstenir. En fait, selon Kant, toutes les difficultés de l'éducation résulte du fait que cette consigne n'a pas été suivie. En voulant "briser la volonté de l'enfant"⁴², nous ne faisons que corrompre la nature de l'enfant, disposé originairement au bien. Kant souligne le danger des habitudes chez l'enfant et qu'il est préférable de respecter les rythmes naturels, les périodicités, les habiletés de l'enfant. Kant se sert de l'exemple de l'usage de lisière et de chariot pour apprendre à marcher.

On utilise, pour apprendre aux enfants à marcher, la *lisière* et le *chariot*. Il est bien surprenant de vouloir enseigner la marche aux enfants, comme

⁴¹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, IX, 457.

⁴² Ibid., IX, 461.

si l'absence de cet enseignement en avait rendu quelqu'un incapable. Les lisières en particulier sont très néfastes. Un écrivain se plaignait un jour de la gêne de sa poitrine et ne l'attribuait qu'à la lisière. Voulant se saisir de tout et ramassant tout ce qui se trouve par terre, l'enfant force sa poitrine sur la lisière. Or, comme la poitrine est encore malléable, elle se trouve aplatie et garde par la suite cette conformation. De surcroît, munis de tels auxiliaires, les enfants n'apprennent pas à marcher avec autant de sûreté que par leurs propres moyens. Le mieux est de les laisser se traîner par terre jusqu'au moment où, peu à peu, ils se mettent à aller tout seuls. Il est possible, par précaution, de tendre la pièce de couvertures de laine pour qu'ils ne s'enfoncent pas quelque écharde et qu'ils ne tombent pas, non plus, avec autant de rudesse.⁴³

En effet, la première éducation sera définie à partir de la spontanéité de l'enfant. Cela étant, elle sera l'éducation du corps où l'enfant découvre et exerce son corps⁴⁴. La seconde phase de l'éducation du corps - la gymnastique - débutera lorsque l'enfant commencera à jouer, à courir, à grimper, à sauter - tout ce que l'enfant fait spontanément. Toutes les autres périodes de l'éducation, qui vont se succéder, soit l'éducation intellectuelle et morale, devront suivre également l'âge et les habiletés de l'individu. Kant se montre, en ceci, fidèle au grand principe de Rousseau:

La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir l'ordre nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfant a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont

⁴³ Ibid., IX, 461.

⁴⁴ Ibid., IX, 456.

propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres...⁴⁵

La coordination joue aussi un rôle décisif à l'intérieur de chacune des étapes éducatives afin d'assurer l'harmonie et le progrès. De plus, il faut hiérarchiser les différentes périodes. L'éducation du corps conduit l'enfant à acquérir l'habileté en développant son corps et sa raison par le jeu, le langage et l'imagination. Cette conquête qui pose l'enfant comme individu se prolonge dans l'éducation intellectuelle qui achève de fonder l'habileté, prépare l'individu à acquérir la prudence, lui permettant ainsi de s'affirmer comme citoyen. Succède ensuite l'éducation morale qui conduit à développer chez l'individu les dispositions à la personnalité, ainsi reconnaître sa vraie valeur comme être humain, reconnaître son humanité⁴⁶. Mais l'éducateur doit s'assurer que chaque étape ne nuit pas à l'étape précédente - par exemple le travail intellectuel doit préparer l'éducation morale sans nuire à l'éducation du corps. De plus, l'éducateur doit veiller à ce que la mentalité propre de l'enfant soit respectée.

S'il est nécessaire de suivre la nature, il est également nécessaire d'actualiser les dispositions au bien. C'est ce qui amène Kant à formuler un des problèmes fondamentaux de l'éducation. Comment développer les dispositions de la nature sans les corrompre. "L'un des grands problèmes de l'éducation est de savoir comment allier la soumission à la contrainte de la règle et la capacité d'user de sa liberté"⁴⁷. C'est là que se

⁴⁵ Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, Livre premier, p. 108.

⁴⁶ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 455.

⁴⁷ Ibid., IX, 453.

glisse la notion de discipline comme éducation négative qui comprend la punition naturelle et l'obéissance volontaire.

La discipline comme éducation négative signifie une contrainte qui provient de la nature des choses, qui est dictée par la nécessité. La contrainte de la discipline représente une résistance logique, légitime, dès lors sans humiliation. Comme la discipline, la punition naturelle va découler de la nature des choses, ainsi ne risquant pas à habituer l'enfant à obéir sans vouloir. "Briser la volonté prépare les voies d'une mentalité servile, une résistance conforme à l'ordre naturel prépare celles de la docilité"⁴⁸. Il s'agit d'une théorie de la punition qui vise une fin, soit l'amélioration du coupable, et infligée uniquement parce qu'il y a eu faute. Ainsi, face à des obstacles naturels ou logiques, l'enfant apprend à se plier. En effet, ce type de punition rend l'enfant responsable de ses actes, à être responsable de ses choix plutôt que de le rendre craintif et servile. Or, une résistance légitime des parents ou des éducateurs saura produire une manière de penser autonome plutôt que servile. La discipline ne cherche pas à dénaturer extérieurement comme le dressage. Le dressage impose à l'individu des fins qu'il n'a pas adoptés comme étant les siennes. Le dressage produit une certaine forme d'obéissance, mais cette obéissance n'est pas immédiatement liée à la liberté.

Dans une lettre, datée de 1776, écrite à Heinrich Wolke qui devint le directeur du Philanthropinon, Kant manifeste son enthousiasme pour l'éducation négative qu'a reçu, avant l'âge de six, un jeune garçon nommé George Motherby, fils d'un commerçant résidant

⁴⁸

Ibid., IX, 480.

à Königsberg. Kant décrit dans sa lettre les bienfaits de l'éducation négative pour ce jeune garçon.

Son éducation n'a été jusqu'à présent que négative - la meilleure à mon avis, qu'on ait pu lui donner pour son âge. On a laissé se développer sans contrainte sa nature et son bon sens, conformément à son âge, et on n'a empêché que ce qui pouvait leur donner, ainsi qu'à sa sensibilité une mauvaise orientation. Il a été élevé dans la liberté, sans devenir pour autant insupportable. On n'a jamais été dur avec lui, et on a toujours entretenu sa docilité par des observations faites avec douceur (...) Il est ainsi la table rase sur laquelle rien n'a encore été griffonné, et qu'il convient maintenant de confier à une main de maître pour qu'y soient gravés les traits indélébiles de la saine raison, de la science et de la doctrine.⁴⁹

Cependant, Kant reconnaît que "dans les débuts, la contrainte physique doit suppléer à l'absence de réflexion chez les enfants"⁵⁰. Il faut bien commencer par le contraindre. Par conséquent, il faudra ôter du chemin du jeune enfant les objets dangereux afin qu'il ne se blesse pas⁵¹. Une obéissance absolue, qui ressemblera au dressage, sera aussi nécessaire durant la première enfance afin de préparer l'enfant à obéir aux lois auxquelles il devra obéir comme citoyen même si elles lui déplaisent⁵². L'obéissance absolue permettra l'éducation civique, c'est-à-dire de respecter immédiatement le droit pour

⁴⁹ Kant, Emmanuel, Lettres sur la morale et la religion, traduction, introduction et commentaires de J. L. Bruch, Paris, Aubier, 1969, p.45.

⁵⁰ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 483.

⁵¹ Ibid., IX, 461.

⁵² Ibid., IX, 482.

lui-même. Lors de la petite enfance, l'enfant est incapable d'accéder aux idées de devoir et d'autonomie. Par la contrainte on effectue un grand pas vers la moralité bien que ce pas n'ait pas encore un caractère moral que nous formons: ce sont des lois de contrainte pour le pacte civil⁵³.

Jusqu'ici la théorie éducative de Kant tient compte des dispositions de l'être humain. Cependant, il faut noter que Kant commet une erreur fondamentale dans ses propos sur la pédagogie en ce qui a trait à la valeur de l'affectivité.

L'accoutumance à la fraîcheur fortifie l'être humain en tout état de cause. Et même pour les adultes, il n'est pas bon de s'habiller, de se couvrir trop chaudement, ni de s'habituer à des boissons trop chaudes. Que l'on donne donc à l'enfant une couche fraîche et dure! Les bains froids sont également bienfaisants.⁵⁴

Comme Philonenko l'indique, il méconnaît le rôle positif de la tendresse, soit l'importance de l'amour maternel⁵⁵. "Les gens du commun jouent avec leurs enfants à la manière des singes. Ils leur chantent des chansons, les cajolent, les embrassent, dansent avec eux. A accourir à ses premiers cris, à jouer avec lui etc., ils pensent être agréables à

⁵³ Kant, Emmanuel, Projet de paix perpétuel (1795), A. A., VIII, 343-386; notice de H. Wismann in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, VIII, 383.

⁵⁴ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 457.

⁵⁵ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, op. cit., p. 50.

l'enfant"⁵⁶. "Une autre habitude (...) consiste à *bercer* les enfants.(...) Mais le bercement n'a pas la moindre utilité. Il nuit à l'enfant d'être balancé d'un bord à l'autre"⁵⁷.

Cela étant, Kant s'oppose à son principe de respecter la nature de l'enfant. A cet effet, Philonenko juge que Kant est trop soucieux de ne pas répéter les erreurs commises par l'institution scolaire expérimentale de son époque, l'Institut de Dessau nommé le Philanthropinon⁵⁸.

Cependant, il faut réitérer le fait qu'outre ces commentaires ci-haut, Kant insiste maintes fois sur la dignité et le respect de la nature de l'enfant. En règle générale, Kant désigne une "éducation à la dure"⁵⁹ en tant que prévention du confort et afin de fortifier le corps. Il ne s'agit pas d'humilier, de blesser ou de mettre en danger la santé de l'enfant. Voici trois exemples qui reconfirment le respect que Kant à l'égard de l'enfance:

Rousseau dit: si l'on frappe sur la main un enfant à peine âgé de six mois environ, il se met à crier comme si un tison ardent lui était tombé sur la main. L'enfant ne manque d'y adjoindre, dès cet instant, l'idée d'une offense. Les parents parlent communément avec force propos de briser la volonté de leurs enfants.⁶⁰

C'est en effet pure commodité de notre part que d'emballoter les enfants à la manière de momies pour n'avoir pas à veiller au risque de déformations, alors que telle est souvent la conséquence de l'usage de langes. C'est en outre

⁵⁶ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 460.

⁵⁷ Ibid., IX, 459.

⁵⁸ Kant, Emmanuel, Réflexions sur l'éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966, p. 51.

⁵⁹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 464.

⁶⁰ Ibid., IX, 457

source d'angoisse pour les enfants, et à ne pas pouvoir se servir de leurs membres, ils versent dans une sorte de désespoir. On croit pouvoir calmer leurs cris de quelques paroles lancées à leur adresse. Que l'on emmaillote un adulte, et l'on verra bien si lui aussi ne se mettra pas à crier et ne sera pas pris d'angoisse et de désespoir.⁶¹

Il est par exemple très singulier que des parents exigent des enfants, après leur avoir donné le bâton, qu'ils leurs baisent les mains.(...) Car le bâton n'est précisément pas un si beau cadeau qu'il autorise de surcroît la gratitude, et l'on imagine sans peine de quel coeur, alors, l'enfant baise la main qu'on lui présente.⁶²

En ce qui a trait à l'Institut de Dessau, mentionné ci-haut, il s'agit de noter que Basedow fut le fondateur de l'Institut de Dessau nommé le Philanthropinon qui fut ouvert de 1774 à 1793. L'Institut devait être une institution d'enseignement et également une école de formation pour les maîtres suivant les principes de Rousseau dans son oeuvre l'Émile. Toutefois, l'école fut jugé sévèrement et n'eut que 20 ans d'existence⁶³. Kant fit l'éloge de l'école pour la nature empirique et expérimentale de l'enseignement, mais reprocha également de nombreuses fautes à l'institution. Kant juge Basedow digne d'éloges en dépit de toutes ses fautes puisque éduquer ne peut jamais consister à philosopher contre l'expérience.

On voit ainsi, puisque tout revient à l'expérience qu'aucune génération humaine ne peut présenter un plan d'éducation achevé. L'unique école expérimentale qui, d'une certaine manière, ait en

⁶¹ Ibid., IX, 457.

⁶² Ibid., IX, 461.

⁶³ Kant, Emmanuel, Réflexions sur l'Éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, op. cit., p. 18.

ceci commencé d'ouvrir la voie, a été l'Institut de Dessau. *Il faut lui laisser cette gloire en dépit des nombreuses fautes qu'on peut lui reprocher; fautes que l'on découvre dans tous les raisonnements effectués à partir d'expériences et qui consistent en ce que de nouvelles expériences sont toujours nécessaires.*⁶⁴

Le fait de méconnaître le rôle positif de l'affectivité est, chez Kant, une erreur fondamentale parce qu'il y a manquement en ce qui concerne le respect de la nature propre à l'enfance. En effet, malgré les propos kantien qui réitèrent le respect et la dignité de l'enfant, il demeure que Kant commet une erreur importante dans son argument en niant le rôle important de la tendresse dans le développement de l'enfant.

L'absence d'une philosophie de l'affectivité chez Kant se manifeste également dans sa description de l'éducation des filles et du caractère féminin en général. D'abord, notons que dans l'oeuvre Propos de pédagogie, il n'y a pas de mention de l'éducation des fillettes ou des jeunes femmes. Kant écrit sur ce sujet, en particulier, dans les oeuvres Anthropologie du point de vue pragmatique, Observations sur le beau et le sublime, Conjectures sur les débuts de l'histoire et Doctrine du droit⁶⁵. Dans ces écrits, l'auteur, A. Philonenko, confirme que très peu a été écrit par Kant sur la question de l'éducation des filles: "Mais il semble que Kant ait été plus subtil, plus nuancé et des femmes, il a rarement, somme toute, parlé"⁶⁶.

⁶⁴ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 451.

⁶⁵ Philonenko, A., L'oeuvre de Kant, la philosophie critique, Paris, Vrin, 1969-1972, tome II: Morale et politique, 1972, p. 71-72.

⁶⁶ Ibid., p. 71

On parle rarement du problème que pose la femme au sein de la philosophie de Kant. Il est vrai qu'il en a bien peu parlé. Au fond de lui-même il pensait que le célibat, dont il fit encore plus rarement l'éloge, n'était pas une solution. C'est qu'avant l'homme et la femme, si élevé que soit le prix de la guerre domestique, il y a l'humanité qui exige leur union.⁶⁷

Dès lors, il faut, en premier lieu, admettre que les écrits sur ce sujet sont très limités et trop limités pour porter un jugement équitable sur le point de vue kantien sur l'éducation des filles.

Toutefois, les quelques écrits kantien sur le caractère des femmes soulignent malgré tout qu'il y a une absence du rôle positif de l'affectivité. Le philosophe se permet d'exprimer des commentaires désobligeants à l'égard des femmes, qu'il formule en termes de guerre domestique que la femme entretient avec l'homme, afin de justifier le progrès de la civilisation.

Dans le *progrès de la civilisation*, une partie doit l'emporter sur l'autre de manière hétérogène: l'homme sur la femme par sa force corporelle et son courage, et la femme, de son côté, sur l'homme par son don naturel de se rendre maîtresse de l'inclination que l'homme a pour elle (...) Lui aime la *paix domestique* et se soumet volontiers au gouvernement de sa femme pour n'avoir pas, du moins, d'entraves dans ses affaires: elle, ne redoute pas la *guerre domestique* qu'elle mène avec la langue, et pour laquelle la nature lui a donné facilité du verbe et

éloquence chargée d'émotion, désarmantes pour l'homme.⁶⁸

Kant semble percevoir le rapport entre les sexes comme un rapport de conflit tel qu'on le retrouve dans son expression "insociable sociabilité"⁶⁹. L'auteur Philonenko résume correctement la pensée anthropologique de Kant, dans laquelle est formulée en grande partie le point de vue kantien sur le caractère des femmes et leur éducation, par la phrase suivante:

Le maître mot de la pensée anthropologique:
"L'homme veut la concorde, mais la nature sait mieux que lui ce qui est bon pour son espèce: elle veut la discorde".⁷⁰

Kant n'est pas un philosophe du bonheur mais du devoir - un argument qui sera longuement discuté dans la seconde partie de ce chapitre et dans le chapitre II.

Avant de conclure sur ce sujet, nous devons, néanmoins souligner qu'outre la description de la femme comme initiatrice des conflits domestiques, Kant demeure fidèle à son premier principe que la femme comme l'homme doit être éduquée en vue du

⁶⁸ Kant, Emmanuel, Anthropologie du point de vue pragmatique (1798), A. A., VII, 119-332; traduction de P. Jalabert in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, VII, 303-304.

⁶⁹ Kant, Emmanuel, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique (1784), A. A., VIII, 25-31; traduction de L. Ferry in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, VII, 20.

⁷⁰ Philonenko, A., L'oeuvre de Kant, la philosophie critique, Paris, Vrin, 1969-1972, tome II: Morale et politique, 1972, p. 77-78.

développement du jugement, c'est-à-dire formée aux bonnes mœurs et à la bonne manière de penser plutôt qu'aux bonnes manières⁷¹.

Bref, l'éducation est possible parce que l'être humain est libre et capable de liberté morale. Dans la seconde partie de ce premier chapitre, nous énoncerons que l'éducation est également nécessaire parce qu'elle peut rendre à l'homme la bonté de sa nature. "Nombre de germes reposent en l'humanité; à nous de développer, en les dosant, les dispositions naturelles, de déployer l'humanité à partir de ces germes, et de faire en sorte que l'homme atteigne à sa destination"⁷².

⁷¹ Ferrari, Jean, Les sources françaises de la philosophie de Kant, Paris, Klincksieck, 1979, p. 203.

⁷² Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 445.

2. NÉCESSITÉ DE L'ÉDUCATION

A. Des dispositions à perfectionner

Comme il a été précisé, l'enfant doit traverser trois stades: soit les éducations corporelle, intellectuelle et morale. L'éducation du corps, dont nous avons discuté précédemment, se définit en grande partie comme une éducation des soins. Ce sont les soins que l'on doit apporter au jeune enfant. L'éducation du corps permettait également à l'enfant d'acquérir l'habileté, c'est-à-dire de rendre le corps et l'esprit aptes à atteindre toutes les fins, ce qui permettait à l'enfant de se poser comme individu.

Dans l'éducation intellectuelle ou dite de l'intelligence, se prolonge l'acquisition de l'habileté et se prépare la prudence, ce qui permet à l'individu de choisir ses fins dans la société civile, à savoir de se servir des autres tout en respectant les lois de la cité. Il s'agit de développer les principes de la prudence: savoir user avec sagesse des bénéfices que procurent les rapports sociaux. En effet, ce second stade est celui de la vie sociale et correspond à l'enfant d'âge scolaire. C'est le stade qui correspond au stade de l'humanité du point de vue anthropologique. Notons que la discipline sociale acquise lors de ce stade rend l'enfant plus fort, lui permettant de s'affirmer comme citoyen, mais elle est au service d'intérêts étrangers et de passions comme l'avarice, l'envie et l'ambition. D'où viendra alors la nécessité de l'éducation morale

L'éducation intellectuelle, comme l'éducation du corps, repose sur la discipline et la culture - culture de l'habileté et culture de la prudence. Dans l'éducation du corps, il y eut mention de la discipline négative qui comprenait la punition naturelle, l'obéissance

absolue et volontaire, dont le rôle était de respecter la nature tout en la développant. Cette question - quelle contrainte peut-on exercer sur la nature qui permettra l'épanouissement de la liberté? - est tout aussi pertinente en ce qui concerne l'éducation intellectuelle et morale.

Si l'éducation physique se définissait à partir de la spontanéité de l'enfant et que la contrainte signifiait limiter les actions de l'enfant afin qu'il ne se blesse pas et qu'il soit conscient des restrictions sociales, l'éducation intellectuelle se développera par le travail. "La formation scolastique doit, pour l'enfant, être le travail, la libre formation doit être le jeu"⁷³. La forme de contrainte lors de l'éducation intellectuelle passera de l'obéissance absolue à l'obéissance volontaire. L'obéissance volontaire va comprendre, selon Kant, d'une part, l'obéissance à la volonté du guide "reconnue comme raisonnable et bonne"⁷⁴.

Rappelons-nous de l'un des passages de la lettre adressée à Wolke: "il convient maintenant de confier à une main de maître pour qu'y soient gravés les traits indélébiles de la saine raison, de la science et de la doctrine"⁷⁵. D'autre part, en plus de l'obéissance à la volonté du guide, l'obéissance volontaire va comprendre l'obéissance consentie parce que ce qui est demandé est compris, logique. Celui qui obéit volontairement est celui qui comprend. Mais comment va-t-on amener l'enfant à comprendre, à consentir à se contraindre? Selon Kant, par l'effort du travail et la fermeté du caractère s'acquiert l'obéissance volontaire.

L'effort du travail est d'abord imposé mais devient consenti parce que l'homme est amené par le travail imposé à se former lui-même, à acquérir un sens et une

⁷³ Ibid., IX, 470.

⁷⁴ Ibid., IX, 481.

⁷⁵ Kant, Emmanuel, Lettres sur la morale et la religion, traduction, introduction et commentaires de J. L. Bruch, Paris, Aubier, 1969, p. 45.

valeur à sa vie. Le travail, qu'il soit la transformation de la matière ou l'accomplissement d'une fonction, implique une soumission aux lois de ce qui est autre. Travailler c'est reconnaître le poids du monde, sa réalité et s'y soumettre. "Il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler. L'homme est le seul animal qui doit travailler"⁷⁶.

Toutefois, le travail ne se limite pas à se soumettre à la réalité du monde, il s'agit aussi de le modifier. En modifiant le monde, l'homme ne peut que se modifier lui-même. L'homme devient oeuvre de soi en oeuvrant dans le monde. Par le travail, l'homme trouve sa place dans le monde et donne ainsi un sens à son existence. Sa vie acquiert une signification où l'ennui n'a pas de place et où peut régner le bonheur. "En ne désirant pas seulement les plaisirs, mais en étant aussi patient dans le travail, on devient un membre utile de la communauté, et l'on se préserve de l'ennui"⁷⁷. Ainsi, grâce au travail, peu à peu l'enfant cesse d'obéir à ce qui n'est pas lui, il intériorise la contrainte, obéit à lui-même, et enfin découvre la liberté: agir d'après des maximes dont il aperçoit lui-même la justesse. L'enfant a appris à travailler de façon désintéressée.

L'acquisition de l'obéissance volontaire - une obéissance à soi-même - se produit aussi dans la formation du caractère, c'est-à-dire en donnant de la fermeté au caractère de l'enfant. La formation du caractère, en particulier le caractère moral, annonce le dernier stade de l'éducation - l'éducation morale. La morale clôture la formation de l'enfant.

⁷⁶ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 471.

⁷⁷ Ibid., IX, 499.

Il y a dans l'éducation un progrès essentiel. La prudence présuppose l'habileté, et la moralité présuppose la prudence. De plus, l'habileté est soumise à la prudence, elle n'a pas de valeur que si elle se prolonge dans la prudence, de même que la prudence n'a de valeur absolue que si elle est soumise à la moralité qui est le stade ultime de toute éducation. Le corps est pour l'intelligence et l'intelligence pour la conscience morale.

B. Un caractère moral à former

Si l'éducation morale est la fin de toute la formation, elle existe toutefois dès le départ. Il faut noter que malgré le fait que les trois orientations - physique, intellectuelle et morale - doivent être hiérarchisées, elles s'harmonisent et existent toute dès le début. Sont subordonnées les différentes périodes de l'éducation afin que l'éducation en sa totalité trouve son véritable sens. En fait, la formation du caractère débute avant l'éducation morale formelle. "Le premier effort dans l'éducation morale est de jeter les fondements d'un caractère"⁷⁸.

Souvenons-nous que la formation du caractère consiste à donner de la fermeté au caractère de l'enfant. Ce qui veut dire amener l'individu à tenir fermement au choix qu'il s'est donné et également de fonder son choix sur des maximes, des règles qu'il se fixe: "le choix peut être laissé aux enfants; encore faut-il qu'ils suivent toujours plus tard ce qu'ils se sont donné une fois pour loi"⁷⁹. Les maximes, qui se distinguent en toute évidence des lois objectives, s'acquièrent, selon Kant, chez l'enfant, lorsque ce dernier perçoit en toutes choses l'existence d'un certain plan, de certaines lois. Ainsi nous devons maintenir la régularité dans les activités de l'enfant, régler sa vie selon un ordre⁸⁰. En effet, former le caractère signifie apprendre à faire l'usage de son libre arbitre. Il faut noter que Kant insiste pour que l'apprentissage du choix par des maximes se fasse en tenant compte de la mentalité propre à

⁷⁸ Ibid., IX, 481.

⁷⁹ Ibid., IX, 481.

⁸⁰ Ibid., IX, 481.

l'enfance, il faut éviter d'introduire trop tôt l'éducation morale formelle. "Il s'agit de former chez les enfants, non un caractère de citoyen, mais un caractère d'enfant"⁸¹.

Acquérant ainsi de la fermeté l'enfant saura agir d'après des règles qu'il se donne lui-même, et alors l'obéissance sera devenue intérieure, devenue volontaire. L'enfant sera son propre maître: capable de trouver ses propres maximes et de les suivre, d'appliquer ses décisions, de savoir se déterminer fermement à quelque chose et de l'exécuter. Maître de soi, capable de juger par soi-même et de choisir de façon autonome, signifie enfin que l'individu est lui-même capable de se proposer certaines fins. Une fois ce stade atteint, l'enfant sera capable d'accéder aux idées de devoir et d'autonomie, ainsi débutera l'éducation morale véritable.

Qu'est-ce qu'implique l'éducation morale? La formation du caractère, en particulier le caractère moral, représente un élément essentiel de l'éducation. L'éducation morale en tant que telle va veiller à rendre le caractère moral. Un caractère moral est formé de trois composantes: l'obéissance, la véracité et la sociabilité⁸². L'obéissance signifie obéissance à ses propres maximes érigées en lois objectives et universelles, c'est-à-dire l'autonomie de la volonté. "C'est d'après des maximes dont il reconnaît lui-même l'équité que l'enfant doit apprendre à agir"⁸³. Le second moment essentiel dans la formation du caractère moral se nomme la véracité. Selon Kant, le mensonge est la pire des fautes⁸⁴; en

⁸¹ Ibid., IX, 481.

⁸² Ibid., IX, 486.

⁸³ Ibid., IX, 480.

⁸⁴ Ibid., IX, 484.

réduisant l'autre et nous-mêmes, le menteur, à être moins qu'une chose, ce qui signifie traiter l'autre et nous-mêmes comme moyen plutôt que fin.

Enfin, le dernier élément est la sociabilité. La maxime de la sociabilité pourrait être formulée de la façon suivante: "toujours penser en se mettant à la place d'autrui"⁸⁵. Il s'agit d'apprendre à penser toujours en fonction d'autrui, à respecter l'égalité, à comprendre la réciprocité. En effet, elle assure que la liberté ne devienne pas égoïste, qu'elle ne nuise pas à la liberté des autres. C'est de l'union des maximes de l'obéissance, de la véracité et de la sociabilité que découle le caractère moral, soit savoir user de son libre arbitre selon ses propres maximes érigées en lois universelles.

Par l'éducation morale, l'enfant apprend la fermeté - à agir selon des maximes - et l'autonomie de la volonté - à agir selon ses propres maximes qui ne peuvent qu'être érigées en lois universelles. Ce n'est que lorsque l'enfant sait user de son libre arbitre selon la loi morale pouvons-nous dire qu'il a un caractère moral, qu'il y a chez lui le passage à la liberté morale.

L'autonomie de la volonté est l'élément clé de la moralité parce que c'est la condition de possibilité de la moralité. Le libre arbitre est moral lorsqu'il devient volonté, c'est-à-dire lorsqu'il qualifie ses maximes selon la volonté soit des maximes devenues des lois universelles et objectives. En étant universelles et objectives, les maximes deviennent des lois, ainsi devenant morales.

⁸⁵

Kant, Emmanuel, Réflexions sur l'Éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, op. cit., p. 60.

Souvenons-nous que le libre arbitre peut être affecté par un mobile (mais non déterminé par lui), alors le libre arbitre peut être subjectif et impur. Le libre arbitre pouvant être affecté par des impulsions sensibles se donne donc des principes subjectifs, nommés maximes. Cependant, la volonté, une détermination de la faculté de désirer comme libre arbitre, se détermine par la loi morale, formée de lois objectives et universelles. Alors, le libre arbitre ne peut être moral que s'il agit selon la volonté. Notons que l'action de décider pour la loi morale de la volonté est la tâche du libre arbitre. Car la volonté ne porte pas sur les actions mais sur le choix de la maxime. Cela étant dit, pourquoi parle-t-on de l'autonomie de la volonté, pourquoi obéissons-nous volontairement à la loi morale et pourquoi est-ce ceci un acte de liberté? En d'autres mots, pourquoi est-ce que l'acquisition de la liberté morale signifie l'épanouissement véritable de notre liberté?

La volonté signifie vouloir quelque chose, qui dit vouloir dit but. La volonté se définit par ce que nous voulons, désirons; c'est une inclination qui n'a de sens que par son but⁸⁶. Et ce but quel est-il, elle agit en vue de quelle fin? La plupart des philosophes de systèmes de morale, en particulier les penseurs grecs tels qu'Aristote, ont admis que la fin de la volonté était le bonheur⁸⁷.

Cependant, pour Kant, la volonté a sa fin en soi. Les choses, les objets, qui viennent satisfaire nos inclinations, n'ont une valeur qui ne se mesure que par l'usage que nous pouvons en faire pour contenter nos inclinations. Tous les êtres de la nature, incluant les animaux, sont ces choses qui n'ont qu'une valeur relative et conditionnée en tant que des

⁸⁶ Alquié, Fernand, La Morale de Kant, Paris, Centre de documentation universitaire de la Sorbonne, 1974, p. 40-41.

⁸⁷ Ibid., p. 42.

moyens au service de nos inclinations. Ils ne sont pas des fins en soi, ils existent seulement comme moyens⁸⁸. A l'opposé, l'homme a une valeur absolue, est fin en soi, étant pourvu d'une raison, étant un être raisonnable. La fin d'une volonté raisonnable implique une fin objective, c'est-à-dire valable pour tous les êtres raisonnables⁸⁹. Mais les fins, quand elles se rapportent à nos inclinations, ne peuvent être que subjectives ou relatives. Dans ce cas, l'homme existe comme moyen. Les hommes, qui vivent moralement, participent à des fins objectives, qui ne sont pas relatives, c'est-à-dire des fins qui s'imposent à tous les êtres raisonnables.

Afin d'atteindre des fins objectives, universelles (qui s'imposent à tous les êtres raisonnables), la volonté doit se poser elle-même comme fin. Il n'y a de volonté qu'en rapport à une fin.

La volonté est conçue comme une faculté de se déterminer soi-même à agir *conformément à la représentation de certaines lois*. Et une telle faculté ne peut se rencontrer que dans des êtres raisonnables. Or, ce qui sert à la volonté de principe objectif pour se déterminer elle-même, c'est la *fin*, et, si celle-ci est donnée par la seule raison, elle doit valoir également pour tous les êtres raisonnables. Ce qui, au contraire, contient, simplement le principe de la possibilité de l'action dont l'effet est la fin s'appelle le *moyen*.⁹⁰

Il faut donc trouver à la volonté une fin rationnelle et universelle. On doit alors s'appuyer sur la représentation de ce qui est fin en soi. Pour que la volonté se pose comme fin en soi,

⁸⁸ Ibid., p. 110.

⁸⁹ Vialatoux, Joseph, La Morale de Kant, Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 44-45.

⁹⁰ Kant, Emmanuel, Fondements de la métaphysique des mœurs, op. cit., IV, 427.

elle doit ériger la règle de son action comme étant elle-même. Puisque la volonté comme le libre arbitre se détermine par une règle, la volonté ne peut qu'énoncer une règle objective et universelle, indépendante de causes étrangères. Ainsi la règle ne peut être que la loi morale.

Du moment que l'homme ne doit pas être traité comme un moyen, mais considéré comme une fin en soi, l'être humain ne peut pas être simplement soumis à la législation universelle de la loi morale. Il doit en être l'auteur, sinon il ne serait qu'un moyen et non une fin en soi. Il ne doit se reconnaître obligé par la loi qu'autant que la loi procède de sa volonté pure indépendante des inclinations. C'est sa volonté pure qui est législatrice universelle: en cela même consiste le principe de l'autonomie de la volonté. Si la volonté de l'homme se donne à elle-même sa loi, alors est admise l'autonomie de la volonté.

Maintenant pourquoi peut-on nommer l'autonomie de la volonté comme un acte libre, comme le lieu de la liberté? Être libre, c'est agir sans être déterminé par des causes étrangères, mais en déterminant soi-même la loi de son action. Le fait que la volonté agit indépendamment de causes étrangères, elle agit selon la causalité intelligible, donc librement. "En quoi donc peut bien consister la liberté de la volonté, sinon dans une autonomie, c'est-à-dire dans la propriété qu'elle a d'être à elle-même sa loi?"⁹¹.

Étant donné que la volonté est libre, pourquoi s'agit-il de la liberté morale? Comment la loi que se donne la volonté ne peut-elle être que la loi morale? En premier lieu, la loi morale est une loi qui émane a priori de la raison et s'impose par elle-même à tout être

⁹¹ Ibid., IV, 447.

raisonnable. Cette loi est un fait rationnel, un fait en ce sens qu'on ne peut le déduire d'un principe supérieur. Dans la Critique de la raison pratique, Kant se donne dès le départ la présupposition suivante: il y a des lois morales, celles-ci sont réelles:

(...) la loi morale est donnée en quelque sorte comme un fait de la raison pure, dont nous avons conscience *a priori*, et qui est apodictiquement certain, quand même on admettrait qu'il est impossible de trouver dans l'expérience un seul exemple où cette loi fût exactement suivie⁹².

Il existe, selon Kant, une expérience morale; la loi morale est perceptible à chacun, sans toutefois faire intervenir l'empirisme. Nous avons conscience par la raison d'une loi à laquelle nos maximes sont soumises comme selon un ordre naturel⁹³. Nous n'aurions pas de remords si nous n'avions pas une véritable expérience morale⁹⁴. Cette conscience de la loi se manifeste par le devoir, traduit dans la conscience sous la forme d'un impératif catégorique, qui nous contraint par son commandement d'affirmer l'autonomie de notre volonté⁹⁵.

La loi morale se traduit dans la conscience par l'impératif catégorique.

L'impératif catégorique est la règle qui commande notre volonté, qui déclare l'action objectivement nécessaire en elle-même sans rapport à un but quelconque. C'est un

⁹² Kant, Emmanuel, Critique de la raison pratique (1788), A. A., V, 3-163; traduction de L. Ferry et H. Wismann, et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, V, 47.

⁹³ Ibid., V, 44.

⁹⁴ Ibid., V, 92-93.

⁹⁵ Alquié, Fernand, La Morale de Kant, op. cit., p. 123.

commandement de la moralité. La règle morale ne s'impose pas du dehors de la volonté, puisqu'elle émane de la raison.

Quand la volonté se soumet à la loi morale, elle est indéterminée à l'égard de tout objet et se donne à elle-même sa loi. En cela même consiste sa liberté. C'est donc la simple conformité à la loi morale, à la loi qui détermine elle-même les fins qui lui sont conformes, qui constitue le principe de l'autonomie de la volonté et de la liberté morale. Il est à noter qu'ici la liberté est définie selon le concept positif de la liberté: la volonté est libre parce qu'elle agit selon une loi qu'elle a posée elle-même.

Cependant, il faut souligner que la liberté morale est dans l'ordre des actions humaines comme les lois naturelles agissent par rapport aux phénomènes de la nature. Mais contrairement aux lois naturelles, la nécessité qui appartient à la loi morale est une nécessité de la raison; donc du monde des Idées. De plus, à la différence des lois naturelles, les êtres peuvent ne pas se déterminer par ce que la loi morale représente. Par conséquent, la nécessité qui appartient à la loi morale, absolue en elle-même, apparaît comme une nécessité idéale. C'est la nécessité de ce qui doit être réalisé par une volonté libre. Si l'homme n'était que raison, ses actions seraient nécessairement et spontanément saintes, c'est-à-dire en accord avec l'autonomie de la volonté. Si l'homme n'était que sensibilité, ses actions seraient soumises aux lois de la nature. Mais comme il est raison et sensibilité, ses actions ne sont pas nécessairement en accord avec l'autonomie de la volonté et cette nécessité de l'accord s'impose à lui sous la forme d'un devoir ou d'un impératif catégorique à remplir.

Bref, l'éducation morale, le couronnement de toute la formation, implique former le caractère moral: donner le sens du devoir, amener le libre arbitre à devenir volonté, c'est-à-dire soumettre ses maximes à la loi morale.

Avant de passer à la dernière partie de ce chapitre, il faut préciser qu'en fait deux autres formes d'éducation suivent l'éducation morale: l'éducation religieuse et sexuelle. L'éducation religieuse, selon Kant, doit avoir lieu après l'éducation morale, seulement lorsque l'enfant a saisi les notions de devoir et d'autonomie⁹⁶. Le rôle de l'éducation religieuse est d'inciter l'enfant à devenir meilleur.

Toutefois, l'argument kantien pour une éducation religieuse telle qu'il l'a définie soulève trois questions importantes. Pouvons-nous vraiment faire l'enseignement de la théologie qu'à la suite de l'éducation morale compte tenu du fait que l'enfant, dès un jeune âge, participe à la pratique religieuse de sa communauté.

Il est une certitude: s'il pouvait se faire que les enfants ne fussent témoins d'aucun acte de vénération envers l'Être suprême, qu'ils n'entendissent même pas prononcer le nom de Dieu, il serait néanmoins dans l'ordre des choses de conduire tout d'abord leur esprit vers les fins et vers ce qui sied à l'homme (...) Notre situation présente excluant cette éventualité⁹⁷.

Mais, si l'enseignement religieux a lieu au début de l'enfance, comment l'enfant peut comprendre l'idée de Dieu comme législateur? Si l'éducation religieuse ne

⁹⁶ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 493.

⁹⁷ Ibid., IX, 493.

comporte pas la compréhension du concept de devoir, comment peut-elle être valide, véritablement morale?

Devrait-on alors envisager d'enseigner une théologie au jeune âge qui ne connaît pas encore le monde, ni lui-même? Le jeune âge qui ne connaît pas le devoir serait-il en état de concevoir un devoir immédiat vers Dieu?⁹⁸

Kant admet que la situation réelle de la pratique religieuse l'emporte sur l'argument philosophique d'enseigner la théologie après l'éducation morale.

(...)il serait néanmoins dans l'ordre des choses de conduire tout d'abord leur esprit vers les fins, et vers ce qui sied à l'homme, d'aiguiser leur faculté de juger, de les instruire, d'y ajouter encore une connaissance de l'édifice de l'univers et, alors seulement, de leur ouvrir le concept d'un Etre suprême, d'un législateur. Notre situation présente excluant cette éventualité, leur parler tardivement de Dieu alors qu'ils l'entendraient nommer et assisteraient à nos prétendus témoignages de service à son égard produirait en eux ou bien l'indifférence, ou bien des idées erronées, telle une peur de sa puissance. Mais comme il est à craindre que cette peur n'aille se nicher dans l'imagination des enfants, il faut, pour éviter, chercher à leur communiquer de bonne heure des concepts de religion.⁹⁹

Cela étant dit, une troisième question est soulevée. De quelle manière peut-on élucider le concept de Dieu si l'enfant n'a pas la compréhension du monde ou de lui-même? Kant recommande, comme Rousseau, l'usage encore une fois d'une éducation négative. "Les

⁹⁸ Ibid., IX, 493.

⁹⁹ Ibid., IX, 493.

enfants ne peuvent pas saisir tous les concepts de religion; il importe néanmoins de leur en enseigner, à condition qu'ils soient plus négatifs que positifs.¹⁰⁰ Cette éducation négative signifie, d'une part, de suivre la nature de l'enfant dans sa façon de voir ce qui l'entoure.

Que ne soit pas cependant oeuvre de mémoire,
simple imitation et pure singerie; la voie choisie
doit au contraire s'accorder toujours à la nature.
Même sans concepts abstraits de devoir,
d'obligations, de bonne ou de mauvaise conduite,
les enfants verront bien qu'il existe une loi du
devoir, qu'ils n'ont pas à se laisser déterminer par
la commodité, par l'intérêt et d'autres mobiles,
mais par une réalité d'ordre universel qui ne se
règle pas sur les caprices humains.¹⁰¹

Ici suivre la nature désigne la loi morale que l'enfant porte intuitivement en lui-même.

L'enfant peut ressentir la loi du devoir malgré l'absence d'une compréhension des concepts abstraits de la moralité. "La loi divine doit apparaître en même temps loi naturelle, car elle n'est par arbitraire. De là vient que la religion entre dans la moralité"¹⁰². Kant insiste sur le fait qu'il faut éviter les faussetés par rapport à la piété en faisant dire des récitation pieuses sans valeur¹⁰³.

D'autre part, l'éducation négative pour la formation religieuse prend la forme de l'analogie. L'enfant ne peut éviter de se faire une image de Dieu, cette image de Dieu devrait être fondée sur l'analogie du père de famille. "La meilleure manière d'élucider le concept de Dieu serait de partir de l'analogie avec le père qui nous a en garde, occasion

¹⁰⁰ Ibid., IX, 495.

¹⁰¹ Ibid., IX, 493-494.

¹⁰² Ibid., IX, 494.

¹⁰³ Ibid., IX, 491.

d'allusions d'un grand profit à la similitude de l'union des humains avec celle d'une famille"¹⁰⁴.

Selon Kant, le rôle de l'analogie avec l'unité familiale est de mettre en parallèle les bienfaits que la famille peut apporter et le concept de Dieu. Dans les deux situations (la famille et Dieu) il existe le rôle de protecteur; en second lieu, il y a également l'implication d'un respect pour le maître de la vie; et en troisième lieu, dans les deux cas, le respect du rôle de juge est évoqué. "Il faut donner aux enfants quelques concepts de l'Etre suprême pour qu'ils puissent savoir, en voyant d'autres prier etc., à l'adresse de qui et pourquoi ils le font"¹⁰⁵.

Dans le domaine de la sexualité, Kant discute de trois points précis: la franchise vis-à-vis la sexualité, l'onanisme comme pratique qui va à l'encontre de la nature, et la contradiction que vit l'adolescent entre l'effort pour tendre à sa destination morale et l'obéissance inéluctable aux lois de la nature. A l'âge de l'adolescence, l'enfant vit malgré lui la maturité de son corps. "Le développement de ces penchants chez l'adolescent est mécanique, et il en est ici comme de tous les instincts, ils développent sans même avoir connaissance de leur objet. Il est donc impossible de garder l'adolescent dans l'ignorance et dans l'innocence qui va de pair avec elle"¹⁰⁶.

Cela étant un développement naturel, la sexualité de l'adolescent ne peut être niée. Kant note que la franchise sur ce sujet est de rigueur puisqu'il s'agit d'un état naturel

¹⁰⁴ Ibid., IX, 494.

¹⁰⁵ Ibid., IX, 496.

¹⁰⁶ Ibid., IX, 496-497.

et qu'avec l'âge de l'adolescence, l'éducation intellectuelle va s'achever, ainsi le jugement de l'adolescent est développé. La nature a anticipé, en quelque sorte, le développement simultané du jugement et du corps de l'adolescent.

La treizième ou la quatorzième année sont d'ordinaire le moment où se développe chez l'adolescent le penchant du sexe (à moins d'égarement des enfants et de leur perversion par de mauvais exemples, dans une éventualité plus précoce). Leur jugement est alors déjà pleinement formé et la nature les a dès ce moment préparés en sorte qu'on puisse parler avec eux de ce sujet.¹⁰⁷

Le comportement suite à de mauvais exemples que mentionne Kant, est-ce la conséquence du mal créé par les générations précédentes en laissant dans l'ignorance les adolescents le sujet de la sexualité?

Le silence ne fait qu'aggraver le mal. L'éducation de nos prédécesseurs nous en fournit la remarque. Dans l'éducation des temps nouveaux, on admet à juste titre qu'il faut en parler sans déguisement avec l'adolescent, dans la clarté et la netteté. C'est bien un point délicat, car on répugne à le tenir pour matière dont on s'entretient en public. Tout sera mené à bien si l'on choisit d'en traiter avec un sérieux empreint de dignité et d'entrer dans le jeu de ses penchants¹⁰⁸.

A quel type de mal Kant fait-il allusion? Est-ce le mal de l'onanisme ou du penchant pour l'autre sexe? En deuxième lieu, est-ce que le mal fut engendré par

¹⁰⁷ Ibid., IX, 497.

¹⁰⁸ Ibid., IX, 497.

l'ignorance dans laquelle ont baigné les générations précédentes? Sinon, est-ce une conséquence du conflit entre, d'une part, l'aspiration de l'humanité vers une constitution civile parfaite, vers la majorité sociale; et, d'autre part, l'obéissance à la loi naturelle, aux exigences de l'instinct?

D'abord le vice de l'onanisme, semble, selon Kant, la conséquence du silence, d'un manquement dans l'éducation des adolescents en matière de sexualité, en particulier le silence sur la pratique contre-nature de l'onanisme.

En ce qui a trait au vice qu'engendre le conflit chez l'être humain entre la tâche de subvenir à ses besoins dans un état civilisé et la conservation de son espèce, il s'agit semble-t-il du penchant vers l'autre sexe. Ici, Kant énonce que le penchant, nourri envers l'autre sexe, est un moindre mal par rapport à l'onanisme.

Rien n'affaiblit plus l'esprit et le corps de l'homme que la forme de volupté tournée sur elle-même. (...) Des maîtres ont, à propos de jeunes gens au seuil de l'âge adulte, posé cette question: Est-il permis qu'un jeune homme ait des relations avec l'autre sexe? A choisir entre les deux éventualités, cette dernière est assurément préférable. Dans la première, le jeune homme agit contre la nature, non dans la seconde¹⁰⁹.

Toutefois, Kant réaffirme le devoir de l'être humain de ne pas manquer à l'ordre civil d'être un bon citoyen: de veiller à ses propres besoins et ceux de sa famille. Sur ce, Kant reprend l'argument exprimé dans les Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine:

¹⁰⁹

Ibid., IX, 497-498.

L'époque de la majorité, c'est-à-dire de l'instinct aussi bien que du pouvoir de procréer, a été fixée par la nature à l'âge d'environ seize à dix-sept ans, âge auquel l'adolescent devient, dans l'état de nature brut, à proprement parler un homme; car il a alors le pouvoir de subvenir à ses propres besoins, de procréer, et de subvenir également aux besoins de sa progéniture, ainsi qu'à ceux de sa femme. La simplicité des besoins lui rend cette tâche facile. Dans l'état civilisé, au contraire, cette tâche requiert beaucoup de moyens, tant sur le plan de l'habileté que sur celui des conditions extérieures favorables, de sorte que cette époque, au sens civil du terme, se trouve retardée en moyenne d'au moins dix ans.¹¹⁰

Ainsi, Kant nous dit, que nous devons orienter l'adolescent vers la compréhension de ses penchants afin de l'orienter vers son rôle de bon citoyen et vers la modération dans ses plaisirs. Selon Olivier Reboul, cet argument kantien se résume de la façon suivante: "Kant se montre strict en matière de morale sexuelle (...) l'important étant moins de les (adolescents) "préserver" que de les armer pour la vie"¹¹¹.

¹¹⁰ Kant, Emmanuel, Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine (1786), A. A., VIII, 107-123; traduction et notice de L. Ferry et H. Wismann in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, VII, 116 (notes).

¹¹¹ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 228.

C. Une société civile à fonder

Les trois stades de l'éducation par lesquels doit passer nécessairement l'enfant - l'éducation physique, intellectuelle et morale - correspondent, en quelque sorte, selon les auteurs Reboul¹¹², Philonenko¹¹³ et Bohatec¹¹⁴, en effet aux trois stades de l'évolution de l'humanité: l'animalité, l'humanité et la personnalité.

Dans le couple animalité-éducation physique se développe la qualité de l'habileté: rendre le corps et l'esprit aptes à atteindre toutes les fins, à affirmer l'individualité de l'être humain. Le couple humanité-éducation intellectuelle comporte la qualité de la prudence: se développe la vie sociale où l'individu apprend à choisir ses fins dans la société civile, à savoir se servir des autres tout en respectant les lois de la cité, à affirmer sa sociabilité. En dernier lieu, se développe le couple personnalité-éducation morale où il s'agit de soumettre la prudence à la loi morale, de rendre l'humanité désintéressée (de ne pas mettre la raison au service d'intérêts étrangers), de rendre la raison capable de ne choisir que des fins bonnes et d'affirmer enfin la moralité pure de l'individu.

Nous pouvons également repérer une correspondance entre le plan politique et le plan de l'éducation en ce qui a trait à l'imperfection de l'éducateur et du maître. Dans l'Idée d'une histoire universelle, Kant admet que:

¹¹² Ibid., p. 231.

¹¹³ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, op. cit., p. 29-31.

¹¹⁴ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 203.

l'homme est un animal qui, lorsqu'il vit parmi d'autres individus de son espèce, a *besoin d'un maître*. (...) Mais où prend-il ce maître? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Mais ce maître est, tout comme lui, un animal qui a besoin d'un maître.¹¹⁵

L'homme a besoin d'un maître parce que l'être humain abuse de son libre arbitre à l'égard des autres. En pédagogie, nous nous heurtons à une difficulté semblable:

Il faut donc éduquer l'homme en vue du bien; or, son éducateur est à son tour un homme enfermé dans la brutalité de la nature et, dans cette situation, on attend de lui qu'il accomplisse ce dont lui-même a besoin.¹¹⁶

Étant donné qu'il y a correspondance entre le politique et l'éducation est-ce dire que le politique fonde l'éducation ou vice versa? Nous pourrions croire que parce que l'éducation se perfectionne avec les connaissances de chaque génération que le politique est le levier de la pédagogie.

Aussi bien l'éducation ne peut avancer que pas à pas; qu'une génération transmette à l'autre ses expériences et ses connaissances, que celle-là, à son tour, les augmente de son apport et les remette en cet état à la suivante: c'est bien la seule source possible d'un juste concept de la façon d'éduquer.¹¹⁷

¹¹⁵ Kant, Emmanuel, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique (1784), A. A., VIII, 25-31; traduction de L. Ferry in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, VIII, 23.

¹¹⁶ Kant, Emmanuel, Anthropologie du point de vue pragmatique, op. cit., VII, 325.

¹¹⁷ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 446.

De plus, nous pourrions croire que l'éducation se fonde sur le politique parce que le progrès de l'éducation est dépendant de cette dernière puisque l'éducation n'est pas, selon l'interprétation de Philonenko, "une science au sens fort de ce terme (...) c'est-à-dire une connaissance indépendante de l'expérience dans la mesure où elle posséderait comme fondement un savoir de l'essence de son objet" ce qui "conduit Kant à concevoir l'éducation comme un art, non comme une connaissance, et à la lier résolument à l'expérience"¹¹⁸. Étant liée à l'expérience, nous ne pouvons pas espérer que l'être humain peut recevoir une éducation achevée et parfaite.

Il est toutefois une certitude: des individus, en dépit de toute la culture prodiguée à leurs disciples, ne réussiront pas à leur faire atteindre leur destination. Cet accomplissement n'appartient pas aux individus, mais à l'espèce humaine.¹¹⁹

Ainsi est-ce que l'éducation n'est qu'un art mécanique non raisonné? En fait, il faut noter qu'en politique et en éducation, c'est l'espèce et non l'individu qui réalisera la destination de l'humanité - l'éducation de l'espèce surplombe celle de l'individu. Le politique comme l'éducation est un art qui suit l'expérience.

Étant donné que les hommes, dans les efforts qu'ils entreprennent en vue de réaliser leurs aspirations, ne procèdent pas dans l'ensemble de façon simplement instinctive, mais pas non plus cependant comme des citoyens raisonnables du monde selon un plan concerté, il semble

¹¹⁸ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, op. cit., p. 25-26.

¹¹⁹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 445.

également qu'une histoire planifiée...soit impossible en ce qui les concerne.¹²⁰

Toutefois, contrairement au politique, l'éducation permet le développement des dispositions de l'être humain vers la moralité. Souvenons-nous des pratiques éducatives qui développent chez l'individu ses dispositions à la vie sociale, qui préparent l'enfant à devenir citoyen d'une société civile. L'obéissance absolue prépare l'enfant à se conformer à la loi et à devenir un citoyen responsable. Dans le travail, comme formation de l'homme social, l'individu découvre la soumission au réel, à l'obéissance aux lois d'autrui et du monde. L'homme, qui travaille, se modifie aussi en modifiant le monde et découvre le sens de sa vie et du monde qui l'entoure. Il devient un citoyen engagé. Bref, l'éducation permet le développement de la société civile. Puis par la formation du caractère moral, l'éducation fait naître chez l'enfant la moralité. Elle prépare l'autonomie de la volonté, l'obéissance à loi dont il est l'auteur.

Le politique ou le progrès social permet l'ascension vers le droit mais le droit, même réalisé, n'est pas encore la moralité. L'état de droit naît de la contrainte, le citoyen respecte par contrainte la liberté d'autrui. Cependant une obligation n'est morale que si elle est observée pour elle-même, sans qu'aucune contrainte extérieure vienne peser sur la décision. On peut bien supposer une république où le droit serait parfait et parfaitement respecté, ce serait pourtant le règne de la légalité, non de la moralité. Le progrès social n'est pas le progrès moral. On ne peut demander au droit de rendre les hommes vertueux¹²¹.

¹²⁰ Kant, Emmanuel, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique, op. cit., VII, 17.

¹²¹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 451.

En comparaison, l'éducation permet le passage à la moralité et, de plus, garantit le progrès de l'humanité en assurant que les erreurs du passé ne soient pas répétées, que des mesures réactionnaires ne jettent pas à bas les actions qu'une génération aurait édifiées¹²².

Cependant, il importe de noter que le progrès de l'espèce humaine vers sa perfection totale par l'entremise de l'action éducative repose sur un Idéal, que l'éducation ne peut se forger qu'avec l'enseignement des générations passées, et qu'elle doit éduquer en fonction du progrès général de l'espèce humaine et non de celui de l'individu.

Voici un principe de l'art d'éduquer que les auteurs de projets pédagogiques, en particulier devraient avoir toujours présent à leurs yeux: que jamais l'éducation des enfants ne se fasse en fonction du seul état présent, mais aussi du possible meilleur état à venir de l'humanité c'est-à-dire de l'Idée de l'humanité et de l'ensemble de sa destination.¹²³

L'éducation se forge à travers l'expérience de l'humanité tout entière et "elle est le fondement de la politique"¹²⁴. Cela étant, Kant exprime que l'éducation est le problème le plus grand et le plus difficile en ce qui concerne l'être humain. "Aussi l'éducation est-elle le problème le plus grand, et le plus ardu, qui puisse se poser à l'homme"¹²⁵.

¹²² Ibid., IX, 447.

¹²³ Ibid., IX, 447.

¹²⁴ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, op. cit., p. 30

¹²⁵ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 446.

CHAPITRE II

LES LIMITES DE L'ÉDUCATION CHEZ L'INDIVIDU

1. LA LIBERTÉ N'EST PAS UNE CONNAISSANCE, L'ÉDUCATION NE PEUT ÊTRE QU'UN ART

"Dire que l'homme est libre, c'est dire qu'il ne peut comme les choses être un objet de science, ou plus exactement de *connaissance*"¹²⁶. Or, si l'homme est libre, comment pouvons-nous l'éduquer puisqu'être libre signifie que la liberté échappe à la connaissance de la raison humaine.

La Critique de la raison pure a démontré que la connaissance est limitée aux phénomènes, puisque nous n'avons pas d'autre intuition que l'intuition sensible et que les concepts de l'entendement ne fournissent par eux-mêmes aucune connaissance. Les catégories de l'entendement restent vides si elles ne reçoivent pas un contenu sensible. "Sans la sensibilité, nul objet ne nous serait donné; sans l'entendement nul ne serait pensé. Des pensées sans contenu sont vides; des intuitions sans concepts aveugles"¹²⁷. A ce monde des phénomènes, il faut superposer nécessairement le monde intelligible des choses en soi, cependant ce dernier demeure inaccessible. Notre raison nous pousse invinciblement à nous lever jusqu'au monde intelligible même si celui-ci ne peut pas être atteint par notre entendement. Cela étant, et parce qu'il y a dans notre raison des Idées; ce sont ces Idées de l'âme, du monde et de Dieu qui servent de principes régulateurs pour faire tendre l'entendement à la perfection de la connaissance et, en même temps, pour l'empêcher de croire qu'il peut l'atteindre complètement. Ces Idées n'ont pas de réalité objective puisqu'aucune intuition rationnelle peut être donnée.

¹²⁶ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, op. cit., p. 25.

¹²⁷ Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 75.

L'issue de toutes les tentatives dialectiques de la raison pure ne confirme pas seulement ce que nous avons déjà prouvé dans l'"Analytique transcendantale", à savoir que tous ceux de nos raisonnements qui veulent nous conduire hors du champ de l'expérience possible sont fallacieux et sans fondement; mais elle nous enseigne, cette particularité, que la raison humaine a un penchant naturel à dépasser ces limites, et que les idées transcendantales lui sont tout aussi naturelles que les catégories de l'entendement, avec cette différence seulement que, tandis que les dernières conduisent à la vérité, c'est-à-dire à l'accord de nos concepts avec l'objet, les premières ne produisent qu'une apparence, mais une apparence inévitable, qu'on peut à peine, à l'aide de la critique la plus vigoureuse, empêcher de nous abuser.¹²⁸

Malgré l'absence d'une réalité objective, les Idées ont une réalité par le fait même qu'elles sont construites par l'esprit pour sa satisfaction. Il s'agit d'une disposition naturelle de l'esprit humain de ne pas se satisfaire de connaissances dispersées. Le rôle de la raison est de remonter jusqu'à la condition ultime, l'unité absolue.

Je soutiens donc que les idées transcendantales n'ont jamais d'usage constitutif qui fournisse à lui seul des concepts de certains objets, et que, dans le cas où on les entend ainsi, elles sont simplement des concepts sophistiques (dialectiques). Mais, en revanche, elles ont un usage régulateur excellent et indispensablement nécessaire: celui de diriger l'entendement vers un certain but qui fait converger les lignes de direction que suivent toutes ses règles en un point qui, pour n'être, il est vrai, qu'une idée (...), - sert cependant à leur procurer la plus grande unité avec la plus grande extension¹²⁹.

¹²⁸ Ibid., III, 426-427.

¹²⁹ Ibid., III, 427-428.

Sur ce, la Dialectique transcendantale de la Critique, dont la fonction est de découvrir l'illusion transcendantale, qui cherche à attribuer à ces Idées de la raison une existence réelle ou en soi, démontre qu'il est impossible de prouver que l'âme est substance immortelle, qu'il y a des causes libres et que Dieu existe. Cependant, le contraire de ces affirmations est aussi impossible à prouver. Alors nous obtenons un résultat négatif pour ce qui est des Idées de la raison. Ce résultat négatif laisse toutefois une place, selon Kant, à la raison pratique. L'immortalité de l'âme, l'existence de Dieu et la volonté libre deviennent les postulats de la raison pratique.

Ces postulats sont l'objet d'une foi morale complètement distincte de la raison spéculative. La foi morale n'exige pas que ses vérités soient démontrées par la raison spéculative qui, au contraire, ne peut et ne doit les démontrer. Elle ne le peut, comme la Critique de la Raison pure l'a fait voir. La loi morale n'a pas à être justifiée puisque nous ne pouvons nullement comprendre le pourquoi et le comment de celle-ci.

La raison pratique n'a donc pas à appeler à son secours la raison spéculative: le *primat de la raison pratique*, selon la formule de Kant, signifie que la raison spéculative doit admettre les croyances exigées par la raison pratique, à la seule condition qu'elles soient possibles; or la dialectique transcendantale a expressément réservé la possibilité d'une volonté libre, d'une âme immortelle, d'un Dieu tout-puissant.¹³⁰

Le chapitre II de la Dialectique transcendantale de la Critique, intitulée "L'antinomie de la raison pure", illustre le dilemme de la raison, lieu des Idées et de la foi

¹³⁰

Bréhier, Emile, Histoire de la philosophie, Paris, Presses Universitaires de France, France, tome II, 1968, p. 489.

morale, qui fait faire à l'entendement, lieu de la raison spéculative, une tâche pour laquelle il n'est pas fait. L'entendement a le rôle d'unifier le divers de la sensibilité (des phénomènes) pour créer une connaissance. Alors l'entendement cherche à un conditionné une condition dans sa quête d'unification afin de répondre à ce que la raison lui prescrit. Mais dans cette quête, y a-t-il un arrêt possible, c'est-à-dire arrive-t-on à une condition dernière qui ne soit plus elle-même conditionnée? C'est là la prétention de la raison, qui désigne, selon son usage dans la Dialectique, non pas en général la faculté de connaître a priori, mais la faculté de saisir a priori l'inconditionné: "le conditionné ne trouverait jamais l'explication intégrale, exigée par la raison, si la régression allait à l'infini"¹³¹.

Ainsi voilà comment nous obtenons tous les inconditionnés ou les Idées de la raison: le moi: l'unité absolue du sujet pensant; le monde: synthèse complète des évènements; Dieu: l'absolu inconditionné, condition de tous les objets en général. Dès lors se présentent les trois parties traditionnelles de la métaphysique: psychologie, cosmologie et théologie. Dans la Dialectique, Kant examine successivement ces trois parties. Sur ce sujet, nous étudierons seulement la critique de la troisième antinomie de la cosmologie rationnelle puisque celle-ci réserve à l'homme la possibilité d'une causalité libre et le conflit antinomique fait apparaître dans la théorie de la connaissance le concept de liberté.

L'argument cosmologique fait, entre autres, un usage illégitime du principe de causalité. Nous sommes en présence de deux conceptions du monde dont l'une soutient que tout est strictement déterminé et l'autre qu'il y a des causes libres. La première conception est celle de l'entendement où "Il n'y a pas de liberté, mais tout dans le monde arrive suivant

¹³¹

Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 474.

des lois de la nature"¹³². Tout s'enchaîne selon un déterminisme, toute causalité est effet. La seconde conception est celle de la raison où "La causalité selon les lois de la nature n'est pas la seule d'où puissent être dérivés tous les phénomènes du monde dans leur ensemble. Il est encore nécessaire d'admettre, pour les expliquer, une causalité par liberté. On peut admettre la liberté dans le monde des choses en soi; nous pensons l'homme libre puisqu'il est tenu pour responsable de ses actes. La solution de la troisième antinomie est que la thèse est vraie des choses en soi et que l'antithèse est vraie des phénomènes.

L'accord entre la nécessité et la liberté est possible parce que Kant distingue deux ordres de réalité ou deux ordres de causalité¹³³. On peut admettre ensemble la causalité par liberté dans le monde des choses en soi et la causalité suivant la nécessité dans le monde des phénomènes¹³⁴. La preuve de cet accord est fondée sur la théorie kantienne de la connaissance: le monde sensible a une réalité certaine parce que pour l'être humain toute connaissance, toute intuition, est l'intuition sensible suivant nécessairement la causalité de la nature. Toutefois, comme nous ne pouvons percevoir les choses que dans la mesure où elles sont soumises aux formes de notre sensibilité, nous ne pouvons donc jamais connaître les choses en soi, les choses telles qu'elles sont en elles-mêmes, mais seulement les phénomènes en nous, les choses telles qu'elles nous apparaissent. Nous sommes alors forcés d'admettre que les phénomènes ne sont que des représentations; étant ainsi, ils reposent sur l'existence des choses en soi. Puis, nous sommes alors autorisés à supposer, sans donner à cette supposition la forme d'une connaissance, que ces choses en soi, avec la propriété de se

¹³² Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 309.

¹³³ Ibid., III, 308.

¹³⁴ Ibid., III, 362-363.

manifester à nos sens par les phénomènes, ont une causalité qui en elle-même n'est pas sensible, mais libre.

La causalité par liberté, au sens cosmologique, cosmologique parce qu'elle offre une explication des événements du monde sensible par ses causes, est définie comme inconditionnée: n'étant soumise à aucune détermination du temps, car le temps est la condition des phénomènes. Elle est également définie comme étant immuable: la faculté de commencer spontanément un état, de n'avoir rien en elle qui naisse ou meure. La liberté est donc transcendantale puisqu'elle ne contient rien qui provient de l'expérience.

J'entends, au contraire, par liberté, au sens cosmologique, la faculté de commencer de *soi-même* un état dont la causalité n'est pas subordonnée à son tour, suivant la loi de la nature, à une autre cause qui la détermine quant au temps. La liberté est, dans ce sens, une idée transcendantale pure qui, premièrement, ne contient rien d'emprunté à l'expérience et dont, en second lieu, l'objet ne peut être donné d'une façon déterminée dans aucune expérience.¹³⁵

Cette liberté transcendantale sert de fondement à la liberté pratique, c'est-à-dire à la liberté de notre volonté à l'égard de toute contrainte des mobiles de la sensibilité. "(...) il y a présent dans l'homme un pouvoir de se déterminer de lui-même, indépendamment de la contrainte des impulsions sensibles"¹³⁶.

Kant nous précise que tout être est conçu, d'une part, avec une causalité empirique par laquelle il est une partie du monde sensible et ses actions, étant phénomènes, sont liées à la nécessité des lois naturelles. D'autre part, ce même être est conçu avec un

¹³⁵ Ibid., III, 363.

¹³⁶ Ibid., III, 364.

caractère intelligible par lequel il est cause de ses actes, dans une causalité inconditionnée: indépendante du temps et de toutes déterminations phénoménales¹³⁷.

La conception de ces deux caractères se trouve chez tous les êtres: la nature inanimée, la nature animale et l'être humain. Toutefois, appliqué à l'expérience, seul l'homme est pourvu d'autres facultés que les facultés conditionnées par des objets sensibles. L'être humain, qui ne connaît la nature que par ses sens, se connaît toutefois lui-même par aperception dans des déterminations internes qui ne se rapportent pas aux impressions des sens, par exemple lorsque est dit: "Je pense" ou "Je dois", un sujet transcendantal est invoqué¹³⁸. Nous appelons ces facultés: l'entendement et, en particulier, la raison. La raison, n'étant pas astreinte comme l'entendement qui ne peut prétendre à connaître dans la nature que ce qui a apparu, apparaît ou apparaîtra, ne se contente pas des lois naturelles:

mais elle se fait à elle-même avec une parfaite
spontanéité un ordre propre selon des idées
auxquelles elle va adapter les conditions
empiriques, et d'après lesquelles elle considère
même comme nécessaires des actions qui
cependant *ne sont pas arrivés* et peut-être
n'arriveront pas, en supposant néanmoins de
toutes qu'elle possède la causalité à leur égard,
car sans cela elle n'attendrait pas de ses idées des
effets dans l'expérience. ¹³⁹

Ainsi la raison, en tant que productrice de purs concepts, d'Idées, est douée de causalité. La causalité de la raison réside dans le caractère intelligible de l'être humain puisque la causalité de la raison est par elle-même capable de produire des actes

¹³⁷ Ibid., III, 366-368.

¹³⁸ Ibid., III, 368-377.

¹³⁹ Ibid., III, 372.

indépendamment du rapport de temps où ils se trouvent mêlés aux phénomènes. Précisons que dans la raison en elle-même rien ne commence; mais comme condition inconditionnée de tout acte volontaire, la raison n'est pas soumise aux lois de la causalité naturelle¹⁴⁰. Sur ce, les actes volontaires doivent être considérés comme s'ils étaient des commencements absolus et inconditionnés. Ainsi les impératifs, que nous imposons comme règles, dans l'ordre pratique, à nos facultés et qui s'expriment sous la forme d'un devoir, fournissent la preuve d'un caractère intelligible dans l'homme, mais sans porter atteinte à la détermination sensible à laquelle sont soumis les actes de son caractère empirique. La même personne peut être conçue de façon que ses actes comme phénomènes, liés à l'ensemble des autres phénomènes, sont soumis à la loi du déterminisme universel. D'une autre façon, ce même sujet, par son caractère intelligible, est cause de ses actes, une causalité absolument indépendante du temps, à savoir une liberté.

Par exemple, lorsque nous disons qu'un événement de la nature doit arriver, c'est-à-dire en vertu de la loi du déterminisme, le terme "devoir" a une signification particulière. Par contre, si nous disons que nous devons accomplir un certain acte et que nous n'aurions pas dû accomplir un tel autre acte, alors nous ne définissons pas de la même façon le terme "devoir"¹⁴¹. Dans le premier exemple, nous admettons que nous subissons au plan de l'expérience la causalité physique, que nous sommes conditionnés comme tous les phénomènes qui se succèdent dans le temps.

¹⁴⁰ Ibid., III, 368-377.

¹⁴¹ Delbos, Victor, La Philosophie pratique de Kant, Paris, Félix Alcan, 1905, p. 32.

Dans le second exemple, ce n'est pas du point de vue de notre existence phénoménale que nous parlons de devoir, mais du point de vue de notre existence comme être en soi. L'homme n'est pas seulement contraint par des mobiles sensibles, mais il peut également agir selon la connaissance intellectuelle qu'il prend de ses objets. Cela implique que la raison contient un pouvoir d'agir indépendamment de toutes les circonstances du temps, qu'elle aurait pu en conséquence agir autrement qu'elle n'a fait, d'où le lieu du jugement moral.

A la fin de la Dialectique transcendantale, on constate que l'idée transcendantale de la liberté, vue sous l'aspect de la causalité réelle, n'est aucunement incompatible avec le déterminisme de la nature, quoique incompréhensible, si l'on admet l'idéalisme transcendantal, c'est-à-dire la distinction des phénomènes et des noumènes.

Bref, la liberté étant une idée qui par elle-même ne fournit aucune connaissance, l'homme libre nous devient inconnaissable, c'est-à-dire que nous n'avons pas la connaissance de son essence, par conséquent, nous ne connaissons pas l'essence de l'être humain à éduquer. Si la liberté est la cause motrice et surtout la cause finale de l'éducation, selon Kant, qu'elle échappe à la connaissance de la raison humaine et qu'elle n'est pas un objet de science, comment pouvons-nous éduquer l'être humain? Il s'agira alors de se rappeler que les Idées de la raison pour autant qu'elles ne peuvent être données dans l'expérience doivent pouvoir se laisser penser.

Souvenons-nous qu'il y a une nécessité de la raison de construire ses idées universelles, même si elles sont subjectivement nécessaires et universelles. La quête vers

l'unité et l'universalité est nécessaire sinon il serait insensé d'obéir à la loi morale et à une vie significative¹⁴².

Dès lors qu'une fin est proposée, les conditions pour l'obtenir sont hypothétiquement nécessaires. Cette nécessité est subjective; elle n'est cependant que relativement suffisante, quand je ne connais pas du tout d'autres conditions pour atteindre le but, mais elle est suffisante absolument et pour chacun, quand je sais en toute certitude que personne ne peut connaître d'autres conditions qui conduisent au but proposé.¹⁴³

Étant donné que la liberté est l'origine et la fin de l'éducation, et qu'un discours sur la liberté ne peut être que subjectivement nécessaire et universel, l'éducation ne peut se concevoir que comme un art, non comme une science, qui va suivre la voie de l'expérience.

Un objet fabriqué par l'homme n'est pas un produit de la nature, mais de l'art. On entend par là une oeuvre de l'homme. L'art se distingue de la nature parce qu'il est une production humaine, une production de sa liberté. Une production de sa liberté signifie la production par le libre arbitre qui met la raison au fondement de ses actions. L'oeuvre réalisée par l'être humain obéit à une fin déterminée à laquelle l'objet doit sa forme.

(...) il y a des choses auxquelles on voit une forme conforme à une fin sans qu'on y reconnaisse une fin précise, ainsi par exemple les ustensiles de pierre, percés d'un trou comme pour un manche, qu'on trouve assez souvent dans les anciens tumulus; lesquels n'en sont pas pour autant déclarés beaux, bien qu'ils indiquent dans leur forme nettement une finalité, dont on ne connaît pas la fin. Mais le simple fait de les regarder comme des ouvrages de l'art humain,

¹⁴² Weil, E., Problèmes kantiens, Paris, Vrin, 1970, p. 23.

¹⁴³ Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 533-534.

cela suffit pour nous contraindre à reconnaître que nous rapportons la figure qui est la leur à une intention quelconque et à fin déterminée. Donc, aucune satisfaction immédiate à les regarder. Une fleur, en revanche, comme par exemple une tulipe, est tenue pour belle, parce qu'en la percevant on y trouve une certaine finalité qui, telle que nous la jugeons, ne se rapporte à aucune fin.¹⁴⁴

L'éducation ne peut être également qu'un art orienté vers un Idéal, qui tend vers un but ultime. Précisons que le mouvement vers l'unité, qui correspond au besoin de l'esprit humain de rattacher ses connaissances dispersées, implique la quête d'un Idéal, le mouvement vers une fin absolue.

Puisque la liberté, comme Olivier Reboul, l'exprime avec justesse, est la cause motrice et la cause finale de l'éducation¹⁴⁵, l'éducation en tant qu'art doit devenir une pratique qui s'oriente vers un Idéal qui va au-delà de la liberté sauvage de l'homme. Elle ne peut que s'orienter vers la liberté morale où l'homme maîtrise sa liberté. Sur ce, à la difficulté énoncée initialement: comment pouvons-nous éduquer si nous n'avons pas la connaissance de l'essence de celui à éduquer? nous pouvons répondre qu'elle n'interdit pas l'action éducative si nous affirmons que l'éducation est un art dont le discours est légitimement nécessaire et subjectivement universel. Mais il est certain que l'art d'éduquer, comme celui de gouverner, demeure résolument chargé de difficultés¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Kant, Emmanuel, Critique de la faculté de juger (1790), A. A., V, 167-485; traduction de J.-R. Ladmiral, M.B. de Launay et J.-M. Vaysse, et notice de J.-R. Ladmiral in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, V, 236.

¹⁴⁵ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 227.

¹⁴⁶ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 446.

2. L'HOMME EST FIN EN SOI, IL EST RESPONSABLE DE SON DESTIN

La seconde difficulté de la pratique éducative en ce qui concerne l'individu, à l'opposé de l'espèce humaine, réside également dans le fait que l'homme est un être libre. L'être humain étant libre est par conséquent fin en soi. Pour être libre, l'être humain doit être responsable de lui-même.

Se rendre meilleur, se cultiver soi-même et, si sa nature est mauvaise, faire naître en soi-même la moralité: tel est le devoir de l'homme. Une mûre réflexion en découvre toute la difficulté. Aussi l'éducation est-elle le problème le plus grand, et le plus ardu, qui puisse se poser à l'homme¹⁴⁷.

Comment l'homme serait-il libre si une raison étrangère le guidait comme le fait l'éducation?¹⁴⁸. Notons que cet argument ne nie pas le fait que "l'homme est l'unique créature qui doit être éduquée"¹⁴⁹ que la nature humaine sera mieux développée par l'éducation physique, intellectuelle et morale. Cependant, l'éducation morale de l'individu demeure toujours inachevée parce que l'éducateur peut rendre l'enfant capable de choisir son devoir, la loi morale, mais il ne peut le choisir pour lui.

La Providence a voulu que l'homme dégageât le bien de lui-même, et elle déclare en quelque sorte à l'homme: "Engage-toi dans le monde" - ainsi pourrait à peu près lui parler le Créateur "Je t'ai pourvu de toutes les dispositions au bien. C'est à toi qu'il revient de les développer; ainsi, tout ton

¹⁴⁷ Ibid., IX, 446.

¹⁴⁸ Kant, Emmanuel, Réflexions sur l'Éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, op. cit., p. 28.

¹⁴⁹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 441.

bonheur et tout ton malheur dépendent de toi-même"¹⁵⁰.

En premier lieu, ce monde, qui est le nôtre, qui nous est donné, éveille en nous l'idée de la finalité de la nature. C'est une idée qui relève de la raison puisqu'elle a la faculté de penser la totalité. Le monde et la vie doivent recevoir un sens. Si l'homme est considéré comme un animal, il n'est pas fin dernière. L'homme en tant qu'être naturel reste soumis au mécanisme de la nature, et rien n'indique qu'il n'est pas un moyen comme les autres espèces: il existe une interdépendance entre lui et les autres espèces. Mais si on considère l'homme en tant qu'être qui agit selon des buts, alors l'homme est la fin de la nature. Cela parce qu'il est le seul à se proposer des fins. Il est le seul à penser la fin qui transcende toute nature, puisque la nature ne connaît pas l'inconditionné.

Pour l'homme, aux différents usages que son entendement lui apprend à faire de ces créatures; et il est ici la fin dernière de la création sur terre, parce qu'il est sur terre le seul être qui peut se faire un concept des fins, et qui peut, à partir d'un agrégat de choses formées de façon finale, se faire par sa raison un système de fins.¹⁵¹

La théorie de la finalité rend compréhensible le monde en sa totalité et l'existence de l'homme en tant qu'être à la fois raisonnable et membre de la nature. Si le principe de finalité est nécessaire à la compréhension de la nature, ce ne peut être que comme règle de notre réflexion sur la nature, et non pas comme loi de la nature. Le principe de finalité est transcendantal, c'est-à-dire qu'il est une condition a priori de la pensée de l'unité de l'expérience.

¹⁵⁰ Ibid., IX, 446.

¹⁵¹ Kant, Emmanuel, Critique de la faculté de juger, op. cit., V, 426-427.

A côté de cette téléologie naturelle, il y a la téléologie morale. A ce sujet, l'éducation prépare l'homme à ce qu'il doit faire lui-même pour être fin ultime en le dirigeant vers l'étape où il va devenir apte à se décider, en être raisonnable, à des fins choisies librement. En fait, en moralité, l'homme pour être fin ultime doit pouvoir respecter la troisième et quatrième formules kantienne de l'impératif catégorique. La troisième formule s'exprime de la façon suivante: "Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen"¹⁵².

L'être humain en tant qu'être raisonnable est pourvu d'une volonté; cela étant, la volonté ne peut vouloir sans vouloir quelque chose, ainsi elle agit en vue d'une fin. Les choses, les objets, qui viennent satisfaire nos inclinations, n'ont qu'une valeur qui se mesure que par l'usage que nous pouvons en faire pour contenter nos inclinations. Tous les êtres de la nature, incluant les animaux, sont ces choses qui n'ont qu'une valeur relative et conditionnée n'étant que des moyens au service de nos inclinations. Ils ne sont pas des fins en soi, ils existent seulement comme moyens¹⁵³. A l'opposé, l'homme a une valeur absolue, est fin en soi, étant pourvu d'une raison, étant un être raisonnable. Mais les fins, quand elles se rapportent à nos inclinations, ne peuvent être que subjectives ou relatives, dans ce cas, l'homme existe comme moyen.

Ainsi, dans le suicide, nous traitons notre personne comme un simple moyen, subordonné à notre sensibilité, c'est-à-dire à notre peur de souffrir. Dans le cas de la fausse promesse, nous

¹⁵² Kant, Emmanuel, Fondements de la métaphysique des mœurs, op. cit., IV, 433.

¹⁵³ Alquié, Fernand, La Morale de Kant, op. cit., p. 110.

traitons autrui comme un moyen de nous procurer
l'argent qui nous est nécessaire. Dans le cas du
vol, nous traitons également autrui comme un
simple moyen, etc...¹⁵⁴

Afin d'être traité comme fin en soi plutôt que comme moyen, il faut qu'il soit législateur.

Est fin en soi ou moral celui qui respecte sa volonté législatrice universelle, celui dont la volonté est autonome. Selon la quatrième formule kantienne de l'impératif catégorique: Agis toujours "en vertu de la maxime d'une volonté, qui pourrait en même temps se prendre elle-même pour objet en tant que législatrice universelle"¹⁵⁵. Du moment que l'homme ne doit pas être traité comme un moyen, mais considéré comme une fin en soi, l'être humain ne peut pas être simplement soumis à la législation universelle de la loi morale. Il doit en être l'auteur, sinon il ne serait qu'un moyen et non une fin en soi. Il ne doit se reconnaître obligé par la loi qu'autant que la loi procède de sa volonté pure indépendante des inclinations. C'est sa volonté pure qui est législatrice universelle: en cela même consiste le principe de l'autonomie de la volonté. Nous obéissons à la loi parce que nous nous donnons à nous-mêmes cette loi. L'homme est fin en soi, moral, s'il est lui-même législateur de ses lois.

Par conséquent, l'éducateur ne peut pas rendre l'enfant moral. Comme l'a bien exprimé Reboul: "Si l'éducateur peut mettre l'enfant en présence de ce mobile, il ne peut rien de plus"¹⁵⁶. L'homme est responsable de lui-même, c'est sa responsabilité

¹⁵⁴ Ibid., p. 111.

¹⁵⁵ Kant, Emmanuel, Fondements de la métaphysique des mœurs, op. cit., IV, 437.

¹⁵⁶ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 235.

d'entrer en possession de sa liberté morale, il ne peut que la maîtriser lui-même. La perfection des dispositions naturelles de l'individu sont ultimement sa responsabilité.

En effet la *perfection* d'un autre homme en tant que personne consiste justement en ce qu'il est *lui-même* capable de se proposer sa fin d'après son propre concept du devoir, et il est contradictoire d'exiger que je doive faire (que je fasse un devoir de faire) à l'égard d'autrui quelque chose que ne peut accomplir nul autre que lui¹⁵⁷.

Or, ici se situe, selon nous, la limite radicale de l'éducation: l'homme étant fin en soi il est responsable de son destin. Toutes autres difficultés sont mineures et non radicales.

Cela étant dit, il est certain qu'il y a d'autres difficultés que nous pouvons attribuer à la pratique éducative si nous étudions les projets éducatifs du passé soit: l'absence d'un plan universel, l'imperfection du maître et les intérêts particuliers des parents et de l'État. Mais ces difficultés résultent du fait que l'éducation est, en premier lieu, un art, un savoir-faire plutôt qu'un savoir, se forgeant à travers les expériences éducatives du passé, et, en second lieu, une pratique orientée vers un Idéal, qui ne peut être qu'un lieu de grandes expériences, de grands projets expérimentaux.

L'absence d'un plan universel pour l'être humain se décrit chez Kant de la façon suivante:

Dépourvu d'instinct, il doit façonner à son usage le plan de sa conduite. Mais parce qu'il n'est pas à même de réaliser d'emblée cette tâche et que,

¹⁵⁷

Kant, Emmanuel, Métaphysique des mœurs, op. cit., VI, 386.

tout au contraire, il naît à l'état brut, d'autres doivent y pourvoir à sa place¹⁵⁸.

Puis l'homme étant né sans plan de conduite, il s'ensuit qu'il a besoin d'un maître qui ne peut être que radicalement imparfait. Le problème du maître auquel se heurte l'éducation s'exprime, comme il a déjà été noté, de la façon suivante:

Il faut donc éduquer l'homme en vue du bien; or, son éducateur est à son tour un homme enfermé dans la brutalité de la nature et, dans cette situation, on attend de lui qu'il accomplisse ce dont lui-même a besoin¹⁵⁹.

A cette remarque, s'ajoute pertinemment cette citation de Kant: "Si d'aventure un être d'un genre plus haut prenait en charge notre éducation on verrait ce qui peut advenir de l'homme"¹⁶⁰.

Outre les difficultés d'un plan éducatif et de l'éducateur, les intérêts des parents et de l'État éioignent l'éducation de sa destination.

Les parents se préoccupent de leur maison, les princes de leur État. Les uns et les autres n'ont pas pour fin dernière le plus grand bien universel, ni la perfection à laquelle l'humanité est destinée, et pour laquelle elle est en effet disposée¹⁶¹.

Mais en fait, les difficultés que l'éducation rencontre, étant un art et non une science, reposent sur deux problèmes inéluctables: que l'éducation ne peut être que

¹⁵⁸ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 441.

¹⁵⁹ Kant, Emmanuel, Anthropologie du point de vue pragmatique, op. cit., VII, 325.

¹⁶⁰ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 443.

¹⁶¹ Ibid., IX, 448.

radicalement inachevée et contingente¹⁶². D'une part, en éducation, rien n'est acquis.

L'éducation est une création perpétuelle presque vouée à l'échec. Chaque homme doit se former mais ne sachant pas comment et pourquoi. "L'homme est l'unique créature qui doit être éduquée"¹⁶³. D'autre part, l'homme tout en se formant a la tâche de former autrui - ses enfants, sa progéniture. Il faut noter que l'éducation est radicalement contingente et inachevée pour l'individu et non pour l'espèce humaine. C'est ce que nous verrons dans la dernière partie de cet exposé. Seule l'espèce pourra parvenir à parfaire ses dispositions.

Kant le reconnaît clairement:

Il est toutefois une certitude: des individus, en dépit de toute la culture prodiguée à leurs disciples, ne réussiront pas à leur faire atteindre leur destination. Cet accomplissement n'appartient pas aux individus, mais à l'espèce humaine.¹⁶⁴

Il faut souligner, comme le fait Reboul, qu'une éducation réussie où le maître serait parfait, l'éducation achevée et désintéressée pour l'individu, pourrait avoir également un effet néfaste sur l'éducation morale de celui-ci. Puisque l'homme inculquée d'habitudes vertueuses ne saura qu'être "vertueux dans ses actes mais hypocrites dans sa manière de penser"¹⁶⁵.

Outre le fait que l'homme est le seul qui peut choisir soit le bien ou le mal, lui seul peut se convertir au bien. Puisque le mal est imputable, la conversion au bien est

¹⁶² Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 237 et 227.

¹⁶³ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 441.

¹⁶⁴ Ibid., IX, 445.

¹⁶⁵ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 238.

naturelle. La conversion au bien ou sa possibilité suit nécessairement le surgissement du mal chez l'être humain. La loi morale n'est telle que si nous pouvons la poser nous-même et l'accomplir par nous-même. Si la possibilité de se convertir au bien n'existe pas nous ne pouvons pas parler de l'autonomie de la volonté.

Le devoir de poser un acte moral nous oblige à l'effectuer, si nous ne pouvons effectuer dans l'avenir un acte vertueux la loi morale ne peut pas nous obliger. La certitude du progrès moral est nécessaire sinon il ne peut y avoir un respect de la loi morale. "En effet quand la loi morale ordonne que nous *devons* maintenant et désormais être des hommes meilleurs, il s'ensuit inévitablement que nous devons aussi le *pouvoir*"¹⁶⁶.

De plus, la conversion au bien est une exigence logique de notre raison. La raison, due à sa quête pour l'unité, a besoin de croire au progrès moral qui lui est prescrit, de croire à l'avènement du Bien. En fait, la conversion au bien que l'être humain doit entreprendre au courant de sa vie se poursuit dans l'au-delà et rejoint l'idée de l'immortalité de l'âme. L'espoir d'une âme immortelle rend certain que la mort n'interrompra pas, de façon absurde, le progrès moral qui nous est exigé. Par conséquent, le progrès moral à l'infini rend possible une grâce.

La croyance en une sorte de complément, inconnu de nous, qui vient combler l'insuffisance de notre propre justice, par conséquent la croyance dans le bienfait d'un autre est une cause admise sans raison (*petitio principii*) pour satisfaire le besoin que nous ressentons.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 50.

¹⁶⁷ Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés (1798), A. A., VII, 5-116; traduction d'Alain Renaut et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome

Autrement dit, le péché (la méchanceté dans la nature humaine) a rendu nécessaire la loi pénale (comme pour des esclaves), mais la grâce (c'est-à-dire l'espérance dans le progrès de ce bien, rendue vivante par la croyance dans la présence en nous d'une disposition originaire au bien, et par l'exemple de l'humanité agréable à Dieu en la personne du fils de Dieu) peut et doit devenir encore plus puissante en nous (en tant qu'êtres libres), pourvu que nous laissions oeuvrer en nous, c'est-à-dire que nous la laissions devenir actifs les principes d'une vie semblable à ce saint exemple.¹⁶⁸

Par nécessité subjective, il est logique que la raison admette l'immortalité de l'âme et l'existence de Dieu, mais à titre de postulats de la raison pratique. C'est une exigence de la raison elle-même de faire acte de foi de l'avènement de la vie morale, d'un Dieu capable de réconcilier la vie morale et le monde extérieur. La croyance dans les Idées de la raison est un acte de foi et non une espérance intéressée selon Kant. Puisque postuler Dieu comme "l'auteur moral du monde"¹⁶⁹ n'est pas l'espoir d'un Dieu sauveur, l'espoir d'un Dieu qui veille à notre salut, mais une nécessité subjective de la raison, une requête de notre raison d'un sens.

Là où l'action personnelle n'est pas suffisante pour légitimer l'homme devant sa propre conscience (jugant de façon stricte), la raison est autorisée à admettre à la rigueur, en un acte de

3, VII, 47.

¹⁶⁸ Ibid., VII, 43.

¹⁶⁹ Kant, Emmanuel, Quels sont les progrès de la métaphysique en Allemagne depuis le temps de Leibniz et de Wolff? (1804), A. A., XX, 7, 259-351; notice de Jacques Rivelaygue in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, XX, 7, 295.

foi, un complément surnaturel pour combler les déficiences de sa justification¹⁷⁰.

Kant nous interdit de nous tourner vers la grâce d'un supérieur pour notre conversion au bien. Si la conversion au bien peut être réalisée par un autre, la liberté morale cesse. Nous sommes réduits à un simple moyen dans le progrès de la moralité. C'est dégrader la loi morale et nous-mêmes plutôt que de nous rendre meilleurs. Il s'agit alors d'un échec de la vie morale où la vertu ne trouve pas sa juste récompense. Etre vertueux sera inutile et l'espoir de l'avènement d'un monde juste sera vain. Or, tout le sens d'être deviendra un non sens: "Si la justice sombre, le fait que des hommes vivent sur la terre n'a plus aucune valeur"¹⁷¹. Compter sur l'indulgence divine est une méprise de la loi morale, de la justice et de l'homme vertueux, et même de l'homme coupable de mauvaises actions.

(...) une révélation divine immédiate, à travers la consolante parole: "Tes péchés te sont pardonnés", serait une expérience suprasensible, qui est impossible. Mais elle n'est pas nécessaire par rapport à ce qui (comme la religion) repose sur des fondements moraux rationnels et par là est certain *a priori*, du moins du point de vue pratique. D'un législateur sacré et bienveillant, on ne peut se représenter autrement les décrets à l'égard de créatures fragiles, mais qui s'efforcent de poursuivre de toutes leurs forces tout ce qu'elles reconnaissent comme leur devoir; et même la foi rationnelle et la confiance en un tel complément, sans que puisse venir s'y ajouter un ferme engagement donné empiriquement, témoignent davantage de l'authenticité de la disposition morale et, par là, de la capacité de

¹⁷⁰ Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés, op. cit., VII, 43.

¹⁷¹ Kant, Emmanuel, Métaphysique des mœurs, op. cit., VI, 332.

recevoir cette manifestation espérée de la grâce,
que ne peut le faire une foi empirique.¹⁷²

Le coupable comme l'homme vertueux est à la fois sujet et auteur de la loi morale, en espérant l'indulgence nous traitons ces deux êtres humains comme de simples moyens. Les remords, que ressent le coupable, témoignent de la justice auquel il croit, sa conscience sait qu'une faute doit être imputée et expiée. Le blâme intérieur de la conscience du coupable atteste un respect pour la loi morale.

Il faut alors ici présupposer qu'un germe du bien demeuré en toute sa pureté n'a pu ni être anéanti, ni perverti, et il ne peut s'agir de l'amour de soi qui, admis comme principe de toutes nos maximes est, de ce fait, source de tout le mal. Le rétablissement de la disposition originnaire au bien en nous n'est donc pas l'acquisition d'un motif pour le bien *perdu*. Nous ne pouvions jamais perdre ce motif qui consiste dans le respect pour la loi morale et, l'eussions-nous perdu, alors nous n'aurions jamais pu le reconquérir à nouveau.¹⁷³

Cela étant dit, admettre le postulat de l'existence d'un Dieu, en vertu des Idées de la raison, c'est supposer qu'il y aura l'avènement de la justice, que la vertu trouvera sa juste récompense, que chacun recevra la justice qu'il mérite. C'est donner un sens à la raison, mais il est interdit au nom de la morale de faire appel à la grâce divine sinon l'homme ne devient qu'un simple moyen. De même, la nécessité de la foi pratique en l'immortalité de l'âme nous rend certain du progrès infini de la moralité. Il est à noter que le postulat de l'immortalité de l'âme se distingue de celui de l'existence de Dieu.

¹⁷² Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés, op. cit., VII, 47.

¹⁷³ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 45-46.

L'*immortalité*, c'est-à-dire la continuation *après nous* de l'existence que nous avons en tant que fils de la terre, avec la poursuite à l'infini des conséquences morales et physiques proportionnées à la conduite morale.¹⁷⁴

Or, notre liberté morale ou conversion au bien est un devoir qui est assignée à chacun. Chaque personne est responsable de son destin moral, et Dieu n'est qu'une exigence de notre raison qui provoque en nous l'espérance d'une justice éternelle et non l'espérance d'une indulgence divine.

le principe de la volonté de Dieu relatif au *respect* qui lui est dû (vénération), lequel limite les effets de l'amour, c'est-à-dire le principe du droit divin, ne peut être aucun autre que celui de la *justice*.¹⁷⁵

Mais l'espèce humaine, à l'opposé de l'individu, doit mettre l'espoir du progrès moral en une cause autre qu'elle-même.

Il faut que dans l'espèce survienne quelque expérience qui, comme évènement, indique une propriété et une capacité de cette espèce à être *cause* de son avance vers le mieux et (puisque cela doit être l'acte d'un être doté de liberté) à en être l'*auteur*. (...) Donc un évènement doit être recherché qui indiquerait, d'une manière indéterminée quant au temps, l'existence d'une telle cause et aussi l'action de sa causalité dans l'espèce humaine, et qui ferait conclure au progrès inéluctable (...) la *tendance* de l'espèce humaine considérée *en totalité* c'est-à-dire non pas à travers les individus (...).¹⁷⁶

¹⁷⁴ Kant, Emmanuel, Quels sont les progrès de la métaphysique en Allemagne depuis le temps de Leibniz et de Wolff?, op. cit., XX 7, 295.

¹⁷⁵ Kant, Emmanuel, Métaphysique des mœurs, op. cit., VI, 488.

¹⁷⁶ Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés, op. cit., VII, 84.

L'avènement moral de l'espèce humaine ne peut se réaliser par l'éducation et le politique.

Le progrès social et l'éducation de l'espèce humaine ne produisent que le règne de la légalité et non celui de la moralité. Il existe trop de discorde entre les hommes pour atteindre le règne de la moralité. Seul la Providence peut assurer le passage à la moralité pour l'espèce humaine.

Dans quel ordre seulement peut-on s'attendre au progrès vers le mieux? La réponse est la suivante: non pas selon, le cours des choses qui irait *de bas en haut*, mais *de haut en bas*. S'attendre à ce que, par la formation de la jeunesse dans le cadre de l'instruction familiale et ensuite dans les écoles, des écoles élémentaires jusqu'aux plus élevées, en un processus de culture spirituelle et morale renforcé par l'enseignement religieux, on en arrive en fin de compte non seulement à éduquer de bons citoyens, mais encore à éduquer au Bien tout ce qui peut toujours continuer à progresser et se conserver. C'est un plan qui laisse difficilement espérer le succès souhaité (...) Mais dans la mesure où ce sont pourtant aussi des *hommes* qui doivent accomplir cette éducation, par conséquent des hommes qui ont dû eux-mêmes être éduqués à cette fin, il y a lieu, en raison de cette faiblesse de la nature humaine et étant donné la contingence des circonstances qui favorisent un tel effet, de situer l'espérance de son progrès uniquement dans une sagesse venant d'en haut (laquelle se nomme Providence, quand elle nous est invisible) comme condition positive (...) ¹⁷⁷.

Cependant, pour l'individu, il doit dégager de lui-même le bien, c'est à lui que revient le développement de ses dispositions au bien. Notre bonheur ou notre malheur

¹⁷⁷

Ibid., VII, 93.

dépendent de nous-mêmes, sinon nous devenons des êtres passifs sans liberté, sans dignité.

"La Providence a voulu que l'homme dégageât le bien de lui-même"¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 446.

3. LE ROLE POSITIF DU MAL DANS LE PROGRES SOCIAL COMPREND L'ÉDUCATION

Souvenons-nous que le mal est décrit, selon Kant, comme un antagonisme réel au bien, un principe qui fait échec au bien mais qui n'en est pas moins lui aussi positif. De plus, le mal est prouvé dans l'expérience tandis que le bien ou la vertu, n'est qu'au fond un terme de référence: on le pense mais nous n'en avons pas l'expérience. Si l'homme était purement une volonté sainte, l'homme serait spontanément moral et n'aurait pas besoin d'impératif. C'est parce qu'il y a en nous une résistance à la loi morale et une tentation constante de la transgresser que cette loi se présente à nous comme un devoir.

Le rôle du mal est précisément de permettre au bien d'apparaître. Le mal précède le bien, par lui le bien est pensé. Étant donné la réalité positive du mal, le mal devient-il la cause motrice de nos actions, ce qui fait apparaître les bonnes actions? Est-ce par le mal que nous faisons le bien, la douleur étant "toujours la première"?¹⁷⁹.

En effet, selon Kant, l'histoire de nos actes, est l'histoire de nos actes égoïstes. C'est par son égoïsme que l'homme va entrer dans la société. L'égoïsme signifie, selon Kant, le propre du libre arbitre de se déterminer par une maxime qui donne préférence au moi sur la loi morale. Un exemple que l'égoïsme, une mauvaise action, nous fait entrer dans l'histoire de l'humanité est lorsque l'être humain veut satisfaire ses besoins d'ambition et sa soif pour les honneurs. Ces besoins ne peuvent être satisfaits qu'avec la présence d'autres individus; or, il nécessite que les individus égoïstes, insociables, deviennent sociables. Mais l'égoïsme va inévitablement créé la discorde, des conflits, qui en retour vont

¹⁷⁹

Kant, Emmanuel, Anthropologie du point de vue pragmatique, op. cit., VII, 231.

obliger les individus à devenir plus prudents, à créer malgré eux une situation d'entente.

Donc la société créée va résulter d'une "insociable sociabilité"¹⁸⁰.

Ce n'est pas de leur plein gré que les hommes se contraignent à la vie sociale, mais poussés par la menace qui vient des autres hommes égoïstes¹⁸¹. Alors, l'égoïsme insociable des individus, loin d'empêcher la société, est précisément ce qui la rend nécessaire. Et c'est également l'insociable sociabilité qui pousse la société, de façon infinie, à se développer sur les plans politique, juridique et pédagogique. La discorde devient le moyen par lequel la concorde atteint son but: la paix qui n'est atteinte qu'à travers les conflits et les guerres.

L'homme veut la concorde, mais la nature sait mieux que lui ce qui est bon pour son espèce: elle veut la discorde. Il veut vivre sans efforts et à son aise, mais la nature veut qu'il soit obligé de sortir de son indolence et de sa frugalité inactive pour se jeter dans le travail et dans les peines afin d'y trouver, il est vrai, des moyens de s'en délivrer en retour par la prudence.¹⁸²

Dans Propos de pédagogie, Kant se sert de la métaphore de l'arbre courbé pour démontrer comment les hommes peuvent atteindre la vertu par l'effet de l'antagonisme réciproque, que du mal sort le bien.

Or, un arbre isolé dans la campagne pousse de travers, il étend largement ses branches; en revanche, un arbre qui se dresse en pleine forêt pousse droit parce que les arbres voisins lui

¹⁸⁰ Kant, Emmanuel, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique, op. cit., VII, 20.

¹⁸¹ Ibid., VIII, 21.

¹⁸² Ibid., VII, 21.

résistent, il cherche l'air et le soleil au-dessus de lui.¹⁸³

La naissance du droit dans la société est possible par l'antagonisme des individus qui la composent. De plus, la notion de progrès social signifie l'"idée d'une république parfaite gouvernée d'après les règles de la justice"¹⁸⁴, c'est-à-dire une république qui est né du progrès social - le droit de la violence, la paix de la discorde - où est assurée la coexistence des libertés. Il importe de noter que le rôle positif du mal dans le progrès historique désigne l'humanité prise comme un tout et non les individus; puis le progrès social est une ascension vers l'état de droit et non vers la moralité.

La volonté générale d'une république naît de la contrainte et de la menace; en effet, c'est par la menace que les libertés individuelles se font respecter. Or une obligation n'est morale que si elle est observée pour elle-même, sans qu'aucune contrainte extérieure vienne peser sur notre décision¹⁸⁵. Si nous supposons une république où le droit serait parfait et parfaitement respecté, cela serait pourtant le règne de la légalité, non de la moralité. Le progrès de l'espèce humaine n'est pas un progrès moral: "Nous sommes hautement cultivés dans le domaine de l'art et de la science (...) mais quant à nous considérer comme déjà moralisés, il s'en faut de beaucoup"¹⁸⁶. Le droit ne rend pas les hommes vertueux.

¹⁸³ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 448.

¹⁸⁴ Ibid., IX, 444.

¹⁸⁵ Kant, Emmanuel, Métaphysique des mœurs, op. cit., VI, 218-228, 410.

¹⁸⁶ Kant, Emmanuel, La Philosophie de l'histoire, op. cit., 72.

Par conséquent, le progrès social ne peut pas, de lui-même rendre les individus moraux. "Quel gain le progrès vers le mieux apportera-t-il au genre humain?" demande Kant; et il répond: "Non une quantité toujours croissante de la *moralité* de l'intention, mais une augmentation des effets de sa *légalité* dans les actes conformes aux devoirs, quel que soit le motif qui les détermine"¹⁸⁷.

C'est pourquoi le rôle positif du mal dans le progrès social ne contredit pas en rien la doctrine du mal radical qui s'applique à l'espèce. En fait, la destinée de l'homme se joue sur deux plans, selon qu'il s'agit de l'espèce et de l'individu.

Le progrès de l'humanité ne peut aboutir à réaliser une perfection qui serait aussi celle des individus. C'est que la collectivité n'est pas nous. Si nous confondions la personne humaine avec l'espèce humaine, l'individu ne serait pas digne d'un respect absolu. La personne serait réduite à un simple moyen, la vie morale serait un échec absolu. Le destin de l'espèce humaine triompherait sur la liberté, il serait impossible de réaliser notre destin moral. Nous n'aurions que du mépris pour la vie.

Or qu'en est-il de la pratique éducative, si son rôle est d'éduquer l'enfant pour la cité où le mal a une fonction historique et sociale, et d'éduquer l'enfant pour la liberté morale où le mal est scandale? A prime aboré, si le mal pousse la société à se développer sur les plans politique, juridique et pédagogique, cela signifie, que dans l'art d'éduquer comme l'art de gouverner, règne la discorde et où la culture naît de la barbarie. Toutefois, le rôle positif du mal dans le progrès social signifie également que l'éducation veillera au

¹⁸⁷

Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés, op. cit., VII, 109.

redressement de l'individu - souvenons-nous de l'image de la courbure de l'arbre - mais il est certain qu'elle ne peut réaliser sa destinée morale.

En dernier lieu, le rôle positif du mal dans l'histoire ne justifie pas pour autant le mal, il ne perd rien de son scandale. Le mal inhérent à la civilisation est un mal collectif et ne peut être imputé à chaque individu. Ce mal est hors du contrôle de l'individu. Le progrès de l'humanité n'est pas celui de l'individu, la perfection à laquelle pourrait aboutir l'humanité n'est pas celle de l'individu. Seul l'individu est responsable de sa perfection, autrement ce serait une atteinte à sa dignité.

CONCLUSION

La croissance de l'individu serait expédiente si elle était laissée entièrement à la nature. Mais non, le développement de l'être humain est retardé en comparaison avec celui de l'animal par les maints apprentissages auxquels il doit s'initier. Néanmoins, abandonné à l'histoire, ce qui est interdit à l'animal, l'enfant jouit d'une latitude de mouvement. On ne peut encore appeler les audaces du jeune enfant liberté, selon la définition positive de celle-ci, puisqu'il s'agit de débordements de l'état sauvage - une liberté indépendante en regard des lois¹⁸⁸ - d'où la nécessité de la pratique éducative pour l'espèce humaine et l'individu. Par l'éducation la marche humaine vers la liberté morale, qui est sa destination ultime selon Kant, se donne les conditions nécessaires pour atteindre son dessein.

Outre l'établissement et la livraison d'un plan de conduite, l'éducation est le fondement du politique, non parce que le politique se perfectionne avec les connaissances de chaque génération; sur ce, nous pourrions dire que c'est l'histoire qui fonde la pédagogie. Cependant, du point de vue de la philosophie de l'histoire, c'est l'éducation qui se pose comme fondement: l'éducation conduit à la constitution d'une société civile gouvernée d'après les règles de la justice.

(...) que jamais l'éducation des enfants ne se fasse en fonction du seul état présent, mais aussi du possible meilleur état à venir de l'humanité, c'est-à-dire de l'Idée de l'humanité et de l'ensemble de sa destination (...) Or l'économie d'un plan d'éducation devrait être conçue dans un esprit cosmopolitique (...) C'est d'une bonne éducation que naît tout le bien dans le monde.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 446.

¹⁸⁹ Ibid., IX, 447-448.

Mais, selon les perspectives éducative et politique, se pose un même problème: celui de l'imperfection du maître¹⁹⁰. En politique, l'homme a besoin d'un maître parce qu'il abuse de son libre arbitre à l'égard des autres, et vice versa. En pédagogie, nous nous heurtons à une difficulté semblable: "Il faut donc éduquer l'homme en vue du bien; or, son éducateur est à son tour un homme enfermé dans la brutalité de la nature et, dans cette situation, on attend de lui qu'il accomplisse ce dont lui-même a besoin"¹⁹¹.

L'imperfection du maître importe pour l'espèce humaine parce qu'une succession de mauvais maîtres pourraient jeter à bas ce qu'une génération aurait édifié changeant ainsi la direction de la destination de l'humanité. De l'argument de l'imperfection du maître, nous sommes amenés à énoncer les limites de l'éducation pour l'individu, à l'opposé de celle de l'espèce humaine, parce que la perfection des dispositions naturelles de l'individu sont ultimement sa responsabilité.

L'éducation de l'individu, à la différence de celle de l'espèce, se heurte à trois difficultés fondamentales. En premier lieu, si l'homme est libre, comment pouvons-nous l'éduquer puisqu'être libre signifie qu'aucune essence détermine notre existence, que c'est seulement à travers le devenir que nous dégageons notre être. Tant que la liberté échappe à la connaissance de la raison humaine, comment pouvons-nous éduquer? Dès lors, l'éducation doit se concevoir comme un art plutôt qu'une science et la pédagogie doit suivre

¹⁹⁰ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 237.

¹⁹¹ Kant, Emmanuel, Anthropologie du point de vue pragmatique, op. cit., VII, 325.

la voie de l'expérience. Toutefois, Kant admet que l'art d'éduquer, comme celle de gouverner, demeure résolument chargé de difficultés¹⁹².

La seconde difficulté de la pratique éducative en ce qui concerne celle de l'individu réside également dans le fait que l'homme est un être libre. L'être humain étant libre est par conséquent fin en soi. Pour être libre, l'être humain doit être responsable de lui-même. Comment l'homme serait-il libre si une raison étrangère le guidait comme le fait l'éducation? Les difficultés soulevées jusqu'à maintenant soulignent le caractère angoissant de l'éducation chez l'individu.

Le dernier problème posé par la pratique éducative pour l'individu situe cette angoisse de l'être humain sur un plan politique. Il a été dit que chaque homme est fin en soi, qu'il est responsable d'extirper le mal qui réside en lui. Sur le plan éthique et individuel, Kant énonce la négativité du mal, mais sur le plan politique, le philosophe pose le rôle positif du mal. Le progrès de l'humanité est rendu possible par l'antagonisme entre les individus qui composent la société. Est-ce que cette tension des forces s'exerce au plan pédagogique? Si l'éducation se définit comme un art qui se développe à travers l'expérience de nombreuses générations, celle-ci ne peut qu'être liée à l'histoire, au politique.

Cependant, l'angoisse de l'individu à l'égard de la pratique éducative qui résulte de sa liberté s'atténue par le fait que cette même liberté est "le principe régulateur de l'action éducative (...) C'est précisément la liberté - qui s'oppose à ce que l'homme puisse être connu comme une chose et "manié" comme une chose"¹⁹³.

¹⁹² Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 446.

¹⁹³ Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, op. cit., p. 31.

Le progrès, c'est-à-dire le développement des dispositions naturelles des hommes vers la perfection, qui résulte des maux de l'espèce humaine, ne peut s'accomplir que si l'homme tend vers une société qui possède la plus grande liberté, à savoir une "constitution civile parfaitement juste"¹⁹⁴.

Or, si nous supposions que l'éducation que l'être humain reçoit réussit à briser sa volonté, à le transformer en mulet, à ne pas former son caractère, ainsi le rendant servile et sans jugement, il faudrait alors renoncer à établir une république gouvernée d'après les règles de la justice. Kant stipule:

Une constitution ayant pour but la *plus grande liberté humaine* d'après des lois qui permettraient à la *liberté de chacun de pouvoir subsister* de concert *avec celle des autres* (je ne parle pas du plus grand bonheur possible, car il en découlera de lui-même), c'est là au moins une idée nécessaire, qui doit servir de fondement non seulement aux premiers plans que l'on esquisse d'une constitution politique, mais encore à toutes les lois, et dans laquelle on doit faire dès l'abord abstraction de tous les obstacles présents, lesquels résultent peut-être bien moins inévitablement de la nature humaine que du mépris des idées véritables en matière de législation.¹⁹⁵

En effet, c'est lorsque nous méprisons les individus en les considérant incapables de justice et de liberté qu'ils deviennent serviles, entêtés et injustes¹⁹⁶. "Je dois accoutumer mon élève à endurer une contrainte imposée à sa liberté et le conduire en même temps à bien user de

¹⁹⁴ Kant, Emmanuel, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique, op. cit., VII, 22.

¹⁹⁵ Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure, op. cit., III, 247-248.

¹⁹⁶ Ibid., III, 248 (notes de Delamarre et Marty).

celle-là. Sans cela, tout ne sera que mécanisme, et il ne saura pas, au sortir de ses années d'éducation, se servir de sa liberté"¹⁹⁷.

Malgré cet insistance sur la dignité, le respect de l'individu, il demeure que le mal et la souffrance sont utilisés à l'insu de l'individu dans la marche vers la perfection de l'humanité. Nous admettons comme Reboul que "Kant semble aussi optimiste au sujet de l'espèce qu'il est pessimiste au sujet des individus"¹⁹⁸. En fait, le progrès de l'espèce humaine n'est pas un progrès vers la moralité. Nos actions morales ne feront que nous amener vers un règne de la légalité, un état de droit, où nos actions seront de plus en plus conformes au devoir mais pas nécessairement faites par devoir¹⁹⁹. Comme le précise l'auteur Reboul, "une humanité de plus en plus civilisé pourrait bien devenir de plus en plus hypocrite"²⁰⁰. Cependant, il faut croire au progrès moral puisque par lui l'homme est capable de poser librement ses fins, de progresser vers son propre accomplissement, ainsi le rendant digne d'être heureux.

¹⁹⁷ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 453.

¹⁹⁸ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 211-212.

¹⁹⁹ Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés, op. cit., VII, 91-92.

²⁰⁰ Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, op. cit., p. 225.

APPENDICE

L'INFLUENCE DE ROUSSEAU SUR LA PENSÉE ÉDUCATIVE DE KANT

Kant se réfère dans ses textes sur la pédagogie aux oeuvres de Jean-Jacques Rousseau, soit Émile et Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Nous proposons dans cet appendice d'étudier la pédagogie de Kant avec l'unique but d'y faire apparaître l'influence de Rousseau. En fait, selon nous, ces questions, que posent Kant et Rousseau, comprennent cinq notions importantes soit: 1/ suivre l'ordre naturel, 2/ l'être humain possède une disposition au bien, 3/ l'homme a des dispositions à perfectionner, 4/ l'être humain a également un caractère moral à former et 5/ l'homme doit être préparé à vivre en société.

Kant reconnaît chez Rousseau la découverte d'un ordre humain naturel, qui signifie de retrouver la vraie nature de l'homme et de respecter son état de nature.

L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage:
à sa naissance on le coud dans un maillot; à sa
mort on le cloue dans une bière (...) ²⁰¹

Un Enfant abandonné dans une forêt avant que de
pouvoir marcher, et nourri par quelque bête, aura
suivi l'exemple de sa Nourrice en s'exerçant à
marcher comme elle; l'habitude lui aura pû
donner des facilités qu'il ne tenoit point de la
Nature; et comme des Manchots parviennent, à
force d'exercice à faire avec leurs pieds tout ce
que nous faisons de nos mains, il sera parvenu
enfin à employer ses mains à l'usage des
pieds... ²⁰²

En bref, il faut écarter l'aide qui trouble la nature. Alors, il faut laisser l'enfant se trainer par terre, et par lui-même, tout naturellement, il marchera selon la station droite. Un autre

²⁰¹ Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, op. cit., Livre premier, p. 43.

²⁰² Rousseau, Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes in Oeuvres complètes, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1964, tome III, p. 197-198.

exemple du principe de suivre l'ordre naturel est le suivant: lorsque Kant emprunte les conseils de Rousseau, cités dans Émile, sur la nécessité de l'allaitement maternel.

Ce fut Rousseau qui, le premier, attira l'attention des médecins sur la question de savoir si ce premier lait ne profitait pas tout autant à l'enfant, la nature n'ayant rien arrangé en vain.²⁰³

Le nouveau lait est tout à fait séreux, il doit être presque apéritif pour purger le reste du *méconium* épaissi dans les intestins de l'enfant qui vient de naître.²⁰⁴

Kant se montre également disciple de Rousseau lorsqu'il admet que la croissance humaine a ses stades naturels et qu'il faut les respecter en tout temps. Les deux penseurs s'accordent à souligner que d'abord l'enfant doit être considéré comme un enfant sans lui imposer les valeurs, les aptitudes et les connaissances de l'adulte. Il s'agit de respecter le développement physique, intellectuel et moral de l'enfant. Sur ce, Rousseau a écrit:

La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfant 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 ...²⁰⁵

²⁰³ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 456.

²⁰⁴ Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, op. cit., Livre premier, p. 62.

²⁰⁵ Ibid., Livre second, p. 108.

Cependant, Kant, à l'opposé de Rousseau, insiste sur la difficulté de distinguer vraiment ce qui appartient à la nature de ce qui appartient à la culture. Kant nuance les affirmations de Rousseau, qui énoncent que l'homme de la nature est bon et l'homme civilisé est corrompu, parce que les fondements de la nature humaine sont incertains.

Car ce n'est pas une légère entreprise de démêler ce qu'il y a d'originaire et d'artificiel dans la Nature actuelle de l'homme et de bien connoître un Etat qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des Notions justes pour bien juger de nôtre état présent.²⁰⁶

Nouvelle, bien moins répandue, se trouve être l'opinion contraire héroïque qui a reçu un accueil plus particulièrement chez les philosophes et à notre époque notamment chez les pédagogues: la marche du monde irait en sens inverse, je veux dire du mal vers le bien, de manière incessante (même si cela est à peine observable), et que à tout le moins on pourrait voir là une disposition de la nature humaine. Ils n'ont certes pas retiré cette opinion de l'expérience, car il est question du *bien moral* ou du mal (non de la civilisation) l'histoire universelle s'élève là contre trop puissamment. Ce qui les soutient, c'est plus simplement la bienveillante présupposition des moralistes, de Sénèque à Rousseau...²⁰⁷

En second lieu, Kant affirme comme Rousseau l'idée d'un état de nature où l'homme est bon et qu'il est responsable du mal qui l'afflige. Kant conserve le principe de Rousseau que sans germe de bien en l'homme aucune moralité ne serait possible. Si l'homme était radicalement mauvais sa corruption serait totale et l'éducation impossible; or il

²⁰⁶ Rousseau, Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, op. cit., p. 123.

²⁰⁷ Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison, op. cit., VI, 19-20.

existe en l'homme une disposition originelle au bien. L'auteur, Philonenko, résume l'influence des écrits rousseauistes sur Kant en ce qui a trait à la disposition au bien de l'être humain.

La Providence, écrit Kant en ceci disciple de Rousseau, 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".²⁰⁸

La troisième influence importante de Rousseau est celle où ce dernier énonce que l'homme a des dispositions à perfectionner. Sur ce point, Kant évoque Rousseau, il affirme comme lui que l'être humain n'a pas un plan préétabli, qu'il est un être en devenir.

Il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner, faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce, que dans l'individu, au lieu qu'un animal soit, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce au bout de mille ans ce qu'elle étoit la première année de ces milles ans.²⁰⁹

Pour l'éducation intellectuelle, Kant partage avec Rousseau le principe qu'il faut apprendre non des pensées mais à penser. Il ne s'agit pas de faire l'accumulation de

²⁰⁸ Kant, Emmanuel, Réflexions sur l'Éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, op. cit., p. 27.

²⁰⁹ Rousseau, Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, op. cit., p. 142.

connaissances - faire l'usage exclusif de la mémoire - mais d'acquérir les moyens de penser par soi-même.

Il est donc difficile pour l'individu de s'arracher tout seul à la minorité, devenue pour lui presque un état naturel. Il s'y est même attaché, il est pour le moment réellement incapable de se servir de son propre entendement parce qu'on ne l'a jamais laissé s'y essayer.²¹⁰

Pour Rousseau, la mémoire et le raisonnement, sont "deux facultés essentiellement différentes"²¹¹ mais qui se développent ensemble. Les deux penseurs encouragent les exercices concrets où l'enfant est amené à faire la production d'objets²¹². Selon Kant,

La meilleure culture des facultés de l'âme est de faire soi-même tout ce qu'on veut accomplir, par exemple en appliquant aussitôt la règle que l'on vient d'apprendre. C'est en faisant une carte de géographie qu'on la comprend le mieux.²¹³

De plus, Kant et Rousseau prônent pour l'éducation intellectuelle les vertus du travail. Ainsi, Rousseau énonce que "...Travailler est donc un devoir indispensable à l'homme social. Riche ou pauvre, puissant ou faible, tout citoyen oisif est un fripon"²¹⁴.

²¹⁰ Kant, Emmanuel, Réponse à la question: Qu'est-ce que les lumières (1784), A. A., VIII, 33-42; traduction de H. Wismann in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, VIII, 36.

²¹¹ Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, op. cit., Livre second, p. 132.

²¹² Ibid., Livre troisième, p. 215.

²¹³ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 477.

²¹⁴ Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, op. cit., Livre troisième, p. 253.

Kant vante également la notion que "L'homme est le seul animal pour qui le travail soit obligatoire"²¹⁵.

Dans l'éducation morale, Kant comme Rousseau, perçoit que l'homme a un caractère moral à former, puisqu'il a un penchant pour le mal. Rousseau précise que les enfants ont des idées d'empire et de tyrannie²¹⁶. Les deux auteurs s'entendent pour dire que la liberté à l'origine, sous sa forme brute, a un caractère imprévisible²¹⁷. Kant affirme que: "L'homme a par nature un tel penchant pour la liberté qu'une fois accoutumé à elle un certain temps, il lui sacrifie toute chose"²¹⁸. L'éducation morale doit, pour Kant et Rousseau, viser à former le caractère afin de permettre à l'enfant d'agir d'après des maximes dont il aperçoit lui-même la justice. Tous les deux perçoivent la punition comme un moyen pour rendre l'enfant servile.

Dans les débuts, les trois premiers mois environ, les enfant ont une vue incertaine. (...) En même temps que la vue vient la capacité de rire et de pleurer. Une fois parvenu à cet état, l'enfant crie avec réflexion, si obscure soit-elle. Il pense alors en toute circonstance qu'on lui veut quelque mal. *Rousseau* dit: si l'on frappe sur la main un enfant à peine âgé de six mois environ, il se met à crier comme si un tison ardent lui était tombé sur la main. L'enfant ne manque d'y adjoindre, dès cet instant, l'idée d'une offense. Les parents parlent communément avec force propos de briser la volonté de leurs enfants. Il n'est pas permis de briser leur volonté, si on ne l'a pas, au préalable,

²¹⁵ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 471.

²¹⁶ Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, op. cit., Livre second, p. 153.

²¹⁷ Ibid., Livre quatrième, p. 305.

²¹⁸ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 442.

corrompue. (...) On peut bien imposer le calme à l'enfant, mais alors il dévore son amertume et n'en nourrit que davantage sa fureur intérieure. On l'habitue de la sorte à la dissimulation et à des mouvements cachés de l'âme.²¹⁹

L'éducation religieuse complète chez Kant comme chez Rousseau l'éducation de l'enfant. Nous remarquons encore l'influence de Rousseau sur les écrits de Kant.

Rousseau et Kant perçoivent la religion comme une exigence de la moralité: c'est dans la moralité que se fonde la religion et non l'inverse. "Il n'y a pas plus de vrais chrétiens pour Rousseau qu'il n'y a pour Kant de sujets obéissants à l'impératif catégorique par pur respect de la loi."²²⁰

En dernier lieu, Kant s'inspire de Rousseau lorsque'il dit que l'éducation doit permettre à l'enfant de se développer sans être touché par les effets de la société, mais il faut toutefois le préparer à vivre en société. C'est par l'éducation que nous pouvons perfectionner la nature par la culture et c'est par la nature qu'on peut espérer une réforme de la société.

Il convient cependant ici de veiller, dans la culture de leur corps, à former aussi les enfants en vue de la société. *Rousseau* dit: "Vous ne parviendrez jamais à faire des sages, si vous ne faites d'abord des polissons". D'un garçon plein de vie sortira un homme de bien plutôt que d'un blanc-bec jouant l'entendu.²²¹

²¹⁹ Ibid., IX, 460-461.

²²⁰ Gouhier, Henri, Méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau, Paris, Vrin, 1970, p. 256.

²²¹ Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie, op. cit., IX, 469.

BIBLIOGRAPHIE

1. OEUVRES DE KANT

Les oeuvres seront présentées en citant le titre en français, la place dans l'édition de l'Académie de Berlin (abréviation A.A. suivie du numéro du volume en chiffre romain et de la pagination) et, en dernier lieu, la notice bibliographique de la traduction française. On trouvera également les traductions françaises et anglaises des propos de pédagogie de Kant.

Kant, Emmanuel, Anthropologie du point de vue pragmatique (1798), A. A., VII, 119-332; traduction de P. Jalabert in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, p.939-1144.

Kant, Emmanuel, Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine (1786), A. A., VIII, 107-123; traduction et notice de L. Ferry et H. Wismann in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, p. 503-520.

Kant, Emmanuel, Critique de la faculté de juger (1790), A. A., V, 167-485; traduction de J.-R. Ladmiral, M.B. de Launay et J.-M. Vaysse, et notice de J.-R. Ladmiral in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, p. 917-1299.

Kant, Emmanuel, Critique de la raison pratique (1788), A. A., V, 3-163; traduction de L. Ferry et H. Wismann, et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, p. 609-804.

Kant, Emmanuel, Critique de la raison pure (2^e édition, 1787), A. A., III, 7-552; traduction d'A. J.-L. Delamarre et F. Marty à partir de la traduction de J. Barni, et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1980, tome 1, p. 734-1402.

Kant, Immanuel, Education, traduction d'A. Churton, introduction de R. Davis, Détroit, University of Michigan Press, 1960.

Kant, Immanuel, The Educational Theory of Immanuel Kant, traduction, introduction et notes d'E. F. Buchner, Philadelphie, J. B. Lippincott, 1904.

Kant, Emmanuel, Essai pour introduire en philosophie le concept de grandeurs négatives (1763), A. A., II, 165-204; notice de J. Ferrari in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1980, tome 1, p. 261-302.

Kant, Emmanuel, Fondements de la métaphysique des moeurs (1785), A. A., IV, 387-463; traduction V. Delbos revue par F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, p. 243-337.

Kant, Emmanuel, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique (1784), A. A., VIII, 25-31; traduction de L. Ferry in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, p. 187-205.

Kant, Emmanuel, Le conflit des facultés (1798), A. A., VII, 5-116; traduction d'Alain Renaut et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, p. 449-930.

Kant, Immanuel, Lectures on Ethics, traduction de L. Infield, New York et Londres, The Century Co., 1930.

Kant, Emmanuel, Lettres sur la morale et la religion, traduction, introduction et commentaires de J. L. Bruch, Paris, Aubier, 1969.

Kant, Emmanuel, Observations sur le sentiment du beau et du sublime (1764), A. A., II, 207-256; traduction de B. Lortholary et introduction de F. Alquié in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1980, tome 1, p. 451-509.

Kant, Emmanuel, Projet de paix perpétuel (1795), A. A., VIII, 343-386; notice de H. Wismann in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, p. 333-383.

Kant, Emmanuel, Propos de pédagogie (1803), A. A., IX, 439-499; traduction de P. Jalabert in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, p. 1147-1203.

Kant, Emmanuel, Quels sont les progrès de la métaphysique en Allemagne depuis le temps de Leibniz et de Wolff? (1804), A. A., XX, 7, 259-351; notice de Jacques Rivelaygue in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, p. 1215-1291.

Kant, Emmanuel, Réflexions sur l'Éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966.

Kant, Emmanuel, Religion dans les limites de la simple raison (1793), A. A., VI, 3-201; traduction, notice et notes d'A. Philonenko in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1986, tome 3, p. 15-242.

Kant, Emmanuel, Réponse à la question: Qu'est-ce que les lumières (1784), A. A., VIII, 33-42; traduction de H. Wismann in Oeuvres philosophiques, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, tome 2, p. 209-217.

Kant, Emmanuel, Traité de pédagogie, traduction de J. Barni, préface, notes et lexique par R. Thamin, Paris, Félix Alcan, 1931.

Kant, Emmanuel, Traité de pédagogie, traduction de J. Barni, introduction et notes par P.-J. About, Paris, Hachette, 1981.

2. ÉTUDES SUR LA PÉDAGOGIE DE KANT

Adamo, Ian, "Kant, Pestalozzi and the Role of Ideology in Educational Thought" in Journal of Philosophy of Education, vol. 24, n° 2, 1990, p. 257-269.

Ajzenstat, Samuel, "Kant on Education and the Impotence of Reason" in Education in the 18th Century édité par J. D. Browning, New York, Garland Publishing Inc., 1979, p. 25-43.

Amato, Sol, The Kantian Critical Philosophy in Relation to Education: A Phenomenological Clarification Directed Toward Theory and Methode (thèse de doctorat), New York, New York University, 1965.

Beck, Lewis White, "Kant on Education" in Essays on Kant and Hume, New Haven, Yale University Press, 1978, p. 188-204.

Crittenden, P. J., "Kant as Educationist" in Philosophical Studies, Irlande, The National University of Ireland, vol. XXXI, 1986-87, p. 11-32.

Duproix, Paul, Kant et Fichte et le problème de l'éducation, Genève, Georg & Cie, 1895.

Dixon, Sergine, Immanuel Kant's Theory of Moral Education: The Development, Problem and Application (thèse de doctorat), New York, Columbia University Teachers College, 1984.

Dunn, Frederick Peter, Kant's Theory of Education as Viewed from his Ethics (thèse de doctorat), Kansas, University of Kansas, 1979.

Ferrari, Jean, Les sources françaises de la philosophie de Kant, Paris, Klincksieck, 1979.

Frankena, W. K., Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1965.

Giraud, Henri, "La pédagogie de Kant" in Société Alfred Binet et Théodore Simon, Lyon, Bulletin 74, n° 541, 1974, p. 260-267.

Ladd, John, "Kant as a Teacher", in Teaching Philosophy, Cincinnati, vol. 5, n° 1, janvier 1982.

Light, J. K., Kant's Influence on German Pedagogy, Liban, 1893.

Mathias, Pierre, "L'éducation introuvable" in Cahiers philosophiques, France, 1987, n° 30, p.43-69.

McIntyre, J. L., "Kant's Theory of Education" in Educational Review, New York, tome XVI, 1898, p. 313-327.

Moreau, Paul, L'éducation morale chez Kant, Paris, Cerf, 1988.

Petrisko, Mary Ellen, The Empirical Elements in Kant's Ethics: The Relation of Kant's Pure Practical Philosophy to his Pedagogical and Anthropological Thought (thèse de doctorat), Boston, Boston University, 1983.

Philonenko, Alexis, "Introduction: Kant et le problème de l'éducation" in Réflexions sur l'Éducation d'Emmanuel Kant, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966.

Rubin, Sonya, A Kantian Critique of two Theories of Value and Morals in Education (thèse de doctorat), New York, New York University, 1985.

Sherman, Charles Lester, The Relation of Kant's Pedagogy to his Philosophy (thèse de doctorat), New York, New York University, 1914.

Tazarout, M., L'éducation idéaliste: Kant, Goethe, Schiller, Fichte, Novalis, Hegel, Paris, Sorlot, 1943.

Shore, Thérèse Lena Herzig, Kant's Ethics and Aesthetics in Education (thèse de maîtrise), Montréal, McGill University, 1972.

Vincenti, Luc, Education et liberté. Kant et Fichte, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

Weisskopf, Traugott, "Immanuel Kant und die Padagogik" (Basel, 1970) résumé et critique en anglais in Essays on Kant and Hume de L. W. Beck, New Haven, Yale University Press, 1978.

Weisskopf, Traugott, "Immanuel Kant und die Padagogik" (Basel, 1970) résumé et critique en anglais in The Empirical Elements in Kant's Ethics: The Relation of Kant's Pure Practical Philosophy to his Pedagogical and Anthropological Thought de M. E. Petrisko, Boston, Boston University, 1983.

3. ÉTUDES GÉNÉRALES SUR KANT

Allison, Henry, Kant's theory of freedom, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

Alquié, Fernand, La Morale de Kant, Paris, Centre de documentation universitaire de la Sorbonne, 1974.

Axinn, Sidney, "Ambivalence: Kant's View of Human Nature" in Kant-Studien, vol. 72, n° 2, 1981, p. 169-174.

Beck, Lewis White, "Five Concepts of Freedom in Kant" in Stephan Korner - Philosophical Analysis and Reconstruction édité par Jan T. J. Srzednicki, Dordrecht, Martinus Nijhoff Publishers, 1987, p. 35-58.

Beck, Lewis White, "Deux concepts kantien du vouloir", traduction par J. A. Bour in La Philosophie politique de Kant par E. Weil et al., Paris, Presses Universitaires de France, 1962, p. 119-137

Bréhier, Emile, Histoire de la philosophie, Paris, Presses Universitaires de France, tome II, 1968.

Bruch, J. L. La philosophie religieuse de Kant, Aubier, 1966.

Carnois, Bernard, La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté, Paris, Seuil, 1973.

Delbos, Victor, La Philosophie pratique de Kant, Paris, Félix Alcan, 1905.

Gouhier, Henri, Méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau, Paris, Vrin, 1970.

Guérout, A. Nature humaine et état de nature chez Rousseau, Kant et Fichte, Revue philosophique de la France et de l'étranger, tome CXXXI, 1941.

Kruger, Gerhard, Critique et morale chez Kant, Paris, Beauchesne et ses fils, 1961.

Lacroix, J. Kant et le kantisme, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

Philonenko, A., L'oeuvre de Kant, la philosophie critique, Paris, Vrin, 1969-1972, tome II: Morale et politique, 1972.

Philonenko, A. Théorie kantienne de l'histoire, Paris, Vrin, 1986.

Reboul, Olivier, Kant et le problème du mal, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1971.

Rousset, B., La doctrine kantienne de l'objectivité. L'autonomie comme devoir et devenir, Paris, Vrin, 1967.

Rumsey, Jean P., "The Development of Character in Kantian Moral Theory" in Journal of the History of Philosophy, St. Louis, vol. XXVII, n° 2, avril 1989, p. 247-265.

Vialatoux, Joseph, La Morale de Kant, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

Weil, E., Problèmes kantiens, Paris, Vrin, 1970.

4. OUVRAGES EN PÉDAGOGIE

Allard, Jean-Louis, L'éducation à la liberté ou La pédagogie de Jacques Maritain, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1984.

Archambault, Reginald D., Philosophical Analysis and Education, New York, Humanities Press, 1972.

Bourjade, J., Théorie de l'éducation, Lyon, Cercles d'Études Pédagogiques de l'Académie de Lyon, sans date.

Brameld, Theodore, Patterns of Educational Philosophy, Toronto, Holt R. & W., 1971.

Brauner, Charles J. et Hobert W. Burns, Philosophy of Education, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1965.

Broudy, H., Building a Philosophy of Education, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1961.

Brubacher, John S., Modern Philosophies of Education, U.S.A., McGraw-Hill, 1969.

Brumbaugh, R. S. et N. M. Lawrence, Philosophers on Education, Boston, Houghton Mifflin, 1963.

Cahn, S. M., The Philosophical Foundations of Education, New York, Harper & Row, 1970.

Chanel, Émile, Les grands thèmes de la pédagogie, Paris, Le Centurion, 1970.

Château, Jean, Les grands pédagogues, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.

- Davidson, Thomas, A History of Education, New York, AMS Press, 1970.
- Frankena, William K. Philosophy of Education, New York, Macmillan, 1970.
- Greene, Maxime, Teacher as Stranger, California, Wadsworth Publishing, 1973.
- Hazan, Émile, Condensé des écrivains pédagogiques, Paris, Nathan, 1956.
- Hubert, René, Histoire de la pédagogie, Paris, Presses Universitaires de France, 1943.
- Hume, David, Traité de la nature humaine, Aubier-Montaigne, 1962.
- Kneller, George F., Foundations of Education, New York, Wiley, 1971.
- Laberthonnière, Théorie de l'éducation, Paris, Vrin, 1935.
- Lief, J., Philosophie de l'éducation, Suisse, Delagrave, 1966.
- Locke, John, Quelques pensées sur l'éducation, Paris, Vrin, 1966.
- Maritain, Jacques, Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Fayard, 1969.
- National Society for the Study of Education, Modern Philosophies and Education, Chicago, NSSE, 1955.
- Ozmon, H. and Craver, S., Philosophical Foundations of Education, Toronto, Merrill, 1990.
- Henderson, Stella Van Petten, Introduction to Philosophy of Education, Chicago, University of Chicago, 1970.
- Peters, R. S., The Philosophy of Education, London, O.U.P., 1973.
- Pai, Young et Joseph T. Myers, Philosophic Problems and Education, Philadelphia, Lippincott, 1967.
- Park, Joe, Selected Readings in the Philosophy of Education, New York, Macmillan, 1968.
- Postman, N., Enseigner c'est résister, Centurion, 1981.
- Reboul, Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1971.
- Rousseau, Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes in Oeuvres complètes, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1964, tome III.

Rousseau, Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, Garnier-Flammarion, Paris, 1966.

Snyders, G. Pédagogie progressiste. Éducation traditionnelle et éducation nouvelle, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

Suchodolski, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques, Paris, Scarabée, 1960.

Ulmann, Jacques, La Nature et l'éducation, Paris, Klincksieck, 1987.

5. RÉPERTOIRES BIBLIOGRAPHIQUES

Les répertoires bibliographiques suivants furent consultés. En premier lieu, fut dépouillée la bibliographie kantienne constituée par R. Malter, complétée par les répertoires bibliographiques, pour ce qui est des années 1990-1991, et suivie par l'index des thèses universitaires nord-américaines, compilé par G. U. Gabel, qui sont, pour la plupart, inédites.

Bulletin Signalétique "Philosophie", Vandoeuvre-lès-Nancy, Institut de l'Information scientifique et technique, vol. 44, n° 1, 1990 au vol. 45, n° 4, 1991.

Gabel, Gernot U., Kant. An Index to Theses and Dissertations Accepted by Universities in Canada and the United States 1879-1985, Koln, Édition Gemini, 1989.

Malter, Rudolf, Kant-Bibliographie de 1968 à 1989 in Kant-Studien, Berlin, vol. 61, n° 4, au vol. 82, n° 4, 1991.

The Philosopher's Index, Bowling Green (Ohio), Bowling Green State University, vol. 24, n° 1, 1990 au vol. 25, n° 4, 1991.

Répertoire bibliographique de la Philosophie, Louvain, Institut supérieur de Philosophie, vol. 42, n° 1, 1990 au vol. 43, n° 4, 1991.