

Kant éducateur

Kant Educator

MONIQUE CASTILLO*

Université Paris-Est-Créteil, France

Résumé

Eduquer un individu à la liberté est un paradoxe puisque la liberté ne se fabrique pas. Pour qu'un peuple s'éduque à la liberté comme finalité collective, il lui faut un guide qui ne soit pas un idéologue. Ces questions sont actuelles. Mais Kant les aborde déjà dans son traité de pédagogie.

Mots clés

Kant ; Éducation ; Liberté ; Homme ; Espèce

Abstract

To educate an individual to freedom is a paradoxical project because freedom cannot be made as a thing. To educate a people to freedom as a collective end needs a guide who is not an ideologue. These issues are current. But Kant already has treated them in his *Pädagogik*.

Keywords

Kant ; Education ; Freedom ; Human Being ; Species

Deux formules kantienne constituent le point de départ de cette réflexion. Pour la première : « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation a fait de lui¹ ». Pour la deuxième : « l'espèce humaine doit peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité² ».

* Professeur des Universités. E-mail de contact: monique.castillo77@gmail.com.

¹ Kant, *Pädagogik*, AK, IX, S. 443. *Propos de pédagogie*, traduction A. Philonenko, Vrin, 1980, p. 73.

² Kant, *Ibid.*, S. 441. P. 70.

Ces deux formules, extraites des *Propos de Pédagogie* font ressortir que l'éducation ne concerne pas simplement les enfants, mais l'ensemble du genre humain. L'histoire humaine se présentant ainsi comme le roman d'apprentissage de l'humanité, il est possible de regarder l'histoire culturelle et l'histoire politique de l'humanité selon la théorisation qu'en donne un « philosophe-éducateur ».

Une telle approche ne relève ni de la science, ni de la morale. C'est là son originalité. Elle répond à sa manière à la question : « que m'est-il permis d'espérer ? ». Toutefois, elle ne rapporte pas non plus à la question : « si je fais ce que je dois faire, que m'est-il permis d'espérer ? », puisque l'humanité empirique, historique, spontanément naturelle est passionnelle, égoïste, agressive, menteuse et belliqueuse. La question de l'histoire est plutôt : « si je ne fais pas ce que je dois faire, que m'est-il permis d'espérer ? »

C'est à ce niveau du questionnement que le schème de l'éducation peut contribuer à l'intelligibilité de l'historicité humaine. Parce que son caractère originairement naturel est son éducatibilité, l'humanité peut espérer que son destin historique puisse ressembler à sa destination morale nouménale : réaliser un royaume des fins par la seule volonté. La volonté peut être représentée comme pure par la raison pure : elle est un commencement : à savoir le choix de la loi morale. Mais toute volonté, comme tout individu, a une naissance et une vie. Elle est une faculté d'agir dans un individu vivant qui existe lui-même dans un peuple vivant, dont la vie est son histoire. Si cette volonté était originairement, naturellement bonne ou mauvaise, elle n'aurait pas d'histoire, elle ne ferait qu'accomplir un déterminisme métaphysique dont elle n'est pas elle-même la source, ni la responsable. Mais la volonté humaine est éducatible, ni bonne ni mauvaise mais capable d'amélioration. L'humanité a une histoire parce qu'elle n'accomplit aucun plan préétabli : elle doit donc inventer elle-même ce qu'elle peut devenir. Aussi l'éducation appartient-elle, par-delà la pédagogie, à l'anthropologie, à l'histoire et à la politique. C'est à la condition humaine tout entière que l'éducation est liée.

On examinera dans un premier moment le sens (comme orientation et comme signification) de l'éducation en tant qu'elle est spécifiquement une éducation à l'humanité. On verra ensuite comment les peuples sont contraints de s'éduquer par les conditions qui font leur histoire : ils ne réalisent leurs potentialités qu'en les inventant.

1. L'éducation à l'humanité

Toute éducation est éducation à l'humanité, elle est un devenir humain. Elle est *naturellement* un devenir humain. Le paradoxe est à accepter dans toute sa profondeur : la nature « veut » que l'humain ne soit pas naturel. La troisième Critique (§ 83) l'explique : la destination *naturelle* de la vie humaine est la culture. L'humain ne se réalise comme humain que culturellement. Il faut alors assumer l'ambivalence du mot « culture », qui doit tout à la fois désigner les étapes d'un développement et la totalité de ce développement.

2. L'éducation concerne l'humanité dans son histoire globale

Par-delà l'individu, c'est l'espèce humaine tout entière qui a vocation à s'éduquer. Car l'espèce, seule, et non l'individu atteint sa destination complète. Aussi n'est-ce point pour sa propre satisfaction et son succès social que l'enfant est éduqué, mais parce qu'il représente un moment de l'histoire culturelle du genre humain. Toute éducation individuelle est inachevée, ce qui ne veut pas dire qu'elle est imparfaite, mais qu'elle est une transition vers un avenir que d'autres accompliront comme une autre étape du développement humain de l'humanité dans la suite des générations qui l'incarnent.

Il semble aller de soi que la primauté de l'espèce implique le sacrifice de l'individu. Hannah Arendt, par exemple, juge dommageable pour la modernité politique le fait que le progrès consiste à favoriser la vie, la sauvegarde et le développement de la vie au détriment de la liberté individuelle et de sa capacité d'initiative et de rupture. L'argument importe, certes, en ce qu'il remet en question la tentation d'identifier l'histoire humaine à un évolutionnisme déterministe. Mais le kantisme ne échappe à cette dérive puisque la destination ultime de l'humanité collective est la réalisation de la liberté dans la moralité : dans le gouvernement de soi par la liberté morale.

Si bien qu'il faut regarder, tout au contraire, la destination globale de l'espèce comme la condition anthropologique de l'autonomie individuelle. En effet, si l'éducation se concentre sur le seul individu, si elle ne vise que sa réussite professionnelle et ses succès mondains, alors elle se condamne à n'adopter pour seul critère d'efficacité que les préjugés, les modes et les habitudes qui règlent les mœurs : l'enfant sera incité à se conformer à des contraintes de performance dans la civilité et l'habileté, l'hypocrisie et les faux-semblants, l'art de feindre pour plaire. Afin que l'éducation puisse être autre chose qu'une culture du conformisme en vue des bénéfices qu'il est possible de tirer de la société³, il faut viser, dans le développement de l'enfant, plus qu'il n'est lui-même comme individu empirique et conditionné, à savoir la part d'humanité qui le porte au-delà de ses désirs de réussite dans un monde dominé par des jeux d'influence et de pouvoir.

Cette confiance dans l'homme commence avec l'enfant, ce que Kant a assurément tiré de Rousseau, mais sans donner à cette intuition forte un traitement rousseauiste. On peut s'étonner d'entendre Kant parler de la « perfection de la nature humaine⁴ », quand on sait qu'il est le théoricien du « mal radical » qui procède de la liberté humaine. Mais Kant pédagogue ne parle ni en censeur des mœurs ni en prêtre soucieux de l'édification des croyants, il part de ce qui donne à l'éducation une finalité qui peut se fonder dans l'enfant lui-même : la perfectibilité, quand il s'agit d'éduquer, part de la perfection comme du but qu'il est possible de fixer à tout développement humain, soit-il physique, social ou moral. La confiance a pour base l'éducabilité comme modalité de l'existence de la condition humaine : voilà qui engage à regarder la discipline, la civilité et l'instruction sous l'angle

³ Kant, *Ibid.*, S. 447-448. P. 80.

⁴ Kant, *Ibid.*, S. 444. P. 74.

d'un mouvement porté par une finalité assurée, qui échappe aux appétits de domination idéologiques. L'humanité accomplie est à elle-même son propre but.

3. Education, pragmatisme et morale

Le point de vue de Kant sur l'éducation n'est pas pragmatique au sens contemporain du mot, il est cosmopolitique. C'est une perspective qui tranche avec les orientations de la pédagogie contemporaine, lesquelles placent, comme on dit, l'enfant « au centre » du système scolaire. Ainsi, par exemple, la comparaison entre Kant et le pédagogue réformateur que fut John Dewey fait voir toute la différence entre la dimension anthropologique du progressisme des Lumières et la dimension individualiste du pragmatisme contemporain.

Pour donner à l'éducation une racine intérieure à l'enfant lui-même, Dewey part de l'intérêt comme d'un facteur organique auto-fondé : « la racine de l'intérêt naturel est précisément ce caractère spontané, impulsif, de l'activité organique. L'intérêt, pas plus que l'impulsion, n'a besoin d'un stimulant externe ⁵ ». Il s'agit d'une démarche pragmatiste, qui ne se veut pas intellectuelle, mais guidée par l'expérience concrète : l'enfant est donc lui-même regardé comme un être pragmatique, exclusivement intéressé par son propre intérêt. L'intérêt est présenté comme analogue à une auto-mobilisation, à une sorte de liberté initiale qui se déclenche en dehors de toute sollicitation externe. N'est-ce pas là un analogue organique de l'autonomie, l'auto-mobilisation (involontaire) rivalisant avec l'autonomie (libre choix) ?

L'intérêt se trouve ainsi substitué au désintéressement, qui constitue pourtant, pour les études classiques, le plus haut degré de l'éducation : l'esprit humain est capable de s'intéresser à ce qui n'a pas d'intérêt direct, immédiat. Pour les éducateurs traditionnels, la capacité de se distancier de soi est constitutif, pour un enfant ou un adolescent, de la possibilité d'être enseigné. C'est, en philosophie, la distinction fameuse entre l'opinion et le savoir, qui marque la rupture entre la vie (l'intérêt) et la pensée (la réflexion).

Pour Kant, il existe un intérêt (universel) plus fort que les intérêts (particuliers) qui mobilisent les individus. Cet intérêt n'est pas une chimère ou une utopie moderniste, ni une invention scolastique traditionnaliste, il est la présence de la finalité transindividuelle de l'humanité en chaque homme. Ce n'est pas une sollicitation *extérieure* qui pousse l'individu à s'éduquer, c'est la présence, en lui, de la vocation de l'espèce à réaliser ses potentialités. Un lien moral lie le genre humain à lui-même dans son développement phénoménal : « le devoir envers soi consiste pour l'homme à conserver la dignité de l'humanité en sa propre personne ⁶ ». Parce que l'humanité est mobilisée par elle-même dans son accomplissement historique, l'éducation de l'enfant peut être autre chose qu'une aliénation, un dressage ou un « formatage » de l'esprit.

⁵ John Dewey, *L'école et l'enfant*, (1913), traduction française, 2004, Editions Fabert, p. 31.

⁶ Kant, *Pädagogik*, *op. cit.*, S. 489. P. 138.

4. L'éducation des peuples

Parce que les peuples sont, eux aussi, éducatibles, est récusable la thèse des despotes, selon laquelle la nature humaine doit être disciplinée par la force et la contrainte, étant incapable, par elle-même, de réaliser une vie sociale policée et ordonnée.

La confiance dans la capacité des peuples à reconnaître l'autorité de la loi et du droit est consubstantielle à la philosophie critique. Mais cette confiance n'est ni automatique ni aveugle. Kant a su qu'un régime de terreur « légalisée » pouvait caractériser la prise du pouvoir par des révolutionnaires. Il connaît la propension à la paresse des peuples qui se croient « libres » quand ils se soumettent avec enthousiasme au tyran qui leur plaît.

5. Du démon à l'homme

Même un peuple de démons peut devenir un peuple de bons citoyens. C'est l'une des analyses du *Projet de paix perpétuelle*, publié en 1795, après que la Révolution française a changé de cap et se soit orientée vers une instauration de l'égalité qui passe par la relégation au second plan de la liberté.

Mais les circonstances politiques ne suffisent à donner la plénitude du sens que porte cette hyperbole, choquante au premier abord : Kant défend ici une mise au pas des citoyens qui semble bien faire de la discipline un instrument mécanique de pacification sociale. Aussi faut-il regarder le texte de près.

L'enquête faite par le *Projet de paix perpétuelle* à cet endroit de l'ouvrage (deuxième section, premier supplément : « De la garantie de la paix perpétuelle...⁷ ») ne porte pas sur la moralisation des peuples et n'entend pas étudier les mœurs politiques du point de vue d'un idéal éthique. Cette précaution méthodologique permet d'écarter la réserve, quelque peu décourageante, selon laquelle il faudrait une communauté habitée par des anges pour que se réalise librement un régime républicain (on trouve cette observation chez Rousseau à propos de la démocratie). Adoptant une perspective réaliste, mais au sens d'un réalisme propre au criticisme, à savoir un principe de réalité qui se borne aux limites de l'expérience effective sans tomber dans un extrémisme matérialiste ou fantastique, Kant précise bien qu'il ne parle pas de la construction volontaire d'une république qui devrait reposer uniquement sur de bonnes intentions citoyennes, mais de la naissance d'un Etat sur la base du jeu des passions les plus ordinaires. Car les passions, elles aussi, président à l'établissement des sociétés humaines. Inutile de diaboliser la nature humaine pour le constater, il suffit d'observer que toute sociabilité est naturellement insociable, puisque chacun aime la société pour ce qu'elle lui apporte et s'efforce de lui échapper quand elle le prive de satisfactions narcissiques et privées (il a toujours été naturel de tenter de réduire le montant de ses impôts tout en souhaitant armer la police contre les

⁷ Kant, *Zum ewigen Frieden*, AK, VIII, S. 366.

voleurs : insociable sociabilité). Un « peuple de démons » est donc un peuple d'associaux uniquement associés par des intérêts égoïstes.

Il est vain, dans ce contexte, de faire appel à la moralité des individus pour les faire changer d'attitude ; la démarche risquerait d'engendrer de multiples postures hypocrites. Il s'agit, par conséquent, de laisser faire la nature : on pense à Hobbes et à la manière dont il voit la passion (sauvage) de la liberté se convertir en désir (prudent) de sécurité. Des égoïsmes abandonnés à eux-mêmes, sans qu'une loi vienne les maintenir dans des bornes salutaires, se menacent de destruction mutuelle. Un simple calcul met la passion de survivre au-dessus de la passion d'imposer son égoïsme.

Ce mécanisme de correction de l'intérêt par l'intérêt correspond, dans la pédagogie kantienne, au stade de la discipline en tant processus « négatif ». La discipline est négative en ce qu'elle fait obstacle à ce qui fait obstacle à la vraie liberté. Un peuple de démons a assez d'intelligence pour comprendre que l'intérêt de tous est le même pour chacun : préserver la cohabitation par l'instauration d'une loi commune. Ainsi, la légalisation disciplinaire des comportements réalise sur le plan anthropologique ce dont le droit fait une institution : la loi vient empêcher la conflictualité anarchique des désirs.

6. Les peuples se civilisent

Mais la citoyenneté ne saurait être, quant à elle, un résultat simplement négatif, même s'il est vrai que certains peuples conservent plus longtemps que d'autres le goût d'une liberté naturelle sauvage et brutale. Une image célèbre, qui apparaît à la fois dans *l'Idée pour une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* et dans les *Propos de pédagogie* montre comment la nature pousse les peuples à se civiliser.

Se civiliser, c'est découvrir des potentialités qui dépassent le simple besoin de survivre et conduisent à organiser la réalité sociale en faveur du développement de l'habileté pour des fins que la nature n'a pas prévues. L'invention technique suscite des initiatives qui conduisent les hommes à s'influencer et à s'utiliser réciproquement, et aussi des sentiments qui mobilisent les énergies sur la base du sens de l'honneur et du désir d'être reconnu et estimé par les autres. « Un arbre, isolé au milieu d'un champ, croît en se courbant et étend ses branches au loin. En revanche, un arbre au milieu de la forêt, à cause de la résistance que lui opposent les arbres qui sont à côté de lui, pousse droit et tend au-dessus-de lui à la lumière et au soleil⁸ ». Une telle image montre que la civilisation se nourrit de la compétition entre les individus. Il ne s'agit pas d'une conflictualité qui n'engendrerait que la destruction mutuelle (selon l'image déjà évoquée de l'homme qui se fait l'ennemi de l'homme), mais d'une conflictualité créatrice de possibilités. En termes contemporains, on dirait qu'il s'agit de compétition (la rivalité avec l'autre me force à me perfectionner) et non de concurrence (mon rival cherche à m'exclure de la compétition). Kant explique cette paradoxale fécondité de la lutte par le

⁸ Kant, *Pädagogik*, op. cit., S. 448. P. 80.

fait que chacun doit affronter la « résistance » d'autrui. Autrement dit, chaque désir se voit contraint de se changer lui-même pour résister à la puissance du vouloir-être de l'autre. Ce n'est pas contre l'autre que le désir de vivre cherche son accomplissement, mais « au-dessus de l'autre » à la manière dont un arbre cherche à atteindre le soleil... au-dessus des cimes. Les *Propos de pédagogie* donnent peut-être le sens le plus profond de cette concurrence vitale transformée en l'aventure d'une civilisation : l'humanité générique « animale » doit produire elle-même sa propre sur-animalité : l'identité humaine.

7. Les peuples s'éduquent

Encore faut-il qu'une direction soit donnée à la lutte créatrice des talents humains. Si la civilisation n'engendre que la perpétuation de la civilisation en tant que processus d'extension de l'habileté à l'exploitation réciproque des humains civilisés, il ne peut être question de progrès au sens d'une progression, d'une amélioration. Un perfectionnement indéfini de l'habileté ne reconduira jamais que la compétition pour la compétition, sans une finalité qui puisse transformer un simple processus en une histoire pourvue de sens.

Donner un sens à la civilisation, c'est lui donner son véritable moteur, un moteur qui ne se borne pas à suivre un enchaînement mécanique de faits utiles et féconds si la fécondité ne fait que reproduire une interminable série des mêmes choses, des mêmes effets, des mêmes utilités... Au lieu d'être une cause d'effets, d'une suite d'effets tous semblables et uniformes, l'action humaine peut devenir cause de finalités, elle peut se finaliser elle-même : devenir cause de fins.

Pour cela, il faut un guide, il faut un révélateur de sens. C'est le rôle que le kantisme attribue au philosophe des Lumières. « L'homme est un animal qui a besoin d'un maître⁹ » : il a, en effet, besoin d'un maître qui l'éduque en conduisant ses efforts vers un but. Un maître qui lui signifie quel est le but ultime du progrès : sortir de la minorité où s'installe tout peuple qui chérit ceux qui exalte le pouvoir de ceux qui le subjuguent... pour obtenir de les dominer politiquement ou religieusement. Mais peut-on imaginer un maître qui soit au-delà de tout soupçon ? Un maître qui ne soit pas en position d'asservir ? Telle est, on le sait, l'aporie de la question de savoir qui est le maître du maître. Est-il possible, est-il pensable qu'un maître soit autre chose qu'un adepte de la domination de tous ceux qui peuvent être réduits en servitude.

L'aporie est levée quand il s'agit de transmettre les Lumières : « prétendre que les tuteurs du peuple (dans les affaires spirituelles) doivent être à leur tour mineurs, c'est là une ineptie qui aboutit à la perpétuation éternelle des inepties¹⁰ ». La liberté de l'esprit ne peut en aucun cas résulter d'une pratique de domination ou d'influence puisqu'elle consiste à les révoquer en doute et à sortir le peuple de la minorité dans laquelle de telles

⁹ Kant, *Idee zur einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, AK, VIII, S. 22.

¹⁰ Kant, *Was ist Aufklärung ?*, AK, VIII, S. 38. *Oeuvres philosophiques*, Bibliothèque de la Pléiade, Tome II, p. 213.

pratiques dogmatiques et conquérantes du savoir continuent de le maintenir. La révolution des Lumières est une révolution de l'esprit par l'esprit, une révolution mentale dont la force (immense une fois qu'elle est comprise) consiste à révéler que la liberté n'est pas une chose, mais une manière de penser.

On peut gérer ou manipuler une chose ; on peut même manipuler la liberté aussi longtemps qu'elle se conçoit elle-même comme une chose, c'est-à-dire comme un bénéfice, comme un avantage ou un privilège (dont on est toujours redevable à quelqu'un) ; mais le philosophe des Lumières enseigne que la liberté se conquiert comme un droit de penser, comme un acte d'échapper au pouvoir, comme une finalité qui ne vit que de se transmettre comme un état d'esprit, comme une pure volonté d'engendrer, dans un esprit, la liberté d'engendrer la liberté dans tous les esprits.

Révéler que la liberté est une finalité auto-révélatrice ne peut être que le fait d'un « maître » dont le rôle est d'élever le disciple à la hauteur de cette prise de conscience qui désinstrumentalise le rapport à autrui, à la société et à l'histoire

Bibliographie

Kant, *Pädagogik*, AK, IX, S. 443.

Kant, *Propos de pédagogie*, traduction A. Philonenko, Vrin, 1980.

Kant, *Zum ewigen Frieden*, AK, VIII.

Kant, *Idee zur einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, AK, VIII, S. 22.

Kant, *Was ist Aufklärung ?*, AK, VIII

Kant, *Qu'est-ce que les Lumières?* In *Oeuvres philosophiques*, Bibliothèque de la Pléiade, Tome II.

John Dewey, *L'école et l'enfant*, (1913), traduction française, 2004, Editions Fabert.

Alexis Philonenko, *Kant et le problème de l'éducation*, Introduction à sa traduction des *Propos de pédagogie (Pädagogik)* de Kant, Vrin, 1980 Antonio Truyol y Serra, *La Paz perpetua*, Presentación, Clásicos de Pensamiento, Tecnos, Madrid, 2013.

