



## Recherches en éducation

29 | 2017

La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et apprentissage

---

### Jean-François Goubet (dir.), *Kant et l'éducation*

Pierre Billouet

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3083>

ISSN : 1954-3077

#### Éditeur

Université de Nantes

#### Référence électronique

Pierre Billouet, « Jean-François Goubet (dir.), *Kant et l'éducation* », *Recherches en éducation* [En ligne], 29 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 08 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3083>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

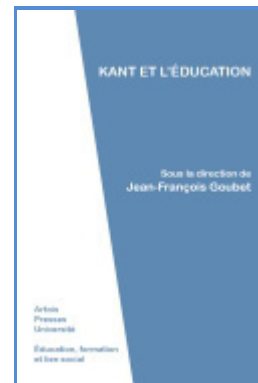
## Kant et l'éducation

sous la direction de Jean-François Goubet

Ce livre savant, constitué de huit contributions internationales (auteurs et bibliographies), cherche à renouveler les études portant sur *Kant et l'éducation*, classiquement orientées vers les fins de l'humanité (par exemple Vandewalle, 2001) alors qu'il s'agit ici de traiter de l'*enseignement* : dans une première partie deux articles présentent Kant professeur d'université et théoricien de l'éducation, et les deux suivants donnent une réflexion sur l'opposition entre art et science pédagogique et une étude sur (la réception) des cours de logique. Les quatre articles de la seconde partie traitent de la doctrine du jugement, du statut de la logique générale, de l'isolement de la raison et d'une problématique « logique anthropologique ».

**Sophie Grapotte** détaille la carrière de Kant qui a enseigné 279 cours pendant 41 ans, à l'Albertine de Königsberg, sur un grand nombre d'objets à des étudiants divers (des jeunes gens, des officiers, un ministre...). Kant, dont les cours ont toujours été très prisés, donne des leçons privées à partir de 1755 et, devenu « professeur ordinaire de logique et métaphysique » (p.18), il donne (de 1771 à 1796) des leçons publiques et privées (les étudiants écoutent) et des travaux pratiques (les étudiants questionnent et répondent). Devant enseigner à partir d'un manuel, il ne restitue pas son contenu, mais engage « une discussion avec l'auteur du texte » (p.22). Et comme il ne répète pas, il vaut mieux être très attentif à ce qu'il dit à voix basse ! Grapotte donne à la fin de son article très substantiel le détail de la production et de la circulation des notes de cours, en particulier la différence entre trois types de manuscrits.

**Werner Stark**, collaborateur de l'édition des *Gesammelte Schriften*, étudie le statut du *über Pädagogik* publié en 1803, que l'on connaît en français par les traductions de Barni (Alcan, 1886), de Philonenko (Vrin, 1980) et de Jalabert (Pléiade, 1986). Jusqu'en 1970 on supposait, suivant l'éditeur (Rink), qu'il s'agissait des notes de cours que Kant a donnés sur l'éducation, à partir du manuel de Bock, alternativement avec ses collègues (depuis 1774 une directive ministérielle prescrit un cours public d'éducation en direction des futurs professeurs).



Artois Presses Universitaires, Collection « Éducation, formation et lien social », 2016, 132 pages, ISBN : 9782848322612

Stark commence par examiner les éditions de Rink (*Géographie* [1802] ; *Pédagogie* [1803] ; *Progrès de la métaphysique...* [1804]) et conclut (contre Weishaupt, 1970) que le texte n'est pas une compilation, mais « suit un plan imposé avec ou par les manuscrits » (p.34). Il examine ensuite le texte, dont le titre est probablement de Rink puisque Kant n'emploie pas le mot « pédagogie » dans le reste de son œuvre. Le squelette du texte manifeste un plan homogène (la réflexion porte sur l'éducation jusqu'à la seizième année), mais le contenu littéraire est inachevé. L'examen de la terminologie et des noms propres permet de dire que le texte « a été écrit au plus tôt au milieu des années 1780 » (p.41) : il ne s'agit donc pas des cours donnés depuis 1776... Kant aurait eu le projet d'écrire un livre de Pédagogie parce qu'il participe (en 1780-1790) aux débats autour de l'institution d'un baccalauréat en Prusse et d'un séminaire de pédagogie. Stark estime que *über Pädagogik* serait « un contre-projet à l'école latine », piétiste, fréquentée par Kant avant 1740, contre-projet participant de « l'euphorie éducative » (p.42) au cours de laquelle les *Aufklärer* concluent avec optimisme qu'il faut changer l'éducation pour faire progresser le genre humain. Or dans le *Conflit des facultés* (1798) Kant lie « "le progrès du genre humain" aux changements politico-juridiques » (p.42) – et non plus « éthico-éducatifs comme dans la *Critique de la Raison pratique* – ce qui permet de conclure que le texte ne peut pas avoir été écrit après 1798.

**Jean-François Goubet** cherche à penser les conséquences du statut de la discipline éducative sur la formation des maîtres, en partant d'un commentaire de l'*Introduction* du texte de 1803. Il demande d'abord si la pédagogie kantienne est une science ou un art, et il conclut, en citant

Schleiermacher et Herbart, à des « aménagements » nécessaires de la pensée kantienne de l'éducation (p.54), ce qui lui permet de prôner des séminaires de formation des enseignants débutants en lesquels la philosophie devrait « revendiquer sa juste place, puis [...] l'assumer » (p.56). L'argument est que la transformation, souhaitable selon Kant, de l'art de l'éducation en science, consiste d'abord à unifier  *finalement*  ce domaine. « Il y a science là où une loi de la raison unifie un domaine et, ensuite, le rapporte à la fin ultime de l'humanité, laquelle est d'agir moralement. » (p.49). La transformation souhaitée de l'art éducatif passe par l'expérimentation, entendue comme exercice du jugement, « capacité à discriminer [...] une règle convenable d'une autre » (p.50). La  *science*  est donc comprise comme le moment réflexif dans la pratique enseignante et non pas comme « l'application déterminante » de concepts à l'expérience (p.50, contre Philonenko). Puisque « le principe ne donne pas les règles, mais change leur emploi » (p.53) « l'aspect technique du métier demeure affirmé » et l'éducateur ne se réfugie pas dans une routine oublieuse du but de l'éducation, qui est de « produire un être autonome » (p.51). Pour appuyer sa préconisation de la philosophie réflexive dans la formation des maîtres, Goubet rapproche l'optimisme de Basedow d'un passage où Kant estimerait qu'« il faut préférer aux écoles normales les écoles expérimentales », la norme n'étant à trouver que « dans l'idée de ce que devrait être » un tel établissement de formation des enseignants (p.54). Dès lors la « révolution dans le genre humain [...] viendra du bas, et ne procédera ni d'une instance exécutive politique ni d'une institution scolaire supérieure » (p.54). L'argument est toutefois contestable puisque Kant dit seulement qu'«  *avant*  de fonder des écoles normales il faut  *d'abord*  instituer des écoles expérimentales » (Philonenko,  *op. cit.* , p.84 ; je souligne). Il ne s'agit pas de l'impossibilité de fonder une école normale, mais de la nécessité, pour la fonder, de procéder prudemment.

**Tinca Prunea-Bretonnet** montre qu'il faut correctement restituer les leçons de logique de Kant pour une « étude approfondie et nuancée de la pensée kantienne » (p.66). Kant a enseigné la logique « suivant » le manuel de Meir ( *l'Auszug aus der Vernunftlehre* , 1752) qui était novateur dans le wolffianisme... mais qu'il a conservé jusqu'à ses derniers cours, alors qu'il était devenu anachronique et introuvable ! Ce qui nous intéresse est bien entendu ce qu'il en a fait, ce qui suppose une analyse critique de la réception de l'enseignement de Kant, dont on trouve le contenu dans des livres parus entre 1771 et 1797 (Herz, Kiesewetter, Reuss et Jacob), dans les vingt-quatre cahiers de cours disséminés dans les bibliothèques européennes, ainsi que dans les

cours donnés dans les universités allemandes et autrichiennes. À l'époque, la logique est la discipline propédeutique, obligatoirement suivie par les étudiants en tant qu'introduction générale à la philosophie. Les leçons kantienne traitant de « l'origine, de la méthode, de l'étendue et des limites de la connaissance humaine » remplacent les manuels wolffiens, ainsi que l'a montré Tonelli en 1962 (p.59). Or l'édition critique de cette partie de l'œuvre est tardive : le XIX<sup>e</sup> siècle n'en reconnaît pas l'authenticité, à l'exception de la  *Logique*  de Jäsche publiée avec l'aval de Kant ; c'est que la thèse du  *Doppelleben*  (réfutée par Heinze et Stark à la fin du XX<sup>e</sup> siècle) « postule que Kant, mû par des motivations morales et pédagogiques, a enseigné une doctrine distincte de ce qu'il pensait véritablement et de ce qu'il a développé dans ses œuvres publiées » (p.60). Toutefois Dilthey a néanmoins préconisé (en 1902) l'introduction des leçons de logique dans les écrits pré-critiques, en estimant qu'elles permettent de comprendre l'évolution de la pensée kantienne et la relation de Kant aux traditions wolffienne et aristotélécienne ; mais, en raison de l'état de la recherche, l'édition de 1920 (B. Erdmann) des  *G. Schriften*  ne les retient pas, et il faut attendre 1966 pour disposer des neuf  *Logiques*  (Blomberg, Philippi, etc. ; d'autres textes étant publiés ultérieurement).

Quant au contenu, le tournant majeur est donné par Tonelli qui montre que la  *Critique de la Raison Pure*  (CRP) n'est pas une théorie de la connaissance, mais « un traité de méthodologie de la métaphysique » (p.62). Même si l'interprétation des leçons de logique est problématique (compréhension par l'auditeur, datation, etc.), Prunea-Bretonnet considère que les divisions principales de la CRP (Éléments/Méthode, Analytique/Dialectique) proviennent du wolffianisme et non de l'aristotélisme, et elle reprend la thèse de Hinske : Kant « représentant véritable de la philosophie de l' *Aufklärung*  et en même temps inventeur de la nouvelle philosophie critique, qui prépare involontairement la rupture avec les idées fondatrices et les convictions profondes de l' *Aufklärung*  » (p.65).

**Hansmichael Hohenegger & Ricardo Pozzo** demandent si une référence de Kant à La Ramée relève d'une allusion proverbiale (à l'époque) ou d'une filiation théorique effective. Dans une note Kant fait référence à la  *secunda Petri* , c'est-à-dire la seconde partie de la logique de « Petrus Ramus [qui] vint à Paris déclarer la guerre à Aristote » (Kant,  *Logique Philippi* , citée p.71). La première partie de sa logique traitait de l'invention, la seconde du jugement. Pozzo montre la filiation effective de La Ramée à Descartes et, puisque l'on trouve aussi une allusion à la  *secunda Petri*  dans la CRP (et non plus dans un cours) et que la troisième  *Critique*  porte sur la

faculté de juger, la question (traitée par Hohenegger) de la filiation de La Ramée à Kant est légitime. Or ce qui compte pour Kant est l'exigence d'une remontée « aux sources des instruments de pensée » (p.74) et non pas une adhésion à la conception humaniste de la logique, fondée sur le modèle cicéronien. La référence à La Ramée est donc seulement historique : « son intention n'est pas tant de déclarer son adhésion à la conception humaniste de la logique en tant que dialectique fondée sur la rhétorique que de marquer la valeur antidogmatique de la polémique contre la mémorisation de règles imposées par la philosophie scolastique » (p.74) ; et aussi de marquer son intérêt pour les écrivains paradoxaux qui réveillent du sommeil dogmatique ! En effet (quant à la théorie) si, d'un point de vue psychologique, le manque de jugement, la stupidité, est le contraire du bon sens, la réflexion transcendante « fait abstraction des conditions contingentes du sujet » (p.77). La logique transcendante n'est donc pas « le moins du monde une *secunda Petri* » (Scaravelli, cité p.78). Contrairement à ce qu'indique l'éditeur dans l'*Introduction* du livre (p.9), il n'y a donc pas de continuité entre les théories de La Ramée et de Kant puisque la *CRP* donne, non seulement la règle, mais également le cas où la règle doit être appliquée : « dans ce contexte il n'est pas possible de se tromper dans l'application des lois au cas donné ; il n'est pas possible de faire montre de stupidité transcendante. » (p.77) Ceci pourrait susciter une recherche sur *Kant et l'enseignement*, en direction notamment de l'enseignement de la physique (cf. J. Vuillemin, *Physique et métaphysique kantienne*, PUF, 1955).

Juan Ignatio Gómez Tutor montre, par un examen minutieux de la *CRP* et de la *Logique Jäsche*, corroboré par la *Réflexion 1629*, que la logique générale chez Kant est purement formelle, qu'« elle n'a rien à voir avec la psychologie, la métaphysique ou l'anthropologie » (p.82). La logique générale est pure de tout contenu (sans objet en ce sens, sans matière) et elle ne provient pas de l'expérience ; ses principes sont *a priori*, c'est-à-dire universels et nécessaires. « Les règles logiques ne fixent pas l'usage tel qu'il est, mais l'usage formel tel qu'il doit être » (p.85) c'est-à-dire que son objet est la rationalité même, la correction des raisonnements, la cohérence de la pensée, « le droit usage de l'entendement et de la raison en général, non pas de façon subjective » (psychologique), mais « de façon objective » : « comment l'entendement doit penser » (Kant, cité p.85). Cette compréhension de la nature de la logique rompt avec Wolff. Pour Kant le sens commun, que l'on peut aussi nommer la logique naturelle ou populaire, n'est *pas du tout* une logique. « La logique savante ou scientifique mérite donc seule le nom de logique, au titre de

science des règles nécessaires et universelles de la pensée... » (Kant, cité p.89). Dans ces conditions le reproche de *psychologisme*, que les logiciens contemporains font à Kant, ne tient pas. Si le support des règles est différent chez Kant et chez Frege (« ce dernier postule une troisième région ontologique » – p.90), la nature purement formelle de la logique kantienne fait que « Kant est d'accord sur ce point avec Frege et la plupart des logiciens modernes » (p.91).

La thèse principale de **María Jesús Vázquez Lobeiras** est qu'un processus d'*isolement* de la raison, compréhensible suivant une métaphore chimique (p.105), est à l'œuvre dès la *Dissertation* de 1770 si l'on prend soin de ne pas s'en tenir à l'auto-interprétation rétrospective de Kant qui rompt avec la philosophie universitaire (wolfienne) en introduisant « une légalité spécifique à la sensibilité », indépendante de l'entendement ; or, du point de vue critique acquis en 1781, la *Dissertation* relève encore de la métaphysique dogmatique puisqu'elle pense qu'il est possible de connaître les choses en soi. Vázquez Lobeiras montre que cette interprétation néglige « la théorie du double emploi de l'entendement » (p.97) : si l'usage *logique* maintient la classique différence de degrés entre les facultés de connaître, dans l'usage *réel* « l'intellect n'est plus renvoyé à l'expérience, mais seulement à lui-même » (p.97) et il est capable de connaissances indépendantes de l'expérience. Il suffira en 1781 de montrer l'impossibilité de la connaissance des choses en soi (p.103) pour opérer la révolution copernicienne : le « tournant transcendantal » (p.104) est effectué lorsque l'entendement n'est plus la faculté de connaissance de choses indépendantes de l'expérience, mais « la faculté se rapportant *a priori* aux objets de l'expérience » (p.104). D'où une critique de la définition par Baumgarten de la métaphysique (science des premiers principes de la connaissance humaine), critique consistant à exiger la détermination des limites de la connaissance, sans lesquelles on mèle « des questionnements de toutes sortes » (p.99). La métaphysique n'est pas une science *plus générale* que les autres sciences, elle est *tout à fait hétérogène* en tant que « science des principes de la connaissance *a priori* » (p.101). C'est cela qui permet d'isoler la raison et de construire une logique transcendante au lieu de la métaphysique dogmatique devenue impossible. Parcourant « les étapes intermédiaires contenues dans le *Nachlaß* » (p.109) Vázquez Lobeiras indique précisément les étapes de la constitution de la logique transcendante au cours de la décennie silencieuse.

Enfin **Jean-François Goubet** note que l'expression « logique anthropologique » n'apparaît qu'une fois, en marge de l'exemplaire de l'*Auszug* de Meier dont Kant se servait pour ses

cours de logique (sur le mode de la « méditation » plus que du « commentaire » – p.116) et qu'entourent d'autres réflexions sur le même thème : « la *logica* anthropologique est *applicata* » (*Réfl.* 3332, citée p.113). Cette notion ne correspondant pas à l'une des divisions de la *CRP*, Goubet en cherche le statut et le rôle. Au cours de la décennie 1770-1780, Kant parvient à distinguer le style (qui relève de la perfection esthétique) de la méthode (qui relève de la logique) : « la manière d'enseigner est quelque chose d'autre que le mode d'organisation des pensées » (p.117), de sorte que la logique appliquée (le style) n'est en fait pas une logique, mais une psychologie descriptive indiquant les écarts contingents, par rapport à la norme. Mais alors pourquoi le mot « anthropologique » est-il présent dans la *Réflexion* citée ? C'est qu'« en continuant à faire son enseignement sur le manuel de Meier, le professeur de Königsberg a encore à cœur de former l'entendement à la "vie active et civile" » comme il le déclarait en 1765, ce qui permet de dire qu'« une dimension anthropologique peut donc, de fait, continuer de résider dans les cours de logique » (p.118) – même si, évidemment, le désaveu kantien de la logique pratique est général : l'« idéal de la logique » demeure « pur » (p.120) alors que Meier se situe dans la tradition cicéronienne « posant ensemble *ratio* et *oratio*, raison et discours » (p.120). Ce faisant Goubet cherche à atténuer la contradiction entre les réflexions kantiennes et « l'esprit cicéronien » (p.120) au moyen de deux références qui suggèrent que la *didactique* ne devrait pas se « cantonner à un aspect de la doctrine anthropologique » ; d'abord Bolzano, « le plus grand adversaire de la philosophie critique sur le terrain logique » (p.121) qui rejette lui aussi la didactique hors de la logique, permettrait de dépasser l'opposition. Certes, « contre une tradition inaugurée par Cicéron, Bolzano ne veut rien savoir d'une logique comme "doctrine de l'exposé en général" » (p.121), mais l'argument qu'il présente consiste à distinguer « exposé oral d'une vérité déjà découverte et exposé écrit d'une vérité qu'on vient d'inventer » (p.121), ce dernier genre d'exposé appartenant à la logique. Or pour ce faire il faut s'intéresser aux spécificités du langage et « les règles humaines du connaître doivent être prises en compte » (p.122). Mais que vaut l'argument d'un anti-kantien contre l'expulsion kantienne de la logique pratique ? Goubet ajoute alors une seconde référence, à Reinhold, un kantien qui veut retracer « la genèse de l'intelligence », et qui, bien que d'accord avec Kant sur le statut formel de la logique, fait de la gnoséologie « une branche de l'anthropologie » (p.123). Rapprocher ainsi Reinhold et Bolzano permet de conclure que le début du XIX<sup>e</sup> siècle pouvait s'intéresser à l'éducation avant que le

néo-kantisme n'occulte « la filiation avec l'ancienne logique anthropologique » (p.123).

Certes le livre revient ainsi « en quelque sorte à son point de départ » (p.10) – l'enseignement – mais, le discours procédant par rapprochement historique, relève plus de l'*oratio* que de la *ratio*. En effet l'essentiel du contenu du livre montre la rupture de la réflexion critique avec la métaphysique dogmatique et avec l'humanisme, de sorte qu'il faudrait expliciter le concept kantien de l'autonomie, qui ne peut être identifié si facilement avec la réflexion personnelle dans l'usage judicieux des règles. Quoi qu'il en soit la richesse des références et l'originalité du traitement du thème *Kant et l'éducation*, font de ce livre un substantiel instrument de travail.

**Pierre Billouet**

*Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes*