Recherches en éducation

27 | 2016

L'usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement supérieur : pratiques, apprentissages et rapport aux savoirs

L'éducation problématique du citoyen

The problematic education of the citizen

Pierre Billouet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6289>

DOI : 10.4000/ree.6289

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Pierre Billouet, « L'éducation problématique du citoyen », *Recherches en éducation* [En ligne], 27 | 2016, mis en ligne le 01 octobre 2016, consulté le 05 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6289>

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.

L'éducation problématique du citoyen

Pierre Billouet¹

Résumé

L'éducation du citoyen n'est pas problématique si l'homme est naturellement citoyen (Platon) : le bien de l'État et le bien de l'individu sont en harmonie. Mais si la citoyenneté suppose un contrat social, peut-on cultiver l'enfant pour qu'il devienne un citoyen libre ? Ce problème est travaillé à partir de Rousseau qui, d'une part indique comment cultiver l'enfant et d'autre part donne la définition classique du concept de l'autonomie du citoyen. L'article montre à travers différentes interprétations qu'Émile ne peut pas être le citoyen du Contrat Social. Le problème est retravaillé avec Kant, qui pense l'autonomie en tant que bien suprême. Les limites des solutions rousseauiste et kantienne conduisent à formuler deux hypothèses dans le contexte de l'éducation française.

L'éducation du citoyen n'est pas problématique lorsqu'elle se confond avec l'éducation générale de l'homme, comme dans la *République* de Platon. Si l'homme est naturellement citoyen, le bien de l'État et le bien de l'individu sont en harmonie ; la formation de l'individu et la formation du citoyen relèvent de la même logique d'accomplissement des dispositions naturelles. L'éducation, suivant le sens étymologique du mot (*educare*), consiste à nourrir l'homme, à faire advenir le citoyen présent en puissance dans l'enfant, et à lui assigner un rôle civique correspondant à sa nature : l'éducation civilise, elle rend l'homme civil et civique, sans lui faire violence puisqu'il est déjà citoyen par naissance, de sorte que chez Platon ou Aristote le Traité de l'Éducation fait partie du Traité Politique.

Lorsque l'homme ne naît pas citoyen, lorsque l'État provient du Contrat Social, l'éducation devient problématique. Rousseau pense comme Platon que l'« on façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation » (OC IV, p.246)², mais si la citoyenneté est un artifice peut-on nourrir (cultiver) l'enfant pour qu'il devienne un citoyen libre ?

Ce problème sera explicité à partir de Rousseau puisque L'*Émile* indique comment cultiver l'enfant et que le *Contrat social* donne la définition classique du concept de l'autonomie du citoyen : « l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite. » (CS 1.8) On peut donc se demander si l'éducation que théorise Rousseau dans l'*Émile* permet la citoyenneté qu'il vise dans le *Contrat* – c'est-à-dire si Émile peut non seulement obéir à la loi, mais participer à sa prescription. Or diverses interprétations permettent de montrer qu'Émile ne peut pas être le citoyen du *Contrat Social*. Si l'on veut maintenir le concept d'autonomie, il faut donc reprendre le problème avec Kant qui pense qu'elle est le bien suprême – et l'on sait que ce qui est juste en théorie doit être juste en pratique ! La conclusion indiquant les limites des solutions kantienne et rousseauiste proposera deux hypothèses adaptées au contexte français.

¹ Maître de conférences Habilité à diriger des recherches, honoraire, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Abréviation pour les *Œuvres complètes*, vol. 4 : OC IV + n° de la page ; pour le *Contrat Social* : n° du livre et du chapitre, par exemple CS 1.8.

1. Rousseau : l'*Émile* et le *Contrat Social*

En 1762 Rousseau publie l'*Émile* et le *Contrat Social*. Celui-ci comporte quatre livres ; le premier cherche pourquoi l'homme né libre est partout dans les fers et il donne la formule du pacte social qui devrait rendre l'esclavage impossible : « chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale ; et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout. » (CS 1.6) Le deuxième livre examine la souveraineté de la volonté générale, qui est inaliénable, indivisible toujours bonne, le plus grand bien de tous étant la liberté et l'égalité (CS 2.11). Le troisième livre examine les diverses formes de Gouvernement et insiste *in fine* sur la souveraineté du peuple qui peut toujours démettre la monarchie héréditaire qui n'est que la « forme provisionnelle qu'il donne à l'administration » (CS 3.18). Le dernier livre rappelle qu'« habiter le territoire c'est se soumettre à la souveraineté » (CS 4.2) et discute divers points de philosophie politique concrète, avant de terminer par « une profession de foi purement civile dont il appartient au souverain de fixer les articles. » (CS 4.8) Dans l'ensemble il n'est pas question de l'éducation du citoyen – même si Rousseau fait une fois un parallèle entre le manque de jugement du mauvais législateur qui ne sent pas que son peuple n'est pas mûr et le « précepteur français [qui] forme son élève pour briller au moment de son enfance, et puis n'être jamais rien » (CS 2.8).

L'*Émile* décrit le devenir d'un garçon, depuis le régime alimentaire de la mère jusqu'au mariage du jeune adulte, en passant par deux périodes principales : la puériculture au cours de laquelle Émile se forme au contact des choses, et l'adolescence au cours de laquelle il se forme au contact des hommes. La première formation est sensible (sensorielle) : la relation empirique précède toujours l'acquisition des connaissances, avec un refus des savoirs livresques. L'éducation est assurée par un Gouverneur, qui ruse pour conduire sans prescrire afin de ne pas susciter l'esprit de révolte. Au cours de la seconde formation, la sensibilité de l'adolescent est telle que la ruse pédagogique laisse place au contrat pédagogique, à la demande de docilité pour en faire « le plus heureux des hommes » (OC IV, p.653). La punition immanente n'est plus éprouvée (comme le rhume si l'on casse les fenêtres de sa chambre) mais imaginée par un récit présentant les effets naturels de la débauche.

Le problème peut être posé à partir des deux faces de la citoyenneté contenues dans la définition de l'autonomie, à savoir l'obéissance et la prescription : le *Contrat social* (1.6) distingue le sujet, « soumis aux lois de l'État », et le citoyen « participant à l'autorité souveraine ». À la fin du livre *Émile* est devenu sujet : il est propriétaire, il est marié avec Sophie et il sera père ; il est subjectivement indépendant et il vit objectivement dans les structures du droit privé. Est-il devenu citoyen ?

■ Une pensée discordante

Un premier type de lecture renonce à articuler conceptuellement les deux livres de Rousseau.

Certes Victor Goldschmidt soutient que « la pensée de Rousseau forme un système » (1974, p.7) mais cela signifie-t-il que le système est cohérent ? Selon Goldschmidt le système est pensé avant d'être présenté dans des livres, des lettres et des articles mais on ne peut pas rapprocher « ce qu'on appelle l'illumination de Vincennes » (p.104), cette « inspiration subite » (OC I, p.1137 : Lettre à Malesherbes) qui est à l'« origine » du système de Rousseau, de l'inspiration qui pousse à l'écriture du *Zarathoustra* de Nietzsche : il s'agit plutôt d'une *intuition originelle* bergsonienne. L'argument est que Nietzsche insiste sur « la parfaite et indépassable adéquation entre cette inspiration et la pensée qu'elle impose, l'expression qu'elle dicte, les moindres mots qu'elle prescrit » (Goldschmidt, 1974, p.104) alors que Rousseau est rapproché du *Phèdre* de Platon concernant « l'insuffisance du "discours écrit" » (p.104 et note 20). Rousseau court toute sa vie d'écrivain vers l'expression d'une intuition originelle, « l'intuition de Vincennes [...] formellement comparable à celle qui avait donné naissance au platonisme. » (p.768).

Mais Rousseau « invente » (p.597) le conflit, « irréductible » (p.624), entre l'homme et le citoyen. En effet Émile reçoit l'éducation de « l'homme abstrait » (OC IV, p.251), éducation adaptée à sa nature et passant par les phases universelles du développement humain. Cette discordance entre l'homme et le citoyen est évidente en ce qui concerne le jeu : Émile ne joue pas avec d'autres enfants alors que Rousseau considère dans son projet de constitution pour la Pologne que si l'instruction « peut être domestique et particulière », les jeux « doivent toujours être publics et communs à tous » (OC III, p.968). Et d'autre part il est étonnant que le statut du Gouverneur éducatif ne soit aucunement abordé dans le *Contrat Social*.

Donc le système manque de cohérence logique (discursive) : la relation entre l'*Émile* et le *Contrat Social* relèverait seulement de la conscience de leur auteur explicitant systématiquement une *intuition* originelle et, puisque sa belle prose ne pense pas un *discours* logiquement articulé et partageable, il faudrait renoncer à articuler discursivement, l'éducation de l'homme et la vie civique. Mais Rousseau déclare, dans l'*Émile*, que « ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale n'entendront jamais rien à aucune des deux ». Comment les articuler ?

■ Le primat de la morale sur le politique

Le Socrate du *Criton* est un fils de la patrie... mais en 1762 il n'y a plus de patrie ! Au début de l'*Émile*, Rousseau évoque une Spartiate qui attend des nouvelles de la bataille. Un ilote arrive : « “Vos cinq fils ont été tués. – Vil esclave, t'ai-je demandé cela ? – Nous avons gagné la victoire !” La mère court au temple, et rend grâces aux dieux. Voilà la citoyenne » commente Rousseau (OC IV, p.249). On imagine mal la sensible Sophie dans le même rôle. En effet au livre V il enseigne : « Homme, aime ta compagne. Dieu te la donne pour te consoler dans tes peines, pour te soulager dans tes maux : voilà la femme. » En 1762 la femme de l'homme n'est pas citoyenne et la citoyenneté politique est vide ; en France, il n'y a que des sujets du roi.

Selon Michel Soëtdard « on ne peut plus prétendre, désormais, former dans le même mouvement l'homme et le citoyen » (2012, p.200) et les institutions civiques jouent seulement « un rôle propédeutique à l'avènement de la moralité » (p.208). Le politique ne pouvant plus réconcilier l'homme avec lui-même c'est au pédagogue de permettre que l'on fasse « œuvre de soi-même » (p.72). L'*Émile* dépasse donc le *Contrat Social*, en proposant une orientation fondamentalement pédagogique, qui ne vise pas la formation d'un citoyen politique, mais qui ouvre la voie « vers une attitude morale en politique » (p.69). André Charrak, dans une note de son édition de l'*Émile* estime lui aussi que le simulacre de la liberté civile dans le pays, permet « une vraie propriété et une liberté morale authentique » (Rousseau, 2009, p.838). On ne peut pas dire plus clairement que l'éducation d'Émile ne vise pas l'autonomie politique : c'est plutôt l'existence objective des institutions qui permet la liberté authentique, la liberté morale de l'homme et non pas la liberté politique du citoyen. L'éducation métaphysique et morale théorisée dans *La Profession de foi du Vicaire savoyard* donne la véritable liberté morale, que la contrainte naturelle et étatique ne fait que préparer. Dans notre première lecture, nous avons une divergence ou une indépendance entre la vie privée et la citoyenneté ; ici nous avons une supériorité de la vie privée sur la vie civique, dont la fonction est seulement de permettre le bonheur bourgeois. Le fond de cette aspiration est indiqué par André Ravier dans sa thèse : « L'état suprême pour Jean-Jacques, c'est ce repos [...] : “j'aspire au moment où [...] je serai moi sans contradiction, sans partage, et n'aurai besoin que de moi pour être heureux”. » (1941, p.467) Et c'est ainsi qu'Émile tire le bilan de son voyage d'éducation politique de deux ans en Europe dans le sens d'une « interprétation morale du cosmopolitisme stoïcien » (Bernardi, 2013, p.397). La liberté stoïcienne semble le résultat de l'éducation reçue : « la liberté n'est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le cœur de l'homme libre, il la porte partout avec lui. » (OC IV, p.857).

Toutefois si cet idéal stoïcien est bien présent dans les textes, Bruno Bernardi rappelle que le Gouverneur répond vertement à Émile qu'il n'a rien compris ! Étant né dans un pays et protégé au cours de son enfance par ses compatriotes, il a une dette envers la société en laquelle il a choisi de vivre à sa majorité. Bernardi estime qu'Émile a reçu une éducation de morale politique : que même si les hommes ne peuvent être vraiment citoyens lorsqu'il n'y a plus de patrie,

l'enracinement moral dans un pays « confère quelque chose qui est de l'ordre de la responsabilité, et donc de l'engagement politique » (Bernardi, 2013, p.398). Ce qui conduit à un troisième type de lecture.

■ *L'engagement politique d'Émile*

Pour payer la dette de son éducation... que faire ? L'engagement est-il civique ou militant ? Émile doit-il se contenter de répondre aux demandes conjoncturelles du pays ou doit-il chercher à instituer la République du *Contrat Social* ? Les deux lectures sont possibles.

• *Engagement civique*

Émile ne sert l'État que sur demande : « si le Prince ou l'État t'appelle au service de la patrie, quitte tout pour aller remplir dans le poste qu'on t'assigne l'honorable fonction de Citoyen. Si cette fonction t'est onéreuse, il est un moyen honnête et sûr de t'en affranchir ; c'est de la remplir avec assez d'intégrité pour qu'elle ne te soit pas longtemps laissée » (OC IV, p.860). Dans cette leçon le Gouverneur donne une solution de compromis entre morale et politique : le bonheur privé dans la droiture civique : un bon mariage et un bon métier d'honnête homme indépendant dans une vie sociale et civique exemplaire. Et lorsque Rousseau distingue le statut paisible d'Émile au sort de celui qui a entrepris pour son malheur « de dire la vérité aux hommes » (OC, V, p.859), on mesure la limite de la morale politique du texte. Donc l'engagement civique ne vise pas à réaliser le Contrat Social mais à payer une dette ici et maintenant... Mais admettons qu'Émile puisse devenir un Incorruptible militant républicain.

• *Engagement militant*

Dans ce type de lecture l'*Émile* possède une cohérence politique procédant d'une analyse historique : il faut apprendre un métier dans la perspective de la formation de l'homme nouveau, d'une nouvelle articulation entre Société et État puisque « nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions ». Le repos paisible, l'état suprême pour Jean-Jacques, ne peut pas exister pour Rousseau estimant que « l'instant heureux » (OC III, p.364) qui nous arracha à l'état de nature ouvre le processus civilisateur, de sorte que nul ne peut vivre hors de l'État. « De la première société formée s'ensuit nécessairement la formation de toutes les autres. Il faut en faire partie, ou s'unir pour lui résister. » (OC III, p.603) Il n'y a donc pas à choisir, à « opter », suivant l'expression du début de l'*Émile*, « entre faire un homme ou un citoyen », mais à insister sur la fin de la phrase qui précise que l'on ne peut « faire à la fois l'un et l'autre » (OC IV, p.248). Le but de l'éducation n'est donc pas de faire l'un ou l'autre mais de faire les deux sans les faire « à la fois », c'est-à-dire en les articulant temporellement. Et c'est ce qui se passe puisque l'éducation politique d'Émile au seuil de sa vie d'adulte suppose l'éducation générale et sentimentale de l'homme. Nous pourrions attribuer l'échec moral d'Émile et de Sophie, que brosse Rousseau dans *Les Solitaires*, à l'existence familiale bourgeoise dénuée d'horizon civique. On pourrait alors s'appuyer sur une remarque de Julie dans *La nouvelle Héloïse*, qui note que « s'il y a quelque réforme à tenter dans les mœurs publiques, c'est par les mœurs domestiques qu'elle doit commencer » (OC II, p.24). L'éducation privée bien comprise ne serait pas limitée à l'existence morale, mais elle devrait permettre de passer du pays à la patrie. Il ne s'agirait pas ici d'instituer la patrie par un engagement politique révolutionnaire mais de la rendre possible et naturelle par la réforme domestique des mœurs. Dans cette perspective Émile et Sophie, ouverts au monde, ne seraient encore que des sujets, mais leurs fils ou leurs petits-fils seraient des citoyens et l'éducation dans les collèges deviendrait possible et nécessaire, puisque la nation « se renouvelant pour ainsi dire elle-même », reprend à chaque génération « toute la vigueur d'une nation naissante » (OC III, p.970).

Si le livre *Émile* transforme historiquement l'éducation domestique, alors l'éducation de l'homme et l'éducation du citoyen deviennent congruentes. L'éducation civique étant domestique, la citoyenneté politique s'enracine dans la profondeur de la vie sociale. L'*Émile* ouvrirait ainsi la voie vers une attitude politique en morale, l'enfant nouveau étant tellement citoyen que l'éducation étatique deviendrait inutile. La conception libérale qui faisait de l'État un moment propédeutique

de l'éducation morale se renverse ici en compréhension libertaire qui fait de l'éducation morale la condition de la transformation politique. En modifiant le slogan, on pourrait dire qu'il faut changer la famille pour changer la société pour changer l'école. Cette interprétation peut viser le dépérissement de l'État comme forme séparée de la Société ; son renouvellement dans le sens du droit naturel rejoint le renouvellement des mœurs par l'éducation naturelle. C'est ainsi que Francis Imbert estime que nous pouvons « retrouver l'*Émile* [et] retrouver, dans le même mouvement, les recommandations de Marx [...] : "Absolument à rejeter, c'est une éducation populaire par l'État [...]. Bien au contraire, il faut, au même titre refuser au gouvernement et à l'Église toute influence sur l'école" » (1989, p.197).

■ **Le problème rousseauiste de l'éducation du citoyen**

Nous avons donc quatre possibilités d'articulation entre éducation et citoyenneté :

- ou bien celle-ci est la condition extérieure de l'éducation authentique, qui est privée et morale ;
- ou bien l'éducation générale parvient à une forme convenable de civisme ; dans ces deux cas *Émile* est un sujet au sens du *Contrat Social* ;
- ou bien le dépassement de la lettre des textes permet de transférer sur *Émile* l'engagement progressiste du citoyen de Genève, sous une forme domestique lorsque l'éducation nouvelle doit transformer les mœurs ;
- ou enfin l'*Émile* raconte l'enfance d'un chef qui « est fait pour guider, pour gouverner ses égaux » – ce qu'il fera après avoir organisé une grève dans *Les Solitaires* (OC IV, p.423 et 923). *Émile* pourrait devenir citoyen comme leader dans un « groupe en fusion » au sens de Sartre ; il est d'ailleurs appelé à devenir conseiller du prince après la grève victorieuse mais on ne sait pas de quelle activité législative il est capable.

Ainsi aucune de ces formes de citoyenneté n'est adéquate au concept du co-législateur exigé par le *Contrat Social*, et l'on peut donc conclure que les deux livres ne forment pas deux moments d'un système conceptuellement cohérent. Comme l'écrit Marcel Raymond, dans la présentation de l'édition de la Pléiade, on ne peut pas donner à sa pensée « le caractère d'une construction dont toutes les parties se juxtaposeraient dans l'immobile » (OC IV, XVII). Mais alors qu'est-ce qui permet l'identité « systématique » de la conscience rousseauiste ? Quelle est son intuition originelle ?

La difficile articulation de l'éducation et de la citoyenneté vient de ce qu'*Émile* est « a completely a-moral, a-social and a-sexual being » (Bloch, 1995, p.10) alors que pour être un sujet respectueux des lois il doit devenir un individu sociable – père et mari –, et que pour être un citoyen « participant à l'autorité souveraine » il doit, en s'engageant pour tous sans songer à lui-même, vouloir « constamment le bonheur de chacun d'eux » (CS 2.4). Le premier problème est analogue à celui des *Méditations* cartésiennes : comment passer de la certitude de soi à la certitude de l'existence du monde et à la rencontre d'autrui ? Le second est analogue à la sortie du psychologisme : comment mes pensées peuvent-elles avoir une validité universelle, comment l'opinion peut-elle être vraie ? On sait que la solution cartésienne passe par un Dieu garant du critère de vérité (la clarté, la lumière naturelle) et garant de ce fait des lois naturelles, lesquelles fondent le développement industriel et médical par la maîtrise et possession de la nature. On pourrait dire que la solution cartésienne est théologico-sociale : en ce cas la solution rousseauiste serait théologico-politique ! Selon Roger Masters (2002, p.485) « la moralité d'*Émile* est fondée sur une croyance en la religion naturelle qui dépend de la reconnaissance d'une métaphysique ». Et il ajoute que les arguments de Rousseau dans *La Profession de foi du Vicaire savoyard* sont « non seulement douteux mais tout simplement ridicules » ! Considérons toutefois leur fonction systématique pour une conscience rousseauiste : Dieu garantit l'accord en soi des consciences. Les citoyens du *Contrat Social* n'ont « aucune communication entre eux » (CS 2.3) lorsqu'ils délibèrent, afin de laisser parler en eux la voix naturelle, le bon sens populaire loin des artifices rhétoriques. Ainsi la loi n'est pas construite par la discussion politique mais trouvée au fond des consciences : pour que ce dispositif puisse fonctionner, il faut supposer que chaque conscience entend la même chose que toute autre, et il est nécessaire de poser l'identité

en soi de l'universel – de poser que « tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses » (OC IV, p.245). Il est donc secondaire qu'Émile apprenne à dialoguer, à discuter et à écrire alors qu'il est essentiel qu'il ait confiance en son propre jugement. Mais cette confiance ne doit pas devenir de l'arrogance suffisante : il faut poser une limite, poser pour soi un adjuvant à la force de la loi, sans quoi le citoyen ne pourrait sincèrement adhérer à une loi « quand l'avis contraire au [sien] l'emporte » (CS 4.2). Lorsque sa propre voix est minoritaire, lorsqu'elle ne s'harmonise pas avec « la voix du plus grand nombre » il doit se soumettre à la loi majoritaire qui est supposée vraie. Mais puisque la raison discursive ne fonde pas la loi, le citoyen minoritaire ne peut pas comprendre, au moyen d'une autocritique rationnelle, la logique qui sous-tend la justice d'une loi contraire à sa propre conscience ; il ne peut pas évoluer, devenir plus raisonnable en dépassant une figure de sa conscience, et il ne peut pas non plus contester la loi qu'il ne comprend pas au moyen d'une critique rationnelle : il doit donc s'y soumettre en auto-nomie alors qu'elle lui est étrangère. Pour pouvoir adhérer à une telle loi il faut donc une force transcendante interne qui le pousse à se prescrire la loi qu'il ne sent pas, une force qui le rende vertueux : cette force (*virtù*) du « renoncement à ce qui n'est pas vraiment soi » (Bernardi, *dans* Rousseau, 2009, p.832) vient du tout puissant. Le stoïcisme cède ici la place à un augustinisme discret. L'*Émile* et le *Contrat Social* supposent donc une éducation religieuse capable d'imposer une prescription contraire au sentiment et au jugement immédiats, et donc une religion punitive qui maintienne l'ordre dans les cœurs et dans les villes contre les mouvements issus du jugement personnel déviant ; certes Rousseau développe une théorie du bon cœur, de la justice immanente et de la souveraineté suprême du peuple, mais les textes évoquent parfois bien autre chose :

- dans l'*Émile* une punition transcendante est infligée à la suite d'un bris de fenêtres par l'enfant turbulent : « Les fenêtres sont à moi. [...] Je veux les garantir. Puis vous l'enfermez à l'obscurité dans un lieu sans fenêtre. » (OC IV, 333) Et Rousseau évoque les dogmes d'un Dieu « rémunérateur des bons et juge des méchants [...] qu'il importe d'enseigner à la jeunesse [...]. Quiconque les combat mérite châtement. » (OC IV, 729) ;
- dans le *Contrat Social* il ne suffit pas de développer « les sentiments de sociabilité » en donnant un sens moral aux textes juridiques il faut exclure les athées : il importe, écrit-il, « que chaque citoyen ait une religion » dont les dogmes positifs sont : « [...] le châtement des méchants, la sainteté du contrat social et des lois » (CS 4.8).

Il y a donc une certaine cohérence dans le système : la punition infligée par un juge au citoyen est compréhensible parce que l'enfant l'a durement éprouvée s'il a été bien éduqué ! De ce point de vue l'œuvre rousseauiste assure la formation du sujet, c'est-à-dire de celui qui obéit, de l'assujetti. Quant à la synthèse positive, la formation du citoyen, c'est-à-dire la capacité chez l'éduqué à légiférer, et la compréhensibilité de la loi chez le citoyen, elle relève du mystère de la conscience libre !

La disjonction entre l'éducation de l'homme et l'éducation du citoyen conduit donc Rousseau à inventer la méchanceté du bon cœur. Puisque la justice qui paraît absolue à la conscience, individuelle ou populaire, n'est pas discutable, il faut un gendarme pour faire régner le gouvernement politique ou pédagogique qui se prétend au service de l'enfance ou du peuple. On est assez loin de l'idéal républicain d'autonomie.

Nous devons donc reprendre le problème : quel rapport éducatif à la Loi et au Gouvernement permettrait à l'enfant de devenir non seulement un sujet obéissant de la loi, mais un citoyen co-législateur ? Notons qu'Émile n'a pas vécu l'expérience de la législation (sens actif), encore moins de la co-législation. Il a seulement formé son Jugement dans l'expérience de la soumission à l'ordre (pédagogiquement) naturel des Choses, au cours de l'enfance ; et de la soumission aux ordres bienveillants du Gouverneur pendant l'adolescence. Il manque l'expérience de la soumission à la loi et le travail de la législation. Il faut donc trouver un dispositif éducatif qui comporte *à la fois* la soumission des mineurs à la loi *et* une pratique législatrice *et* la communauté active... ce qui semble difficile à concilier ! Nous allons voir avec Kant s'il y a moyen de poser le problème !

2. Kant : l'autonomie critique

Kant fut précepteur pendant neuf ans (1746-1755) et, devenu professeur de l'université de Königsberg, il a donné quatre séries de cours sur l'éducation (en 1776, 1780, 1783 et 1786) ; mais les notes de ces cours (publiées en 1803 par Rink) ne théorisent pas l'organisation scolaire comme le fit Comenius dans *La grande didactique* ou Condorcet dans les *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* ; et Kant ne donne pas non plus un traité complet d'éducation comme l'*Émile*. Posons toutefois comme principe de méthode qu'il y a une pensée systématique, mais embryonnaire, de l'éducation dans la *Critique de la raison pratique* qui, d'une part, donne « la règle aux maîtres pour frayer correctement, et de façon à ce qu'il soit reconnaissable, le chemin de la sagesse, que chacun doit suivre, et pour empêcher les autres de s'égarer » (Kant, 2003, p.297) ; et qui, d'autre part, fonde la *Métaphysique des mœurs* dans le système.

■ L'autorité légitime des éducateurs

Kant développe le même concept légicentriste que Rousseau dans la *Doctrine du Droit* (le premier livre de la *Métaphysique des mœurs*) : « la meilleure constitution est celle où ce ne sont pas les hommes mais les lois qui ont le pouvoir » (Kant, 1986, p.630). Selon Rousseau le peuple se donne la loi qui autorise le pouvoir exécutif à décider : « Un peuple libre obéit, mais il ne sert pas ; il a des chefs et non pas des maîtres ; [...] il n'obéit qu'aux Lois et c'est par la force des Lois qu'il n'obéit pas aux hommes [...] car tout maître a des préférences, et la Loi n'en a jamais » (OC III, p.842). Toutefois la loi chez Rousseau émane de la voix du plus grand nombre alors qu'elle provient de la raison pratique chez Kant. Cette distinction entre conscience et raison se retrouve dans le processus éducatif qui est, pour Rousseau, un rapport de domination entre deux consciences. C'est en effet pour assurer cette domination que le Gouverneur ruse avec l'enfant (sinon il risque la révolte) puis circonscrit la conscience de l'adolescent par le pseudo-contrat pédagogique direct (Je te gouverne pour ton bien / Tu me fais confiance et tu m'obéis)... Émile n'obéit pas à un « chef » (un fonctionnaire) mais à un « maître », un gouverneur agissant sans règle explicite : sans le programme publiquement délibéré que doit traiter un fonctionnaire, sans les tâches contractuellement exigées d'un précepteur. L'autorité éducative est pragmatique et son exercice est laissé à la seule responsabilité muette de la conscience gouvernante. Certes on peut comprendre que l'*Émile* décrit la responsabilité éducative, irréductiblement singulière : mais c'est précisément le problème ! L'éducation qui était un moment pré-politique pour Platon et Aristote relève ici exclusivement de la conscience bienveillante dans une relation singulière.

Au contraire la *Doctrine du Droit* (§ 28) retrouve la dimension pré-politique en posant le droit de l'enfant. Kant inverse la logique de la piété filiale : au lieu que – comme chez Aristote – le fils doive une reconnaissance infinie au père qui lui a donné la vie (ce bien qu'il ne peut jamais lui rendre) Kant pose que les parents doivent assumer les conséquences de leur décision. Il suit de la procréation au sein de la communauté conjugale « un devoir de conservation et d'assistance à l'égard de sa progéniture ; autrement dit les enfants en tant que personnes ont par là aussitôt un droit originellement inné [...] à l'assistance de leurs parents jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de se conserver eux-mêmes, et ce immédiatement de par la loi, et sans que soit requis pour ce faire un acte juridique particulier. » (Kant, 1986, p.539)

Le premier moment dans la relation éducative est donc l'autorité de la loi, le devoir juridique non contractuel de protection et d'éducation de l'enfant, jusqu'à l'âge où les parents « renoncent au droit paternel de commander, comme aussi à toute prétention [juridique] à être dédommagés pour les soins et les peines pris jusque-là » (p.541). Kant pose ainsi le principe de l'autorité parentale contre la puissance paternelle traditionnelle (la *patria potestas*), contre l'autorité de la lignée. De ce protectionnisme il déduit un droit parental à dominer l'enfant, non seulement à le commander mais à le retenir s'il s'enfuit ou si un autre s'en empare. Cette logique fonde l'exigence contemporaine de responsabilité éducative des parents... et le contrôle scolaire des

absences ! Le droit de l'éducateur est ainsi subordonné au droit de l'éduqué, et il cesse si celui-ci n'est pas respecté : déchéance de l'autorité parentale, radiation de l'enseignant, etc.

Appliquons cela à l'enseignement : la *Doctrine de la Vertu* (le second livre de la *Métaphysique des mœurs*) considère que l'enseignement doit être simultanée, comme on peut le voir à travers une phrase qui propose de « *mettre à l'épreuve l'entendement des enfants rassemblés (die versammelten Kinder)* » (Kant, 1986, p.782) en leur demandant comment résoudre une question. Un autre passage évoque la différence entre un cours magistral silencieux, qu'il nomme un exposé « *acroamatique* » s'adressant à de simples auditeurs, et un cours magistral dialogué : « si quelqu'un veut dégager quelque chose de la raison d'un autre, il ne peut le faire autrement que dialogiquement, c'est-à-dire par les questions et les réponses que le maître et l'élève s'adressent réciproquement. » (p.775) Ce processus permet de constituer une somme de formules à mémoriser, un « catéchisme », par exemple la liste des identités remarquables en mathématiques. Ce modèle de l'enseignement est familier aujourd'hui : la recherche au cours du moment dialogué et l'institutionnalisation au moment de la copie sur les cahiers de ce que le maître dicte ou écrit au tableau, qu'il faudra mémoriser et qui fait désormais partie du savoir commun à la classe.

Considérons maintenant si la législation et la co-législation sont possibles dans le cadre scolaire caractérisé par l'autorité de l'école et la forme magistrale dialoguée des cours.

■ La législation

Pour qu'il y ait législation (au sens actif) il faut que les mineurs aient la capacité de former la loi pratique, même s'ils n'en ont pas encore le droit. Or la loi pratique est soit juridique soit morale, l'ingénierie ne relevant pas, pour Kant, de la loi pratique mais de l'application de la loi théorique, suivant le schéma cartésien de la maîtrise de la nature. (En effet les questions « pratiques » – morales et politiques : la *praxis* – ne sont pas des questions théoriques transposées ; ce ne sont pas des questions « techniques » [Kant, 1985, p.852 ; 1986, p.463 ; 2003, p.299]).

Si les enfants ne peuvent pas, en tant que mineurs, légiférer au sens politique, il n'empêche qu'ils ont une capacité de jugement pratique. Il suffit de soumettre des cas de résistance à l'injustice pour que le jeune auditeur de dix ans se trouve « porté par degrés de la simple approbation à l'admiration, de l'admiration à l'étonnement, et enfin à la plus haute vénération et à un vif désir de pouvoir être lui-même un tel homme (sans toutefois désirer être dans sa situation) » (Kant, 2003, p.287). Mais Kant ajoute que l'éducation morale ne repose pas sur la présentation d'actions édifiantes ou d'hagiographies, et qu'elle ne pousse pas au sacrifice. Elle repose sur le fait social de l'interprétation morale des conduites. En effet lorsque la plaisanterie et l'anecdote montrent leur limite, une société se met à raisonner sur « telle ou telle action », et se divise alors entre le soupçon qui insinue que la valeur morale de la personne n'est pas aussi pure qu'on la présente, et la défense qui redoute le pessimisme cynique.

La méthode éducative qu'il préconise repose sur une synthèse du fait psychologique de la raison pratique chez l'enfant et du fait langagier de la raison pratique dans la vie sociale. Ce qui nous permet d'aborder la co-législation.

■ La co-législation

La *Méthodologie de la raison pratique* présente « la façon dont on peut assurer aux lois de la raison pratique pure un accès à l'esprit humain, de l'influence sur ses maximes, c'est-à-dire rendre également subjectivement pratique la raison qui l'est objectivement » (Kant, 2003, p.281). Pour ce faire Kant préconise un jeu d'esprit où les enfants peuvent rivaliser entre eux à propos de la moralité de conduites. Il s'agit de travailler sur des biographies lues sous un angle moral ; Kant ne dit rien de l'interprétation littéraire des textes : il s'agit d'une herméneutique morale qui se déploie sur deux plans : d'une part le cas est-il conforme à la loi, est-il légal, obéit-il à un principe moral (*Grundsatz, Prinzip*) ? Et s'il est conforme à la loi peut-on présumer qu'il est

effectué par respect pour la loi, c'est-à-dire que le principe moral est le fond-déterminant (*Bestimmungsgründe*) de la conduite ? La loi à partir de laquelle les élèves évaluent les conduites, dans un jugement réfléchissant, est la loi morale qui a été explicitée dans un cours magistral dialogué. Il ne s'agit pas d'exercer le jugement à partir de rien, dans la réflexion anomique d'un bon cœur supposé. L'enseignement moral procède donc exclusivement à partir de la raison, sans mêler aucun « catéchisme religieux », qui risquerait de conduire à « l'hypocrisie » (Kant, 1986, p.776, 783).

Le passage intéressant de la *Méthodologie*, qui est en général ignoré par les philosophes et par les pédagogues, commence ainsi : « Je ne comprends pas pourquoi les éducateurs de la jeunesse n'ont pas [...] fouillé les biographies d'hier et d'aujourd'hui », etc. (Kant, 2003, p.285).

Lorsqu'il n'est pas ignoré, ce texte est mutilé, par exemple par Paul Moreau qui explique que pour enseigner la vertu il faut « faire réfléchir l'enfant » sur des biographies (1988, p.163). Or il faut *les* faire réfléchir en organisant l'inter-diction. Du livre de Piaget qu'il cite (p.156) Moreau ne retient pas le dispositif collectif consistant à organiser l'interaction dans la discussion, alors que Kant précise bien qu'il s'agit d'abord « d'un jeu de la faculté de juger dans lequel les enfants peuvent rivaliser entre eux » (Kant, 2003, p.285) dans le jugement et que c'est cela qui peut les faire moralement progresser. *Les* enfants et non *l'enfant*... Si l'on gomme la rivalité entre les jugements, on insiste sur la centralité du maître qui gouverne le discours collectif dans le but de parvenir à l'interprétation qu'il a prévue (son jugement déterminant le jugement de l'élève). Si l'on insiste sur cette rivalité, le rôle du maître est de soutenir l'effort d'interprétation inter-discursive en garantissant l'espace scolaire et en laissant l'interprétation ouverte.

• *Commentaire*

Suivant les catégories générales de l'entendement on peut dire que la classe instituée pour l'instruction des élèves est une *totalité* c'est-à-dire l'unification d'une pluralité d'enfants sous la direction d'un maître qui les rassemble dans une même salle, qui fixe une attention collective et qui donne un même contenu de connaissances à chacun au moyen d'un enseignement simultané. Dans cette totalité les enfants deviennent des élèves instruits. Mais lorsque la classe est organisée pour le débat pratique elle devient une *communauté*. Elle ne cesse pas d'exister comme totalité (sinon il n'y aurait plus une classe) mais elle existe aussi comme communauté c'est-à-dire suivant la catégorie de relation qui permet de penser « l'action réciproque entre l'agent et le patient »³ ; cette catégorie permet de définir théoriquement l'attraction universelle de Newton au sein d'une totalité physique. Sur le plan pratique, elle permet de penser le règne des fins, que Kant désigne aussi par l'expression religieuse de « corps mystique ». Sur le plan théologique elle permet de penser Dieu et sur le plan éducatif cette catégorie permet de penser la rivalité inter-discursive entre les élèves. On notera que cette rivalité – qui n'est pas un processus dialectique hégélien – n'est pas entre les enfants considérés comme des agents politiques et sociaux, porteurs d'intérêts matériels ou symboliques, mais une rivalité entre des élèves invités à juger un élément textuel dans le cadre scolaire. Nous ne sommes plus dans un rapport de consciences, entre le Gouverneur et Émile ou entre le maître et chaque élève de la classe.

L'effet attendu est la formation du caractère constitué par l'éducation. Les éducateurs peuvent en effet espérer que « *l'exercice fréquent* » constituera « *une bonne base pour l'intégrité de la conduite dans l'avenir.* » (Kant, 2003, p.286) Le caractère moral est donc éduicable, contrairement à l'interprétation d'un choix originel du caractère (Weil, 1970, p.158 ; Py, 1997, p.111) : l'éducation morale vise la tempérance au sens précis de la conformité à la loi pratique (*Gesetzmäßigkeit*). On notera que ce dispositif éducatif repose sur le système critique mais ne suppose pas l'anthropologie métaphysique de Kant (le mal radical est absent du système critique, cf. Weil, p.150).

³ *Critique de la raison pure*, table des catégories (*Œuvres*, 1, p.834). Cf. la troisième analogie de l'expérience (*ibid.*, p.942 s.) en particulier le double sens du mot *Gemeinschaft* : *communio* et *commercium* (*ibid.*, p.944). Cf. Billouet, 2000, p.40.

■ Une éducation du citoyen ?

Sommes-nous parvenus à définir une éducation du citoyen qui dépasse les limites de la leçon de Rousseau et qui tienne compte des exigences posées derechef ?

D'abord le procédé que nous venons d'examiner, qui vise l'éducation morale, ne cultive pas la *législation*, l'invention de la loi, mais seulement la réflexion formelle – l'énonciation de la loi – et le travail du Jugement. Les élèves sachant délibérer collectivement sur des cas pratiques pourraient facilement évaluer la légalité judiciaire des conduites puisque l'opération intellectuelle (le Jugement déterminant et réfléchissant) est la même dans les deux cas. Ils pourraient donc devenir des « citoyens capables de remplir les fonctions publiques » (Condorcet, 1994, p.77) ; ils pourraient devenir membres éclairés et critiques du « public qui lit » (Kant, 1985, p.211) et aussi fonctionnaires ou jurés de Cour d'Assises ; mais ils ne seraient pas, à proprement parler, législateurs (députés ou électeurs). Il faudrait que l'objet des discussions soit la loi elle-même et non pas la légalité des cas, et pour cela il faut dépasser la réflexion critique ; mais avant de l'évoquer en conclusion, je voudrais ajouter deux choses.

La première remarque porte sur l'objection du solipsisme de la conscience morale, c'est-à-dire le soupçon que « des normes données à soi-même pourraient exprimer par exemple ses propres normes, donc de l'arbitraire » (Habermas, 1992, p.133). Cette objection doute de l'élévation à l'universel lors du test de l'impératif catégorique. L'indétermination abstraite de l'exigence d'universalisation ne fournirait aucun critère de décision ou d'évaluation concrètes, de sorte que la raison pratique kantienne ne pourrait être ni législatrice ni même examinatrice (cf. les arguments *hégéliens*, dans Stanguennec, 1985, p.199-205 ; et les réponses *kantiennes* p.203 et p.205-206). Dans la version contemporaine, l'objection repose sur une critique de l'oubli de la communication dans le jugement théorique et pratique : « Tout usage du langage [...], qu'il donne lieu à une expression publique ou à un usage muet, doit être conçu comme une instance du processus triadique d'interprétation des signes, c'est-à-dire comme un processus de communication implicite. » (Apel, 1994, p.61) Or le dispositif que suggère la *Méthodologie* résiste fortement à l'objection puisqu'il suppose nécessairement le travail scolaire de la communication. La réduction de l'analyse kantienne de l'autonomie au solipsisme tel qu'on l'expose ordinairement (une reprise dix-huitiémiste du modèle augustinien) ignore la dimension d'interdiscursivité que comporte nécessairement la genèse scolaire de l'âge de la raison pratique, et qui la distingue fondamentalement du solipsisme de l'*Émile*.

D'autre part la théologie critique n'est pas punitive. Le concept de Dieu est formé à partir de la catégorie de communauté, et, plus particulièrement, le Dieu de la *Critique de la raison pratique* est le Souverain Bien originaire qui donne un bonheur proportionné au mérite ; mais à aucun moment il n'est le gendarme permettant la contrainte intérieure et politique pour une autonomie solipsiste. Dans la *Doctrina de la Vertu*, on trouve un passage au moment religieux dans le dialogue entre le maître kantien et son élève : « même si tu tenais entre tes mains tout le bonheur et qu'en outre tu aies la meilleure volonté... » (Kant, 1986, p.779). On est à l'opposé exact du juge divin rousseauiste dont la fonction est de punir.

Conclusion

La conclusion examinera la méthode et les résultats et, assez longuement, les conséquences possibles des analyses qui précèdent.

Quant à la méthode, l'introduction comportait deux aspects : d'une part un problème anthropologique et métaphysique, à savoir comment penser le passage de la nature à l'artifice ? D'autre part un problème discursif : comment articuler systématiquement le Traité d'Éducation et le Traité Politique ? Nous avons montré que cette articulation est impossible chez Rousseau si l'on prend au sérieux le concept de l'autonomie, ce qui nous a conduit à Kant. Respectant de fait

l'abolition critique de la spéculation le problème métaphysique a ainsi été supprimé au profit du problème discursif de la cohérence de la pensée et au problème pratique des méthodes éducatives dans un cadre politique.

Quant aux résultats on peut dire qu'au niveau discursif l'éducation du citoyen demeure problématique chez Rousseau et chez Kant. Mais il y a quelques différences majeures.

Dans le modèle rousseauiste, il n'y a ni programme ni institution, seulement le pouvoir exécutif du Gouverneur qui se justifie *a posteriori* par la seule efficacité. Ce pragmatisme manque manifestement de tiers dans la relation éducative, qu'au contraire Rousseau pense politiquement nécessaire contre la domination. Et si Émile possède l'usage personnel de son entendement, il n'est pas pour autant capable de légiférer autrement que par intuition, cette voix du plus grand nombre qu'invoque Rousseau comme un oracle indiscutable, alors que l'élève de Kant est entré dans la discussion pratique. Chez Kant la communauté politique est préformée à travers l'égalité et la rivalité entre les élèves posés dans l'institution scolaire en tant qu'êtres raisonnables. Mais la loi morale est seulement reconnue, comme une Forme platonicienne dans un cours magistral dialogué, et rien ne permet de parler de législation au sens actif.

Or Kant exhorte par ailleurs à sortir de la minorité dont nous sommes responsables : non pas la responsabilité-culpabilité justifiant la résignation et l'expiation, mais la responsabilité civique pour l'avenir. Il ne s'agit pas de la reconnaissance d'une dette envers les générations passées qui oblige à s'engager en retour, mais d'une responsabilité politique et morale pour le présent et le futur – dette ou pas. Toutefois si se servir de son propre entendement, sans la direction d'autrui pour sa propre gouverne et pour l'examen critique, est une chose, s'en servir pour légiférer en est une autre. En ce cas il ne s'agit plus seulement d'être prudent, dénué de préjugés, ouvert, et il ne s'agit pas non plus de s'en tenir à une compréhension critique des lois existantes : il faut pouvoir inventer des règles. Il ne suffit pas de penser en se mettant à la place de tout autre, il faut pouvoir légiférer avec les autres, c'est-à-dire qu'il faut avoir appris à discuter et à dialoguer en visant l'universel – et l'on sort du kantisme !

Quant aux conséquences de cette sortie du kantisme, commençons par quelques remarques sur la thèse républicaine qui pose que l'instruction publique forme le citoyen, c'est-à-dire que l'homme instruit sort de la minorité aux sens politique et éducatif.

L'École que préconise Condorcet instruit les élèves des connaissances élémentaires, y compris la connaissance des institutions et des droits personnels ; elle prépare les citoyens à la décision rationnelle dans la mesure où elle leur permet de disposer d'une indépendance du jugement éclairé pour gouverner leurs propres vies. « Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire. » (Condorcet, 1994, p.104). Pour les Lumières l'instruction permet l'indépendance des citoyens et la souveraineté du peuple. L'autodétermination ne peut errer dès lors qu'elle est éclairée. Deux commentaires contemporains permettent de caractériser l'école actuelle suivant l'idéal républicain.

- Dominique Schnapper estime qu'en instituant l'égalité formelle entre les élèves l'école forme l'abstraction du citoyen. « L'École forme un espace fictif à l'image de la société politique elle-même » dans la mesure où les élèves « sont traités de manière égale » abstraction faite de leurs origines, de leurs conditions sociales ou de leur appartenance religieuse. « L'ordre de l'école est analogue à l'ordre de la citoyenneté. » (2000, p.156)
- Patrice Canivez reprend la distinction weillienne du dialogue et de la discussion, celle-ci cherchant à soutenir des intérêts dans la confrontation politique des institutions (États, Partis, etc.) alors que le dialogue vise la recherche du sens, hors de tout rapport de forces. En prenant au sérieux « les œuvres, les livres, les auteurs » l'institution scolaire relève du dialogue. « Il est clair que cette institution n'est pas le lieu où les enfants s'initient à la politique [...]. Elle est, à l'écart de la politique, le lieu de la culture, le lieu où l'on s'interroge sur les principes. » (1990, p.154)

L'éducation républicaine du citoyen est donc séparée de l'activité civique, que ce soit dans les modèles de Kant et de Condorcet ou dans l'idéal contemporain de l'institution réelle. L'école est seulement analogue à la cité, et l'on sait depuis la mort de Socrate qu'il est dangereux de mêler les passions politiques aux études académiques, de sorte que le moment scolaire, le moment du loisir de l'étude, est une préparation à la vie politique et non à proprement parler une éducation du citoyen. Éduquer le citoyen ce serait faire de la « pédagogie » politique, c'est-à-dire de la propagande !

Mais revenons au problème : si les élèves vivent l'égalité formelle et acquièrent une conscience cultivée des principes généraux de la justice ils peuvent évaluer les lois, développer une conscience critique, mais il leur manque le travail de la législation au sens précis, l'expérience de l'invention de la loi par la raison pratique. Rien dans le modèle républicain ne prédispose les élèves à faire la loi. Au XIX^e siècle, dans le contexte de l'armée de conscription et de la défaite de 1871, les élèves du premier degré recevaient une instruction militaire ; ils devaient s'entraîner au maniement des armes (Décret du 6 juillet 1882)... mais pas à la formation des lois : seulement à leur obéissance ! De même dans le modèle kantien *le peuple qui lit* peut librement critiquer les lois, mais il doit obéir et il n'est pas législateur à proprement parler. Dans le modèle parlementaire de Condorcet « quoique le pouvoir soit entre les mains d'hommes choisis par les citoyens, et souvent renouvelés » (1994, p.95), l'accent est mis sur l'instruction qui libère des préjugés et permet le progrès. On ne sait pas comment les citoyens choisis et renouvelés deviennent législateurs : comment passe-t-on des connaissances élémentaires, théoriques, aux bonnes lois civiles, pratiques ? Dans le modèle platonicien, la tempérance et la justice sont fondées sur la nature même de l'âme et de la cité, de sorte que l'éducation intellectuelle de l'homme est l'éducation du citoyen et du magistrat ; la royauté philosophique ou la philosophie royale ont un sens parce qu'il y a identité ou convergence entre le Vrai et le Bien. Mais lorsque les connaissances sont phénoménales (suivant la terminologie kantienne) les domaines théoriques et pratiques sont séparés : qu'est-ce qui permet de passer des connaissances élémentaires aux lois pratiques ? Qu'est-ce qui garantit que les débats parlementaires ne seront pas des joutes oratoires de sophistes ?

D'autre part s'il est vrai que César ne commande pas aux grammairiens, il faut se demander ce qui permet aux grammairiens de légiférer. Il n'est en effet pas évident que le savoir protège de la tyrannie : la conférence de Wannsee (20 janvier 1942) détaillant la méthode la plus efficace pour l'extermination des juifs d'Europe, comportait quinze participants dont neuf docteurs diplômés par l'université allemande ! Habermas critique sévèrement « les préjugés platoniciens du mandarin allemand » (2015, p.22) ; et un kantien comme Vleeschauwer a été condamné à mort par contumace, en Belgique, pour ses exploits pendant la Seconde Guerre. Heidegger n'est pas le seul universitaire nazi !

L'innocence rousseauiste de la conscience est une belle chose, mais elle ne sait pas se protéger de sorte que l'instruction est une condition nécessaire pour la formation du citoyen : or elle n'est pas une condition suffisante. Il faut prendre au sérieux le déplacement opéré par la Critique kantienne en direction de la raison pratique : il ne s'agit plus de penser les Idées de Moi, Monde et Dieu, mais de penser la pratique, de penser la Communauté des citoyens en tant qu'interaction entre des individus dotés de raison, dans un monde planétaire, à l'horizon d'une joie divine.

Le premier moment de l'éducation du citoyen est donc civique et scolaire. Le tiers impersonnel de la loi, le droit de l'enfant proclamé par la *Convention internationale des droits de l'enfant*, fonde aujourd'hui les obligations parentales, le statut professionnel de l'éducateur, les programmes pour le processus éducatif, et – entre guillemets – le « métier d'élève ». L'enfant dans la République n'est pas face à face avec l'adulte, parce que la Loi met chacun à sa place. Oublier cela c'est entrer dans le processus de la domination et de la servilité, d'un côté ou de l'autre. Servilité de l'enfant hypocrite face à l'autoritarisme, ou servilité de l'adulte face aux chantages de l'enfant.

Ainsi les mineurs bénéficient de la protection de la loi mais n'en sont pas les auteurs, même si certains militants des droits de l'enfant leur racontent qu'ils sont des citoyens, c'est-à-dire leur donnent en fait « des pseudo-droits sans garantie ni responsabilité, des droits discrétionnaires laissés à l'appréciation des adultes » (Théry, 2004, p.491). En fait les jeunes sont pénalement majeurs à seize ans alors qu'ils sont encore civiquement mineurs. Il n'y a rien de choquant si l'on n'oublie pas que l'autonomie est un processus et non un fait : les jeunes sont d'abord seulement sujets avant de pouvoir devenir citoyens. On ne peut devenir autonome qu'à partir de la loi et non à partir de soi. L'erreur fondamentale de ces militants est de partir d'un soi qui devrait se déployer et devenir un soi politique. Or l'essence de la liberté reçoit, selon Myriam Bienenstock (2003 ; 2004), deux interprétations incompatibles : soit avec Fichte on insiste sur le Soi, *autos*, et l'on fait dépendre la Loi, *nomos*, d'un sujet déjà là ayant à s'expliciter à travers elle ; la loi est la manière pour le soi de se déterminer, la liberté est la souveraineté, l'autodétermination dans les deux sens du mot (se définir et se diriger) ; soit avec Cohen on insiste sur l'antériorité de la Loi, *nomos*, qui, saisissant le Soi, lui confère sa dignité. Selon Kant c'est l'impératif catégorique qui précède la conscience de la liberté ; le *tu dois !* est logiquement et chronologiquement antérieur au *je peux*. La liberté est alors l'autonomie et il n'est pas nécessaire, pour être libre, de réinventer toutes les lois. Les différents seuils de majorité ont un rôle éducatif.

Terminons par l'école française. Les Républicains du XIX^e siècle, Jules Ferry en particulier, se réclamaient de l'autorité de Condorcet, mais l'École qui a été instituée réellement s'écarterait sur plusieurs points de l'idéal des Lumières. Il faut rappeler que si le projet était de former des citoyens et de constituer l'égalité républicaine à travers l'égalité entre les élèves... la Troisième République a institué en fait deux ou quatre systèmes parallèles, le petit lycée et l'école communale, n'ayant pas du tout la même ambition culturelle et différenciant d'autre part les programmes et les destins scolaires en fonction du sexe. Condorcet estimait pourtant que le premier degré de l'instruction publique devait être la même pour tous les hommes et toutes les femmes. L'école instituée en France mérite donc quelques réformes, qu'il faut évaluer au cas par cas à partir de l'idéal républicain.

Hypothèses

Deux pratiques actuelles en France pourraient être mises en relation avec le problème de l'éducation du citoyen tel que Rousseau et Kant permettent de le poser, sans le résoudre. Dans ces pratiques la règle définie par les élèves semble constamment active au cours de l'activité.

À l'école élémentaire, il s'agit des Conseils provenant de la pédagogie de Freinet. Chaque semaine les élèves sont invités par le maître à discuter du fonctionnement de la classe, du travail, des comportements, etc. Il y a un ordre du jour, un président et un secrétaire, et les élèves font le bilan de la semaine en considérant les règles posées lors du précédent conseil. Le rôle du maître est d'instituer le conseil, c'est-à-dire de garantir l'ordre scolaire, externe (on ne remet pas en question les programmes, etc.) et interne (on parle les uns après les autres, etc.). S'agit-il, dans ce dispositif, pour les élèves, de se prescrire chaque semaine la loi à laquelle ils doivent obéir : la loi au sens des règles de la conduite dans l'ordre de l'école, qui est analogue à l'ordre de la citoyenneté abstraite ?

Au lycée, il s'agit des Travaux de groupe avec discussion sur la méthodologie. Pour étudier un objet un petit groupe d'élèves (trois ou quatre) doit définir une méthode de travail, constituer une bibliographie, répartir les recherches, et bien entendu faire le travail, échanger les contenus, les discuter et rédiger un document. S'agit-il, dans ce dispositif, de se prescrire la loi, au sens de la méthode à laquelle on doit obéir dans la continuité du travail effectué dans la forme de l'Instruction Publique mise en place depuis l'école élémentaire ?

Dans l'ensemble s'agit-il de la culture de l'autonomie visant à doter le futur citoyen des deux éléments de sa responsabilité, à savoir la forme légale et interactive, et le contenu culturel ?

Références

Livres

- APEL K.O. (1994), *Le logos propre au langage humain*, traduction de M. Charrière et J.-P. Cometti, Paris, L'éclat.
- ARISTOTE (1970), *Politique*, traduction de Tricot, Paris, Vrin.
- BLOCH J. (1995), « Rousseauism and education in eighteen-century France », *Studies on Voltaire and Eighteenth Century*, n°325, Oxford, The Voltaire Foundation.
- CANIVEZ P. (1990), *Éduquer le citoyen*, Paris, Hatier. Livre épuisé, mis en ligne par l'auteur : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/canivezp/textesenligne.html>
- COMENIUS (2002), *La Grande Didactique* (1632), traduction de Jolivet, Paris, Klincksieck.
- CONDORCET (1994), *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, coll. « GF ».
- GOLDSCHMIDT V. (1974), *Rousseau, Anthropologie et politique*, Paris, Vrin.
- HABERMAS J. (1992), *Éthique de la discussion*, traduction de M. Hunyadi, Paris, Cerf.
- IMBERT F. (1989), *Émile ou l'interdit de la jouissance*, Paris, Armand Colin.
- KANT E. (1980), *Critique de la raison pure*, dans *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », Volume 1.
- (1985), *Première Introduction à la Critique de la faculté de juger et Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ? Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », Volume 2.
- (1986), *Métaphysique des mœurs. Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », Volume 3.
- (2003), *Critique de la Raison pratique*, traduction de Jean-Pierre Fussler, Paris, Flammarion, coll. « GF ».
- MASTERS R. (2002), *La philosophie politique de Rousseau* (Princeton, 1968), traduction de Gérard Colonna d'Istria & Jean-Pierre Guillot, Lyon, ENS Éditions.
- MOREAU P. (1988), *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf.
- PLATON (1993), *République*, traduction de Pierre Pachet, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- PY G. (1997), *Rousseau et les éducateurs : étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, Oxford, The Voltaire Foundation.
- RAVIER A. (1941), *L'éducation de l'homme nouveau*, Lyon, Bosc Frères M. & L. Riou.
- ROUSSEAU J.J. (1964), *Œuvres Complètes*, Volume III, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade ».
- (1969), *Œuvres Complètes*, Volume IV, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade ».
- (2009), *Émile*, André Charrak (éd.), Paris, Flammarion, coll. « GF ».
- SCHNAPPER D. (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- SOETARD M. (2012), *Rousseau et l'idée d'éducation*, Paris, Honoré Champion.
- STANGUENNEC A. (1985), *Hegel critique de Kant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- WEIL E. (1970), *Problèmes kantians*, Paris, Vrin.

Articles

- BERNARDI B. (2013), « La leçon de morale politique de l'Émile », dans A.M. Drouin-Hans et al. *L'Émile de Rousseau : regard d'aujourd'hui*, Paris, Hermann.

BIENENSTOCK M. (2003), « L'éthique fichtéenne : autonomie ou autodétermination », *Recherches sur la philosophie et le langage*, n°22 (Fichte : Idéalisme, Politique et Histoire), J.-M. Lardic (dir.), Université Pierre Mendès-France, Grenoble.

— (2004), « Quelle réhabilitation pour la philosophie pratique ? », dans M. Bienenstock et A. Tosel, *La raison pratique au XX^e siècle*, Paris, L'Harmattan.

BILLOUET P. (2000), « Théologie kantienne et théologie critique », *Archives de Philosophie*, n°63, p. 31-62.

HABERMAS J. (2015), « Espace public et sphère publique politique », *Revue Esprit*, n°417.

THÉRY I. (2004), « Enfant, Les droits de l'enfant », dans M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France.