

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

**LA PLACE DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU DANS LA  
PHILOSOPHIE KANTIENNE DE L'ÉDUCATION**

Par

Sourena Sarbazevatan

Departement de philosophie  
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de  
l'obtention de la Maîtrise es Arts (Philosophie)

Mars 2011

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des membres suivants :

Jean Grondin

Président-rapporteur

Claude Piché

Directeur de recherche

Ryoa Chung

Membre du jury

## TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	iv
Abstract .....	v
Index des titres abrégés.....	vi
Introduction.....	1
I- Kant et l'éducation négative.....	12
II- L'éducation physique.....	23
1-L'éducation du corps.....	23
2-L'éducation intellectuelle.....	42
III- L'éducation religieuse.....	54
IV- L'éducation morale.....	70
V- L'éducation sexuelle.....	85
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	cvii

## SOMMAIRE

En vue de saisir la pensée kantienne dans toute sa virulence, on ne peut jamais faire abstraction de la place éminente de Jean-Jacques Rousseau dans cette philosophie qui ne cesse pas à marquer, à définir et à poser des jalons de la pensée moderne. À cet égard, si le Genevois communique les grandes leçons de sa théorie de l'homme sous la guise d'une éducation, il s'agit ici non pas d'une philosophie de l'éducation mais bien plus d'une philosophie comme éducation.

C'est effectivement cette thèse que Kant reprend, suit et enrichie d'une manière *sui generis* pour renverser l'ordre théorique mais surtout pratique de religion-moralité-devoir et libérer une fois pour toutes la morale des dogmes théologiques et finalement pour édifier une philosophie pratique comme l'éducation de l'espèce humaine. Le but de cette étude est de jeter quelques lumières sur la place sans pareille de Jean-Jacques Rousseau dans la philosophie kantienne de l'éducation.

## MOTS CLÉS

Jean-Jacques Rousseau ; Emmanuel Kant ; Philosophie d'éducation ; Philosophie morale ; Philosophie des lumières ; Émile ; Nature ; Éducation négative ; religion naturelle ; théologie ; Éducation du corps ; Éducation intellectuelle ; Éducation religieuse ; Éducation morale ; Éducation sexuelle.

# ABSTRACT

The decisive influence of Immanuel Kant in the course of modern philosophy is incontrovertible. In a sense, had it not been for this monumental figure of the 18<sup>th</sup> century, philosophy would have never reached the flair to convey the existential, analytical and phenomenological questions of modernity.

However, if Kant set the agenda for any posterior thought, he was not himself Kantian until Jean-Jacques Rousseau disenchanted him. In this regard, if the Genevois philosopher communicated his philosophy in the guise of an education, philosophy in itself is defined by the education of humanity. It is indeed this perspective of Rousseau that put the German philosopher on *the right track* to find the ultimate goal of philosophy in the moral education as the sum and substance of the practical philosophy. The objective of this study is to shed some lights on the unparalleled role of Jean-Jacques Rousseau in Kant's philosophy of education as the harbinger of the universal ethics beyond the dogmas of a blind theology: the question which still remains crucial today.

## KEYWORDS

Jean-Jacques Rousseau ; Immanuel Kant ; Philosophy of Education ; Moral Philosophy ; Emile ; Nature ; Negative Education ; Education of body ; Mind ; Intellectual Education ; Religious Education ; Theology ; Natural Religion, Moral Education ; Sexual Education ; Enlightenment.

## INDEX DES TITRES ABRÉGÉS

*Cassirer : Le problème Jean-Jacques Rousseau.*

*Château : Jean-Jacques Rousseau: sa philosophie de l'éducation.*

*Émile : Émile ou de l'éducation.*

*Ferrari : Les sources françaises de la philosophie de Kant.*

*Fondements : Fondements de la métaphysique des mœurs.*

*Locke : Quelques Pensées sur l'éducation.*

*Réflexions : Réflexions sur l'éducation.*

*Remarques touchant : Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime.*

## REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de marquer vivement ma reconnaissance envers Monsieur Claude Piché de l'Université de Montréal et Monsieur André Charrak de l'Université Paris1-Panthéon Sorbonne.

*Quem te Deus esse Jussit et humana qua parte  
locutus es in re, Disce.*

Perse, Satire II



# INTRODUCTION

Si l'éducation a pour objet la perfectibilité de l'homme et si la vocation de la philosophie est avant tout morale, la cause finale de la philosophie est en toute rigueur l'éducation de l'homme en tant qu'agent moral. La question est donc de savoir comment penser l'éducation, telle que saisie par Rousseau et par Kant? Autrement dit, premièrement: «Quel est le sens de l'éducation?» et deuxièmement: «Quel rôle joue l'éducation dans l'économie interne de la philosophie kantienne héritée de Rousseau?»

Pour répondre à la première question, celle du sens de l'éducation chez Rousseau et Kant, il faudrait nous demander si nous pouvons réduire l'éducation seulement et uniquement à la profession du précepteur c'est-à-dire à l'enseignement préparatoire de l'enfant sur le plan théorique et individuel qui s'achève notamment à l'école.<sup>1</sup> Bien évidemment, en parlant de l'éducation, il ne faut pas perdre ce sens immédiat de l'enseignement. Plus précisément, l'éducation possède pour le Genevois ainsi bien que pour le professeur de Königsberg une telle connotation. L'*Émile* est sans doute un traité de l'éducation: il a bien affaire au processus du développement de la nature de l'individu. Rousseau est au courant de l'application de ses principes

---

<sup>1</sup> Kant donne une distinction très nette des concepts « précepteur » et « pédagogue ». Il écrit : « L'éducation comprend les *soins* et la *culture*... De là vient la différence entre le *précepteur*, qui n'est qu'un professeur, et le *pédagogue*, qui est un guide <Führer>. Le premier n'éduque qu'en vu de l'école, le second éduque e vu de la vie » Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 85, AK.452. À partir de là, notre question se pose de savoir si l'éducation se limite dans la culture scolaire ou bien elle invoque une signification plus étendue.

pédagogiques par certains instituteurs<sup>2</sup> et Kant réagit, sous la lumière des pensées rousseauistes, à la situation de l'enseignement allemand du XVII<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>.

Simplement, il ne faut pas s'arrêter là. Pour répondre à notre deuxième question, il faut bien comprendre l'ambivalence de l'éducation chez Rousseau et chez Kant. Car, bien que la définition de l'éducation comprenne l'aspect scolaire du terme, les deux notions ne sont aucunement inséparables. En un mot, l'éducation, saisie par Rousseau et Kant, ne peut pas être réduite à la seule notion de l'enseignement du précepteur et c'est dans cette perspective que Rousseau, dans sa lettre à Cramer, met en garde contre la mauvaise interprétation de son chef-d'œuvre de 1762: «Vous dites très bien qu'il est impossible de faire un Émile. Mais je ne puis croire que vous preniez le livre qui porte ce nom pour un vrai traité d'éducation. C'est un ouvrage assez philosophique sur ce principe avancé par l'auteur dans d'autres écrits que l'homme est naturellement bon»<sup>4</sup>. Cela revient à dire que, comme l'explique M. Charrak, l'éducation est certes le sujet de l'ouvrage de Rousseau, mais elle n'en est pas pour autant le seul objet. Bref, Rousseau est plus un philosophe qu'un éducateur; s'il fait de l'éducation, c'est pour faire de la philosophie.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Cf. *Lettre à l'abbé M.* 18 février 1770.

<sup>3</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 14-23.

<sup>4</sup> Rousseau, *Lettre à Philibert Cramer*, 13 octobre 1764.

<sup>5</sup> Effectivement c'est ce sur quoi dans sa *Lettre à Christophe de Beaumont* en 1763 il se prononce en disant qu'il s'agit bien dans l'*Émile* d'une «théorie de l'homme» Cf. Rousseau, *Œuvres complètes*, 762. Autrement dit, à cet égard, l'éducation comme enseignement du

De surcroît, s'il hésite à caractériser le texte de 1762 comme un traité d'éducation plutôt que comme une «théorie de l'homme», c'est parce que Rousseau n'a jamais songé à en faire un mode d'emploi pour les parents:« il s'agit d'un nouveau système d'éducation dont j'offre le plan à l'examen des sages et non pas une méthode pour les pères et les mères, à laquelle je n'ai jamais songé »<sup>6</sup>. Cela explique dans une certaine mesure la distance du traité de Rousseau face à un traité d'éducation.

À cet égard le rapport entre l'éducation et la philosophie est plus visible chez Kant. Plus précisément, sans que les leçons de Kant restent seulement dans la surface de scolarité, elles sont plus applicables dans l'enseignement scolaire. C'est peut-être pourquoi Kant dit d'une façon étrange dans ses *Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime*: «le livre de Rousseau sert à améliorer les Anciens»<sup>7</sup>. Cela dit, il ne faut pas interpréter ce décalage méthodologique de Kant par rapport à Rousseau comme une opposition d'idées fondamentales. Même dans cette période précritique où il nous

---

précepteur devient pour Rousseau une *cause occasionnelle* pour construire sa «théorie de l'homme».

<sup>6</sup> Rousseau, *Lettres écrites de la Montagne, V, Œuvres complètes, 214*. N'oublions d'ailleurs pas le fait que *l'Émile*, et surtout le passage de *La Profession de foi du Vicaire savoyard*, est un texte philosophique très circonstanciel qui attaque sans cesse l'empirisme de l'âge classique comme celui d'Helvétius et de Locke, et qu'il est en dialogue avec Diderot, Descartes et Condillac qu'il critique souvent aussi.

<sup>7</sup>Kant, *Remarques touchant, 94*. Il faudrait absolument retenir que le texte des *Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime* appartient à la période précritique de Kant 1764-1768}, où dans un sens, Kant n'était pas encore kantien: il a fallu une dizaine d'années pour qu'il se rende à la philosophie kantienne dans le vrai sens du mot.

donne le texte des *Remarques*, Kant n'hésite pas à admirer l'éducation rousseauiste non seulement sur le plan individuel dont il tire des grandes leçons mais aussi sur le plan social. C'est pourquoi il écrit: «L'éducation préconisée par Rousseau est l'unique moyen de redonner à la société civile sa prospérité...Par cette éducation, les gouvernements deviendront plus sages et les guerres plus rares»<sup>8</sup>. Quoi qu'il en soit, cette proximité de l'éducation et de la philosophie chez Kant est due au fait qu'il traite la question de l'éducation afin d'établir un système d'éducation conforme à sa philosophie. Il est simple à saisir que chez Kant, il s'agit non seulement d'une philosophie pratique mais aussi d'une éducation pratique.

En effet, les leçons de Kant sur l'éducation sont profondément philosophiques. En ce sens, c'est à travers l'éducation que la philosophie se manifeste pour Kant et pour Rousseau. Si la philosophie de Kant sera essentiellement une philosophie morale, il est évident que l'éducation selon Kant sera une éducation morale: «la bonne éducation est précisément la source dont jaillit tout bien en ce monde»<sup>9</sup>. C'est exactement de cette manière que les deux notions d'éducation et de philosophie se nouent chez Kant: elles ont toutes les deux comme but la préparation de l'homme à sa véritable destination c'est-à-dire la destination morale:

L'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations. Chaque génération, instruite des connaissances des précédentes,

---

<sup>8</sup> Kant, *Remarques touchant...*, 250-251.

<sup>9</sup> Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 108, AK 448.

est toujours plus à même d'établir une éducation qui développe d'une manière finale et proportionnée, toutes les dispositions naturelles de l'homme et qui ainsi conduise l'espèce humaine tout entière à sa destination<sup>10</sup>.

Autrement dit, sans une bonne éducation, l'homme ne saurait réaliser sa vocation morale. Bref, si l'homme diffère des autres animaux par sa perfectibilité, ce qui le fait homme, c'est bien l'éducation.

Dans cette perspective, tout se passe comme si l'homme différait de l'animal par le fait que l'animal est ce qu'il est {ou pour le dire autrement, qu'il deviendra ce qu'il doit devenir} mais que l'homme n'est pas ce qu'il est. C'est-à-dire qu'il doit s'efforcer de devenir ce qu'il est censé être. Bref, il doit être éduqué comme un homme<sup>11</sup>. Autrement dit, l'homme est perfectible, c'est-à-dire qu'il a des dispositions non réalisées et que sa vocation est d'accomplir ces dispositions par la moralité. C'est seulement quand il accomplit sa vocation qu'il devient ce qu'il doit être. À cet égard, l'enjeu principal est le fait que si l'éducation sert à perfectionner l'être perfectible, elle a comme objet des dispositions non réalisées et non pas {comme c'est le cas chez l'animal} des instincts.

Ce qui revient à dire que l'homme ne peut jamais *maîtriser* l'éducation. Pour le dire autrement, dans l'éducation, il ne s'agit pas d'une science, mais d'un art: «l'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de génération»<sup>12</sup>. Bref, l'éducation

---

<sup>10</sup> Kant, *Réflexions*, 103-104, AK. 446.

<sup>11</sup> C'est aussi ce sur quoi Rousseau se prononce dans *le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Nous n'y insistons pas dans cette étude.

<sup>12</sup> Kant, *Réflexions...*, 103-104, AK. 446.

est un processus qui se perfectionne par l'expérience, c'est-à-dire pas à pas. Simplement, cet art est ce dont l'homme a par essence besoin pour devenir ce qu'il doit être. Et c'est pour cette raison même que l'éducation est chez Kant «le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme»<sup>13</sup>. Parce qu'il a affaire directement avec le sens de l'être de l'homme en tant que tel.

Évidemment cet appel à la destination de l'homme devient pour Kant le noyau de toute l'enquête philosophique et l'éducation a comme rôle de préparer l'homme par le soin et la culture pour atteindre sa destination. C'est ce en vue de quoi l'éducation cherche à établir un rapport actif avec le sujet qui pense, qui juge et qui choisit plutôt qu'un rapport passif, bref un simple *dressage*: «L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage; en effet il importe avant tout que les enfants apprennent à penser. Cela concerne les principes dont toutes les actions découlent»<sup>14</sup>. En autres termes, tout se joue autour de la liberté d'action pour atteindre à la destination morale de l'homme. C'est-à-dire que la liberté demeure chez Kant, d'abord pour des raisons pratiques et morales, une notion fondamentale et incontournable qu'il essaie de garder à tout prix. Cela demeure aussi une pensée centrale dans l'éducation rousseauiste: «l'intention principale de Rousseau, dit Kant, est que l'éducation soit libre et forme un homme libre»<sup>15</sup>. C'est, en effet, principalement pour cela que Kant se prononce contre tout enseignement

---

<sup>13</sup> Kant, *Réflexions...*, 103-104, AK. 446.

<sup>14</sup> *Réflexions*, 112, AK. 450.

<sup>15</sup> Kant, *Remarques touchant*, 243.

mécanique: «l'art de l'éducation, ou la pédagogie, doit donc devenir raisonné, s'il doit développer la nature humaine de telle sorte que celle-ci atteigne sa destination»<sup>16</sup>.

Cela dit, la liberté n'est pas présupposée par défaut dès la première enfance: c'est-à-dire lorsque l'enfant ne possède pas de caractère et n'a pas de notion de la moralité. Le fait évident est que la moralité vient au premier plan de l'éducation kantienne et que la liberté doit être gardée au service même de la moralité. Jusqu'à ce que le caractère moral s'établisse dans l'enfance, l'éducation demeure mécanique afin de construire ensuite un rapport actif<sup>17</sup>. Plus précisément, il y a deux moments de l'éducation chez Kant. Le premier est passif et mécanique afin d'établir un caractère non-tyrannique et docile et le deuxième est quand ce caractère est construit chez l'enfant. Alors l'éducation devient active mais toujours dans les limites des lois et des maximes qui sont maintenant intériorisées dans le caractère de l'individu. À cet égard, bien sûr, le rôle de la raison comme la faculté supérieure est incontestable. Parallèlement, la mémoire et l'imagination, comme on le verra dans l'éducation intellectuelle, ne sont valables qu'au service de cette faculté supérieure.

En effet, il est clair que la sphère de l'éducation devient beaucoup plus étendue que celle de l'enseignement du précepteur. Car à partir du moment où l'éducation devient une modalité de la philosophie, elle ne concerne plus seulement la sphère individuelle de l'homme mais

---

<sup>16</sup> Kant, *Réflexions*, 79, AK. 447.

<sup>17</sup> Kant, *Réflexions*, 79, AK. 447.

aussi le développement humain vers la destination morale et de là, l'objet de l'éducation n'est plus l'homme mais l'humanité. Comme Philonenko le souligne très bien « {selon l'éducation kantienne...} on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale»<sup>18</sup>.

De là, d'une part le rapport entre la philosophie et l'éducation kantienne devient évident et d'autre part, le caractère irréductible de l'éducation est manifeste. Autrement dit, dans ce régime de pensée, le rôle de l'éducateur ne se limite pas aux simples engagements du précepteur parce que l'éducateur doit non seulement entreprendre les engagements scolaires mais il doit aussi préparer l'homme dans son rapport avec la société.<sup>19</sup> Et c'est pour cette raison que Kant distingue deux sortes d'éducation, *privée* et *publique*.<sup>20</sup> L'éducation privée porte sur l'enseignement des préceptes et l'éducation publique sert à la mise en application des préceptes par l'individu en rapport avec autrui.

D'une manière brillante, cette notion de rapport résonne dans la «théorie de l'homme» de Rousseau: «Émile n'est pas fait pour rester toujours solitaire: membre de la société, il en doit remplir les devoirs»<sup>21</sup>. C'est-à-dire que son éducation première est au service de la moralité dont il a besoin dans son rapport avec les hommes.

---

<sup>18</sup> Philonenko, Intro. *Réflexions*, 79, AK. 447.

<sup>19</sup> En effet c'est pour cette grande tâche du pédagogue que Kant l'appelle « un guide » : « Führer » Kant, *Réflexions*, 85, AK. 452.

<sup>20</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 86-87, AK 452-453.

<sup>21</sup> Rousseau, *Émile*, IV 474.



De même pour Kant l'éducation comprend deux niveaux:

1. Négatif: les soins et la discipline principalement dans la sphère privée;

2. Positif: la culture de la conduite<sup>22</sup> et la moralité dans la sphère publique.

À cet égard, il faut dire en toute rigueur que le centre de gravité de toute l'étude kantienne sur l'éducation est bien l'intérêt moral de l'homme, qui est élaboré par Rousseau d'une façon unique et sans équivalent à l'âge classique. En effet, il n'est pas étonnant que, comme le souligne Jean Ferrari, l'influence de la pensée de Rousseau sur la philosophie kantienne soit «incomparable»<sup>23</sup> avec toutes les autres sources françaises de Kant.

Dans cette perspective, nous essayons d'examiner dans les pages qui suivent, la place de Rousseau dans la philosophie kantienne de l'éducation à travers quatre moments de l'éducation kantienne qui s'inspirent de l'ordre présenté dans la table des matières de Kant; à savoir l'éducation physique, intellectuelle, religieuse et morale.

Toutefois, ce qui nous intéresse dans cette analyse est plus l'aspect substantiel des réflexions kantienne que leurs aspects formels. Autrement dit, au fur et à mesure de notre initiative, nous nous avons permis de nous écarter de l'ordre de la présentation kantienne seulement afin de traiter cette analyse de façon plus claire. En effet, bien que le texte des *réflexions sur l'éducation* ait beaucoup enrichi notre analyse

---

<sup>22</sup> *Anführung*

<sup>23</sup> Ferrari, 175.

aux niveaux de forme et de fond, cette étude n'a pas comme but de servir comme un résumé de ce texte. Plutôt, dans le but de saisir l'influence de Rousseau sur la philosophie kantienne d'éducation, nous avons essayé de mettre en contexte la perspective kantienne sous le biais d'une philosophie morale. Pour ce faire, nous avons dû introduire un chapitre distinct en tant qu'« éducation morale » bien qu'il n'ait pas dans le traité kantien de « *über Pädagogik* » un tel chapitre. Bien entendue, cela est en partie à cause du caractère omniprésent de cette éducation qui ne se limite pas à une période distincte et définie de l'éducation de l'homme.

Pourtant, tout en avisant le lecteur de ce caractère unique de l'éducation morale, nous avons introduit un tel chapitre afin de pouvoir analyser les perspectives kantiennes de façon plus claire. Un autre décalage de cet essai du traité kantien, est s'agissant de l'éducation religieuse qui se trouve dans le texte des *Réflexions* tout à la fin du livre. Ici pareillement, afin de préparer le lecteur avec les notions préalables à la compréhension de l'éducation morale, nous avons traité la question de l'éducation religieuse avant celle de l'éducation morale. De cette manière nous avons essayé de souligner à quelle mesure l'éducation morale sert comme le vrai objectif, le but ultime et l'étape finale de la philosophie kantienne de l'éducation. Autrement dit, nous avons essayé de ressortir comment ce grand esprit de XVIII<sup>e</sup> siècle a tout dit pour parvenir à la question de l'éducation morale qui sert littéralement comme l'essence de sa pensée critique. Cela dit, bien entendu, là où la

clarté n'est pas sacrifiée à l'élégance formelle, nous avons essayé de nous tenir à l'ordre de la table des matières des *Réflexions*.

Il nous reste à affirmer que, sans doute, notre initiative n'était jamais réalisable sans la direction de Professeur Claude Piché de l'Université de Montréal dont nous sommes infiniment reconnaissants. Sur la philosophie de Rousseau, notre analyse est intégralement influencée par les cours de M. André Charrak à l'Université Paris 1 et ses écrits magistraux sur la philosophie de Rousseau dont la présentation et annotation conceptuelle de *l'Émile*, aussi bien que par l'étude admirablement riche de Jean Château, *Jean-Jacques Rousseau: sa philosophie de l'éducation*. En ce qui concerne la philosophie kantienne de l'éducation notre source principale est bien entendu le texte des *Réflexions sur l'éducation* de Kant présenté et traduit par Alexis Philonenko.

# I

## KANT ET L'EDUCATION NEGATIVE

*Si l'homme est bon par sa nature, comme je crois l'avoir démontré, il s'ensuit qu'il demeure tel tant que rien d'étranger à lui ne l'altère: et si les hommes sont méchants, comme ils ont pris peine à me l'apprendre, il s'ensuit que leur méchanceté vient d'ailleurs: fermez donc l'entrée au vice, et le cœur humain sera toujours bon.*

Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont Œuvres complètes*, 764.

Avant de nous plonger dans l'étude de l'éducation kantienne, il nous faut d'abord connaître *la méthode* de l'éducation rousseauiste qui est reprise, suivie et développée par Kant. Nous avons mentionné plus tôt que l'éducation en tant que telle n'est pas l'objet de l'*Émile*, et qu'il s'agit donc dans ce texte d'une théorie de l'homme. Qu'en est-il de la méthode de l'éducation rousseauiste? Il s'agit bien, comme l'affirme M. Charrak, de l'éducation négative<sup>24</sup>. Rousseau définit l'éducation négative ainsi: «J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances avant de nous donner ces connaissances et qui prépare à la raison par l'exercice des sens»<sup>25</sup>. C'est-à-dire laisser faire la nature et ne pas intervenir dans la marche de la nature. Cette éducation est négative par ce qu'« elle ne donne pas les vertus, mais elle prévient les vices, elle n'apprend pas la vérité, mais elle

---

<sup>24</sup> Charrak, Intro. *Émile*, 26.

<sup>25</sup> Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, 764.

préserve de l'erreur»<sup>26</sup>.

Plus précisément, il s'agit dans l'éducation de Rousseau de démontrer que sans qu'il y ait un péché originel, l'homme fut créé bon et que le mal est extérieur à son être. Il s'agit alors d'une restauration des dispositions naturelles de l'homme. Autrement dit, en montrant ce qui est dans la nature de l'homme, Rousseau appelle au développement et à l'accomplissement de cette disposition. Comme il le dit à Christophe de Beaumont: «l'homme fut créé bon; nous en convenons, je crois, tous les deux. Mais vous dites qu'il est méchant parce qu'il a été méchant; et moi je montre comment il a été méchant. Qui de nous, à votre avis remonte le mieux au principe?»<sup>27</sup> À cet égard, Il ne faut pas chercher le mal dans la nature de l'homme, mais il faut essayer de savoir comment elle est détournée de son état originaire.

Cet appel à la restauration des dispositions naturelles est aussi repris par Kant pour montrer comment l'homme dans l'état d'opulence est loin du bonheur qui se trouve dans l'état de simplicité. Pour Kant, comme pour Rousseau, le vice ne se trouve pas dans l'état de la nature. Il est étranger à la nature de l'homme et le premier principe de l'éducation négative est de préserver ce qui est naturel à l'homme et de ne pas détourner la marche de la nature.

---

<sup>26</sup> Rousseau, *Émile*, II, 128} Il est facile à remarquer que cette idée est marquée par l'idée de la bonté naturelle qui est le noyau de *la théorie de l'homme* et le premier principe de Rousseau dans *l'Émile*. Cf. *Rousseau juge de Jean-Jacques, Œuvres complètes*, 933.

<sup>27</sup> Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, 762.

Simplement dans le texte des *Remarques*,<sup>28</sup> Kant prend une position moins idéaliste sur la nature humaine. Pour lui l'homme n'est pas bon dans la nature, mais il possède un penchant bon dans sa nature. C'est-à-dire que l'homme possède dans sa nature de bonnes inclinations<sup>29</sup>, ce qui n'est pas la même chose qu'une bonne nature. Toutefois, ce qui le rapproche de la thèse rousseauiste est que dans la nature humaine, il n'y a aucun penchant mauvais. Bref, le vice est en dehors de la nature de l'homme. Comme il l'affirme dans une remarque: «Il n'existe aucun penchant immédiat à accomplir des actions moralement mauvaises, mais bien un penchant immédiat à en accomplir de bonnes»<sup>30</sup>. Autrement dit, d'une part, Kant accorde à Rousseau l'idée de l'étrangeté du vice à la nature humaine, mais d'autre part, il prend une position plus conservatrice à propos de la nature humaine en disant que cette bonté est le trait caractéristique d'un penchant et non pas d'une nature proprement dite. Il dit par ailleurs: «ce qui nous rend la vie méprisante, et même odieuse, ne réside pas dans la nature. Ce qui rend le vice léger et la vertu pesante ne réside pas dans la nature»<sup>31</sup>. Bref, selon le Kant précritique, il s'agit dans la nature de l'homme d'une innocence avec une inclination vers la bonté et non pas d'une bonté parfaite.

En effet, cette thématique permet à Kant, dans la période

---

<sup>28</sup> Assurément le texte des *Remarques* appartient à la période précritique de Kant. Toutefois, il est remarquable que chez Kant, même dans cette période précritique, le vice est étranger à l'homme de la nature. Bien entendu, la nature prendra un sens plus radical dans les écrits ultérieurs.

<sup>29</sup> *Neigung*

<sup>30</sup> Kant, *Remarques touchant*, 103.

<sup>31</sup> Kant, *Remarques touchant*, 128.

précritique, de distinguer l'homme de la nature, c'est-à-dire l'homme innocent ayant de bons penchants de l'homme moralement bon par la vertu et la liberté, c'est-à-dire l'homme qui a choisi d'être bon en refusant le vice. Autrement dit, d'une part, il y a pour Kant l'homme de la nature à qui le vice est étranger et d'autre part, il y a l'homme vertueux et moralement bon. L'homme de la nature n'est pas vertueux, parce que, n'ayant pas besoin de la morale, il n'a pas choisi d'être *moralement* bon. Bref, chez Kant, qui dit vertu dit liberté de choisir entre le bien et le vice

Bien entendu, dès la période précritique, ce que Kant cherche à valoriser est l'homme moral de la civilisation et non pas l'homme de la nature. Car il n'est pas évident que l'homme puisse retourner à l'état de nature et donc ni Rousseau ni Kant ne font jamais d'appel à un retour régressif à la nature. Tout au contraire, cette nature humaine doit être comprise dans le fonctionnement de la théorie rousseauiste et kantienne de l'éducation et jamais être prise comme une réalité achevable. Autrement dit, pour Rousseau cette bonté naturelle s'oppose à l'état actuel de l'humanité où il y a le mal sur terre et chez Kant la nature humaine est caractérisée par une simplicité qu'il l'oppose à l'état d'opulence.

Quoi qu'il en soit, le point où les deux penseurs se rencontrent au but du compte, est la thèse suivant laquelle si l'homme est méchant, il l'est devenu contre ce à quoi sa nature l'appelle. En effet, bien que Rousseau et Kant prennent deux points de départ différents, ils arrivent à

cette même thèse qui devient la fondation de l'éducation négative. Kant l'affirme déjà dans son écrit précritique: «Rousseau. Il procède de manière synthétique et il part de l'homme naturel: je procède de manière analytique et je pars de l'homme civilisé»<sup>32</sup> De cette manière, toute l'éducation négative a pour objet d'interdire «l'entrée au vice, et le cœur humain sera toujours bon».<sup>33</sup>

Dans son ensemble, l'idée d'une éducation négative comporte non seulement l'aspect de «laisser faire» de la nature mais aussi une éducation proportionnée à l'âge de l'enfant. Autrement dit, il s'agit de ne pas précipiter la marche de la nature mais d'attendre jusqu'à ce que les facultés de l'homme soient assez développées pour faire le meilleur usage de l'éducation et de la connaissance. À cet égard, c'est Rousseau qui pour la première fois réagit à une éducation précoce de l'enfant soutenue par Locke. Selon Rousseau, l'enfant doit rester un enfant et non pas, comme le soutenait Locke, s'efforcer de raisonner. Dans *Quelques Pensées sur l'éducation*, Locke insiste pour raisonner avec l'enfant parce que l'enfance est le temps où l'esprit est le plus docile à plier devant la raison<sup>34</sup>. Mais pour Rousseau il ne faut pas interrompre le rythme de la nature. C'est pourquoi il écrit:

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

---

<sup>32</sup> Kant, *Remarques touchant*, 99.

<sup>33</sup> Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, 764.

<sup>34</sup> Locke, 84.



rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. En effet à quoi lui servirait la raison à cet âge ? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein<sup>35</sup>.

En un mot l'enfance est une période tout à fait particulière où le rapport de l'individu au monde est propre à lui-même. Bien entendu, à ce niveau-là, la faculté de la raison n'est pas encore prête à profiter du raisonnement auquel Locke fait appel<sup>36</sup>. Il y a la même perspective chez Kant: «Rien n'est plus risible qu'une sagesse de vieillard chez l'enfant ou une sottise vanité»<sup>37</sup>. Autrement dit, pourquoi imposer une faculté dont l'enfant n'a pas besoin et dont il ne connaît pas l'usage? Bien entendu, cette conception va de pair avec la nécessité de garder l'enfant des chaînes de l'opinion qui joue un grand rôle dans l'éducation intellectuelle de Kant: Nous y reviendrons.

De fait, Rousseau appelle cette éducation précoce, l'éducation positive, c'est-à-dire: «celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme»<sup>38</sup>. Ce constat est évidemment, conforme à l'idée de la bonté naturelle qui est propre à Rousseau dont il tire tous les principes de l'éducation.

Toutefois, l'éducation positive prend un autre sens chez Kant. De sorte qu'elle est le deuxième aspect de l'éducation c'est-à-dire la culture et la moralisation. À cet égard, Kant distingue entre deux aspects de

---

<sup>35</sup> Rousseau, *Émile*, II, 123.

<sup>36</sup> Selon Rousseau, l'âge de la raison est 15 ans Cf. Château, 173.

<sup>37</sup> Kant, *Réflexions*, 108, AK 469.

<sup>38</sup> Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, 764.

l'éducation, c'est-à-dire premièrement l'éducation négative qui demeure le seul principe de l'éducation dans l'enfance jusqu'au développement d'un caractère conforme à la nature de l'homme et deuxièmement la culture que Kant intitule l'éducation positive et pratique c'est-à-dire celle qui devient l'objet principal dans l'éducation intellectuelle et morale<sup>39</sup>. En somme l'éducation positive chez Kant comporte les trois principes suivants:

1. *Habilité*<sup>40</sup> dans la réalisation des fins. Il y a là deux formes d'habilité: a) celle qui est toujours bonne en elle-même comme lire et écrire b) celle qui est bonne parce qu'elle sert à une fin désirable: comme par exemple la musique. Un caractère habile est un caractère ferme et sérieux qui peut réaliser les connaissances de l'individu.

2. *Prudence*<sup>41</sup> pour mieux se présenter tout en dissimulant ses fautes.

3. *Moralisation*<sup>42</sup> pour choisir des bonnes fins, c'est-à-dire celles qui contribuent à la destination morale.

Toutefois, le fait que Rousseau mette en opposition deux termes de l'éducation négative et positive ne veut pas dire qu'il a ignoré la nécessité et l'importance de la culture et qu'il se limite à l'éducation aux soins. Toute au contraire, la «théorie de l'homme» qui s'achève avec le texte de 1762, est l'analyse du développement de l'homme dans laquelle

---

<sup>39</sup> En ce qui concerne l'éducation physique, la culture sert au développement des facultés mentales. Toutefois, l'éducation physique demeure aussi principalement négative.

<sup>40</sup> *Réflexions*, 82, AK.449.

<sup>41</sup> *Réflexions*, 82, AK.450.

<sup>42</sup> *Réflexions*, 83, AK.450.

Rousseau montre comment l'être perfectible de l'homme s'avance vers l'achèvement de sa vocation morale.

Plus précisément, pour Rousseau tout est réductible à la bonté naturelle de l'homme de sorte que toutes les dispositions de l'homme sont réductibles à un seul amour de soi. Effectivement, c'est par l'extension de *l'amour de soi* que l'homme possède la notion de la moralité en rapport avec autrui. Sinon l'homme demeure dans sa solitude. Ce qui est important est bien le fait que nous trouvons chez les deux penseurs l'idée d'une démarche conforme à ce qui est propre à la nature de l'homme envers une destination morale.<sup>43</sup>

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que Kant aussi, met l'accent sur l'éducation négative plutôt que sur l'éducation positive. La raison est simple: si l'éducation de l'enfant consiste (comme nous le verrons plus tard) à *laisser faire* la nature, bref à l'éducation négative, et si le caractère moral se fonde dans l'enfance par les maximes comme des lois intérieures, il est évident que pour un être moral, il s'agit avant tout d'une éducation négative qui comporte, comme Jean Château l'a bien montré<sup>44</sup>, de trois points: 1. La bonté naturelle {ou le bon penchant chez Kant}; 2. La corruption de l'homme {ce qui est démontré par Kant par l'état d'opulence}; 3. Fermer l'entrée au vice pour s'assurer que la marche de la nature n'est pas détournée {l'éducation négative kantienne}.

---

<sup>43</sup> En réalité, c'est ce principe fondamental qui demeure le même après l'évolution critique de Kant.

<sup>44</sup> Château, 171.

Parallèlement, cette éducation négative est aussi manifeste dans l'éducation religieuse et morale. Émile n'a pas d'emblée besoin de l'idée d'un être suprasensible, ni d'une religion ni même de la moralité proprement dite: «Connaître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme, n'est pas l'affaire d'un enfant»<sup>45</sup>. C'est pourquoi Rousseau demande: «Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant»<sup>46</sup>. Parce que tout simplement, les facultés de l'enfant ne peuvent pas apercevoir ce qui est hors du domaine de la sensibilité. En effet, si ce n'était à cause de la méchanceté présente parmi les hommes, Émile n'aurait jamais besoin de la religion ni de la moralité: «Si votre élève était seul, vous n'auriez rien à faire».<sup>47</sup> C'est-à-dire que les principes religieux deviennent seulement nécessaires lorsque l'individu risque de perdre l'intérêt d'être juste. Tandis que dans l'état naturel de l'enfant, il n'y a pas ce besoin de la religion. De la même manière pour Kant, si d'une part, la religion doit se fonder sur les principes de la moralité et si d'autre part l'enfant ne possède pas encore le caractère moral, il ne peut pas rendre compte des principes religieux: «Évidemment, dit Kant, l'enfant ne possède encore aucun concept des mœurs»<sup>48</sup>. Bref, il s'agit dans l'éducation négative de protéger l'enfant de ce qui pourrait détourner la marche de sa nature.

Par ailleurs, si nous constatons que l'éducation devient pour Kant une modalité de la philosophie, il est simple de voir comment

---

<sup>45</sup> Rousseau, *Émile*, II, 123.

<sup>46</sup> Rousseau, *Émile*. I, 46.

<sup>47</sup> Rousseau, *Émile*. IV, 315.

<sup>48</sup> *Réflexions...*96, AK. 460.

l'éducation négative prend une place centrale dans la pensée critique de Kant. Autrement dit, n'est-il pas vrai que tout ce que nous apprend le grand ouvrage de la *Critique de la raison pure* est de «former une enceinte» autour de la raison? L'idée de restreindre l'usage de la raison pour que celle-ci ne transgresse pas ses frontières est en toute rigueur une éducation négative de la raison. Comme le souligne M. Piché:

La conclusion de la Dialectique transcendantale sera donc la suivante: la raison pure, dans son usage spéculatif, ne peut parvenir à aucune connaissance fondée. Le résultat de l'examen critique est nettement «négatif», et au plan de la Méthodologie transcendantale, c'est-à-dire là où la raison doit en dernière analyse statuer sur ses propres procédés, ce résultat négatif se traduit par une discipline, que Kant définit de la manière suivante: «la *contrainte* qui réduit et finit par extirper le penchant persistant qui nous porte à nous écarter des certaines règles s'appelle *discipline* »<sup>49</sup>.

Autrement dit, discipliner la raison c'est-à-dire la mettre en garde contre l'abus de ses facultés, bref de lui donner un «Canon» et il n'est aucunement gratuit que le texte du *Canon de la raison pure* vienne après une analyse foncièrement détaillée des limites de la raison. Tout se passe comme si, en un sens, Kant écrivait toute la partie critique pour en venir à ce point où il appelle à une discipline restrictive de la raison.<sup>50</sup>

Restreindre l'usage de la raison pour l'écarter de son abus, devient non seulement l'objet fondamental de la philosophie mais dans une plus grande échelle, cette approche négative devient le principe essentiel de l'éducation de l'homme envers sa destination finale. Agir

---

<sup>49</sup> Piché, *La réponse de Kant au vicaire savoyard: la méthodologie transcendantale*, 6}

<sup>50</sup> En effet nous allons voir plus tard comment Kant met en contexte les mêmes principes dans l'éducation physique.

tout en ne faisant rien est faire en sorte que les forces humaines ne transgressent pas leurs limites naturelles et en effet il faut trouver le sens de l'éducation négative dans cette discipline restrictive. C'est pourquoi écrit Rousseau :

Ô homme! Resserre ton existence au-dedans de toi, et tu ne seras plus misérable. Reste à la place que la nature t'assigne dans la chaîne des êtres, rien ne t'en pourra pas sortir... Ta liberté, ton pouvoir ne s'étendent qu'aussi loin que tes forces naturelles, et pas au-delà; tout le reste n'est qu'esclavage, illusion, prestige<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Rousseau, *Émile*. II. 112.

## II

### L'EDUCATION PHYSIQUE

*Il faut que le corps ait de la rigueur pour obéir à l'âme....Plus le corps est faible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit.*

Rousseau, *Émile, I*, 412.

En nous inspirant du plan kantien, nous traiterons l'Éducation physique de telle sorte qu'elle comprenne les trois aspects de l'éducation du corps, de l'éducation intellectuelle et de la culture générale de l'esprit.<sup>52</sup>

#### 1- L'EDUCATION DU CORPS

Premièrement, l'éducation du corps comporte d'une part la première éducation comme soins et d'autre part, l'éducation physique active. En effet, la première phase de l'éducation «ne consiste proprement qu'en soins donnés soit par les parents, soit par les nourrices, soit par les surveillantes»<sup>53</sup>. Autrement dit, la première éducation est dirigée seulement par les principes de l'éducation négative. Pourquoi est-elle plutôt négative que positive ? Parce qu'elle consiste à

---

<sup>52</sup> Toutefois, ce qui nous intéresse dans cet ouvrage est plutôt la portée substantielle de la pensée kantienne que sa forme. Nous nous porterons alors sur une analyse substantielle tout en essayant de rester fidèles au plan kantien autant que possible. De cette manière, il est évident qu'il existe, même dans le plan kantien, des chevauchements conceptuels quant aux différentes parties de l'étude mais ce qui importe le plus est le fait que ces démarcations sont tracées dans l'intérêt de l'analyse afin de présenter plus clairement la philosophie de l'éducation. Dans l'éducation elle-même, il n'y a pas de séparation entre les différents intérêts, mais d'un ordre cohérent de différentes étapes du développement de l'homme.

<sup>53</sup> Kant, *Réflexions*, 91, AK.456.

se fier à la marche de la nature de l'enfant. Une éducation par les soins se définit par laisser tout aux mains de la nature et à n'intervenir dans la marche de la nature que quand l'enfant fait un mauvais usage de ses facultés et de ses forces. Bref, elle est une éducation négative par ce que l'éducateur fait tout pour ne rien faire jusqu'à ce qu'un danger menace la marche de la nature. Ce danger pourrait parvenir ainsi bien des forces extérieures, ce qui devient l'objet principal de l'éducation morale, que des forces intérieures, c'est-à-dire de mauvais usage des forces.

En un mot, la première éducation consiste à *ne rien faire*: il faut donner la priorité dans l'éducation à la bonne nature de l'homme. Il est évident que dans toute cette partie Kant est profondément influencé par les leçons rousseauistes: «En commençant par ne rien faire, écrit Rousseau, vous auriez fait un prodige d'éducation».<sup>54</sup> La raison en est simple: souvenons-nous du début de l'*Émile*: «Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme»<sup>55</sup>. Donc ne pas intervenir dans la marche de la nature est la méthode la plus convenable pour commencer l'éducation.

Rousseau réagit de cette manière à une perspective sur l'éducation selon laquelle la première éducation doit consister à former l'esprit de l'individu, lorsque son esprit est le plus docile pour apprendre. Il conteste cette perspective<sup>56</sup> en disant que l'enfant doit rester dans l'enfance «sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche»<sup>57</sup>.

Simplement, il est évident que l'enfance possède une docilité

---

<sup>54</sup> Rousseau, *Émile*, II, 128.

<sup>55</sup> Rousseau, *Émile*, I, 45.

<sup>56</sup> Il s'agit de la théorie de Locke élaborée dans *Quelques pensées sur l'éducation*.

<sup>57</sup> Rousseau, *Émile*, II, 128.



singulière pour apprendre. Alors ne faut-il pas profiter de ce temps pour préparer l'enfant à ce qu'il doit être? En effet, il semble que Rousseau néglige qu'il y ait une vocation pour l'enfant.

Toutefois, selon Rousseau, une chose est de garder l'enfant ignorant de toute connaissance, et une autre est d'intervenir dans le fonctionnement de sa nature. Autrement dit, loin que cette éducation négative de l'enfant soit une période d'ignorance proprement dite, elle est l'éducation conforme à l'ordre du développement des facultés: «Je le répète, l'éducation de l'homme commence à sa naissance; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà»<sup>58</sup>. De fait, *ne rien faire* n'est pas ne rien apprendre mais ne pas intervenir dans le procès naturel d'apprentissage. Ainsi, l'éducation de l'enfant ne peut pas se baser sur la faculté du raisonnement. L'âge du raisonnement selon Rousseau n'arrive qu'après quinze ans<sup>59</sup>. Avant cette période, raisonner avec les enfants, comme le recommandait un Locke, fait courir un grand risque de tomber dans les chaînes des opinions: «le mal n'est pas dans ce qu'il n'entend point mais dans ce qu'il croit entendre»<sup>60</sup>. Et cela est tout à fait conforme à la vocation de l'enfant en vue de sa destination: en ne faisant rien, on prémunit l'enfant contre *la doxa*: «souviens-toi, souviens-toi sans cesse que l'ignorance n'a jamais fait de mal, que l'erreur seule est funeste et que ne s'égarer point parce qu'on ne sait pas,

---

<sup>58</sup> Rousseau, *Émile*, I, 83.

<sup>59</sup> Cf. Rousseau, *Lettre à Francis de Beaumont*, 56.

<sup>60</sup> Rousseau, *Émile*, III, 261.

mais parce qu'on croit savoir»<sup>61</sup>. Ne pas intervenir dans la marche de la nature, c'est alors protéger l'enfant de ce qui lui viendrait de l'extérieur pour déformer sa nature.

À cet égard nous pouvons constater avec Rousseau que la raison de l'enfant est la raison sensitive. Non seulement toutes les connaissances viennent de la sensibilité mais la raison elle-même, comme l'explique M. Charrak,<sup>62</sup> est le produit du développement des facultés sensibles. D'après Rousseau: «comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive... nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux»<sup>63</sup>. En effet, cela met en relief encore une fois l'importance de l'éducation du corps. Avant que l'enfant possède la faculté du raisonnement, il se rapporte au monde par la sensibilité, c'est-à-dire que sans une bonne éducation du corps, l'enfant ne peut pas être ce qu'il devrait être.

Bref, la vocation de l'enfance en vue de la destination humaine est enracinée dans son rapport singulier au monde. Intervenir dans la nature de l'enfant, c'est faire abstraction de sa *passivité* en faisant ce que la nature n'a pas voulu faire, c'est déformer la nature de l'enfant. Comme dit Rousseau: «L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq

---

<sup>61</sup> Rousseau, *Émile*, III, 238.

<sup>62</sup> M. André Charrak, cours de La Dernière Philosophie de Rousseau, Université Paris 1, avril 2010.

<sup>63</sup> Rousseau, *Émile*, II, 176.

pieds de haut que du jugement à dix ans»<sup>64</sup>. Préserver ce rapport singulier de l'enfant au monde souligne l'importance de son éducation. Ne rien faire est effectivement confier l'éducation de l'enfant aux mains de la nature qui, comme disait Aristote : «ne fait rien en vain»<sup>65</sup>. Bref, c'est la voie la plus sûre de l'éducation:

Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. Vous connaissez dites-vous, le prix du temps, et n'en voulez rien perdre. Vous ne voyez pas que c'est bien plus le perdre d'en mal user et qu'un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout<sup>66</sup>.

Effectivement, une éducation idéale pour Rousseau est de toujours suivre la nature et de ne jamais intervenir dans son fonctionnement. Dans l'éducation rousseauiste, la préférence va toujours à l'expérimentation plutôt qu'à la théorie: «Les choses! Les choses! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards»<sup>67</sup>. Simplement, apprendre avec l'expérience n'est pas sans danger: d'une part, l'enfant peut abuser de ses facultés dans l'expérience et d'autre part, au niveau moral, il doit d'abord s'armer de la moralité pour ne pas perdre l'intérêt de la justice.

Par conséquent, la première éducation est caractérisée aux yeux de Rousseau et ensuite chez Kant, par des soins. Il est vrai qu'il s'agit ici d'une éducation négative mais il n'en est pas moins certain que cette

---

<sup>64</sup> Rousseau, *Émile*, II, 123.

<sup>65</sup> In Rousseau, *Œuvres complètes*, 442.

<sup>66</sup> Rousseau, *Émile*, II 148-149.

<sup>67</sup> Rousseau, *Émile*, II, 257.

négativité ne doit pas être comprise de façon radicale. Autrement dit, ne rien faire n'est pas pour autant fermer les yeux pour tout laisser à la nature. Car il y a, toujours, des forces naturelles qui peuvent aller contre l'intérêt de l'homme. Ceci donne un autre sens à l'art de l'éducation de sorte qu'il ne faut pas seulement rien faire mais aussi comme dit Rousseau «empêcher que rien ne soit fait»<sup>68</sup>. L'enfant est non seulement dans un état vulnérable vis à vis le mauvais usage de ses propres force mais il est aussi foncièrement passif par rapport aux forces extérieures. Nous pouvons dire alors que l'enfant est passif, c'est-à-dire à nouveau vulnérable, dans deux niveaux interne et externe. En effet il lui faut des soins pour le protéger contre cet état vulnérable: la nécessité de l'éducation devient claire.

En effet, cette passivité de l'enfant qui fait appel aux soins dès sa naissance devient l'objet d'une distinction kantienne de l'homme et de l'animal. De sorte que non seulement l'animal se protège contre la force extérieure, mais aussi, il est un être que nous pouvons appeler *pour-soi*. En contraste, l'homme est non seulement accessible à la menace externe, mais aussi il peut être *contre-soi*. C'est-à-dire qu'il peut utiliser ses forces contre lui-même. C'est la raison principale pour laquelle l'homme a besoin de l'éducation, et avec l'éducation viennent les deux aspects des soins et de la culture: «On entend par soins les précautions que prennent les parents pour éviter que les enfants ne fassent un usage nuisible de

---

<sup>68</sup> Rousseau, *Émile*, I, 51.

leurs forces»<sup>69</sup>.

De là, Kant relève la notion de discipline qui demeure centrale dans ses pensées sur éducation<sup>70</sup>. À cet égard, c'est la discipline qui garantit la mise en œuvre de l'éducation négative.<sup>71</sup> À ce niveau-là, sans qu'il y ait encore la question de l'instruction qui est le volet positif de l'éducation kantienne, il faut comme dit Rousseau «laissez mûrir l'enfance dans les enfants»<sup>72</sup>. Et de cette manière retarder son éducation jusqu'à ce que le corps soit prêt pour l'éducation positive: «Oserai-je exposer ici, s'écrit Rousseau, la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est

---

<sup>69</sup> Kant, *Réflexions*, 69, AK. 441. Un des points remarquables dans cette définition est l'accent mis sur l'abus des forces par l'enfant lui-même, c'est-à-dire ce que nous avons appelé le caractère contre-soi de l'enfant.

<sup>70</sup> En réalité, Rousseau n'insiste pas à la notion de discipline aussi concrètement que Kant le fait. Ceci est en partie parce qu'au fond, l'enseignement scolaire ne joue pas un rôle central dans l'éducation rousseauiste. Par ailleurs, la relation entre le précepteur et Émile, comme nous allons voir plus tard, est fondée sur l'intérêt volontaire de l'enfant. Autrement dit, le précepteur se porte plus sur attirer l'intérêt d'Émile pour que celui-ci fasse tout de façon libre, tandis que chez Kant, la *Contrainte* et le *Devoir* sont des notions essentielles de l'éducation. Peut-être même nous pouvons dire que c'est grâce à ces notions que Kant tire des plus grandes leçons pédagogiques de l'éducation rousseauiste et ceci, tout en préservant et enrichissant ses aspects théoriques et moraux.

<sup>71</sup> Il faut bien saisir le sens de «laisser faire la nature». Ce principe n'est pas sans reste comme si le précepteur n'avait aucun rôle dans l'éducation négative. Cette éducation est négative dans la mesure où le précepteur ne prend pas un rôle actif de l'enseignement. Toutefois, il ne s'absente jamais. Car même si l'enfant demeure seul dans cette première éducation, l'enfant pourrait toujours faire des mauvais usages de ses forces et de ses facultés. C'est précisément là que l'importance de la discipline devient claire. Il garantit de cette façon la «sûreté» du procès du développement corporels et il prépare dès le début, le caractère de l'enfant pour le but final c'est-à-dire l'éducation morale.

<sup>72</sup> Rousseau, *Émile*, II, 129.

d'en perdre».<sup>73</sup>

Maintenant il est simple de comprendre en quoi consiste l'éducation du corps. Elle se base tout simplement sur deux principes importants: *ne rien faire* et *ne rien laisser faire*. Autrement dit, faire en sorte que la première éducation soit menée par la nature. Il faut se confier au travail de la nature et se méfier du travail de l'homme. Pour Rousseau: «Les instructions de la nature sont tardives et lentes; celle des hommes sont presque toujours immaturées»<sup>74</sup>. C'est la raison pour laquelle l'éducation selon Kant ne peut jamais être parfaite parce que «L'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués...»<sup>75</sup>.

Par ailleurs, il est vrai que le travail de la nature peut être fautif, mais l'intervention de l'homme en vue de corriger le mal naturel peut l'être tout autant. Comme dit Kant:

Il y a des enfants qui viennent au monde avec certaines malformations. A-t-on les moyens de corriger les conformations fautives et, pour ainsi dire massacrées? Les recherches de nombreux auteurs très savants nous enseignent que les corsets ne sont en ceci d'aucun secours, mais qu'ils ne font qu'aggraver le mal...<sup>76</sup>.

Selon l'analyse de Philonenko, cette remarque de Kant fait appel à la distinction tracée dans la *Critique de la faculté de juger* entre deux formes de monstruosité: 1- la monstruosité morphologique comme anomalie; c'est-à-dire une différence dans la forme physique par rapport à la forme commune de l'espèce. Dans un cas d'anomalie, bien que

---

<sup>73</sup> Rousseau, *Émile*, II, 127.

<sup>74</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 309.

<sup>75</sup> Kant, *Réflexions*, 73, AK. 443.

<sup>76</sup> Kant, *Réflexions*, 99, AK. 462.

l'individu soit déformé, le mal n'affecte pas le fonctionnement de son corps. Bref le corps peut être en bonne santé malgré la déformation. 2- La monstruosité physiologique qui affecte le fonctionnement du corps et par conséquent à l'anomalie morphologique s'ajoute un grave dysfonctionnement de l'organisme<sup>77</sup>. De là le grand danger des instruments apparaît: non seulement ils ne corrigent pas l'anomalie, mais ils y ajoutent l'anomalie physiologique.

Pour Kant, s'attacher à la nature et laisser l'enfant grandir selon la nature signifie aussi ne pas corrompre cette nature par l'usage des instruments: «le mieux est que l'enfant s'exerce lui-même»<sup>78</sup>. C'est pour cette raison que Kant comme Rousseau ne supportent pas l'usage des lisières et des roulettes.<sup>79</sup> Si l'enfant est destiné, par la providence à marcher, la nature l'apprendra. Il n'y a aucun besoin d'intervention humaine, et même cette intervention peut être nuisible. C'est pourquoi Kant écrit: «Mais il est bien surprenant que l'on veuille apprendre à marcher aux enfants; comme si un homme avait jamais, par manque d'instruction, été hors d'état de marcher! Les lisières en particulier sont très nuisibles»<sup>80</sup>. Cette remarque est parallèle à ce que dit Rousseau: «Y a-t-il rien de plus sot que la peine qu'on prend pour leur apprendre à

---

<sup>77</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 49.

<sup>78</sup> Kant, *Réflexions*, 99, AK.463.

<sup>79</sup> Étant un « contrefait » de la nature, l'instrument artificiel n'est aucunement fiable aux yeux de Rousseau et de Kant. Les deux prennent une approche radicale à cet sujet: se fier à la nature et se méfier de l'artifice. Comment peut-on s'approcher du bonheur en s'éloignant de la nature ? C'est cela la question fondamentale de la philosophie de Rousseau.

<sup>80</sup> Kant, *Réflexions*, 97, AK.461.

marcher, ... Combien voit-on de gens au contraire marcher mal toute leur vie, parce qu'on leur a mal appris à marcher? – Émile n'aura ni bourrelets, ni paniers roulants, ni chariot, ni lisières»<sup>81</sup>.

Par ailleurs, si l'usage des instruments «artificiels» nuit au fonctionnement de l'organisme, nous pouvons conclure qu'ils sont en contraste avec la vocation de l'enfant. Évidemment, sans un corps sain, l'enfant ne peut posséder la bonne raison et par conséquent il ne pourrait pas accomplir sa vocation morale. À ce propos, il n'y a aucun flottement dans le propos kantien: «Tous ces appareils artificiels sont d'autant plus néfastes qu'ils s'opposent à la fin que la nature a poursuivie dans un être organisé et raisonnable et suivant laquelle il doit conserver la liberté d'apprendre à user ses forces»<sup>82</sup>. Cette remarque nous inspire les trois observations suivantes:

1. Il devient évident que si toutes les facultés physiques doivent être au service de la moralité, nuire au développement physique dessert la vocation morale. De fait, les facultés physiques sont des moyens à disposition de l'individu pour accomplir sa vocation morale. Donc nuire aux moyens revient à interrompre la voie de l'individu vers son but.

2. L'usage des instruments est aussi en opposition avec l'un des principes fondamentaux de l'éducation, c'est-à-dire l'endurcissement de l'enfant dans l'éducation. À cet égard, il faut remarquer que l'usage des instruments n'est pas, comme nous l'avons vu plus tôt dans l'exemple de Kant, fait seulement pour corriger le mal morphologique ou autre, mais

---

<sup>81</sup> Rousseau, *Émile*, II, 104.

<sup>82</sup> Kant, *Réflexions*, 99, AK.463.



aussi pour faciliter l'expérience. Ceci non seulement rend l'esprit de l'enfant mou, ce contre quoi Kant nous met en garde: «Dans l'éducation, il faut empêcher que les enfants ne deviennent mous»<sup>83</sup>, mais aussi, l'usage des instruments pour la facilité de l'expérience affaiblit les facultés naturelles du corps<sup>84</sup>. Bref, l'usage des instruments agit à l'encontre de leur intérêt initial: on les utilise pour rendre l'expérience plus facile, mais ils rendent l'expérience plus compliquée qu'elle ne l'était avant en affaiblissant les facultés naturelles.

3. La passivité fondamentale de l'enfant qui lui enlève le pouvoir de choisir pour lui-même, reporte sur les parents la responsabilité de ne pas faire, pour lui, un choix qui nuise à sa nature et le rende dépendant par des habitudes dont il serait difficile de sortir.

Effectivement, nous pouvons lire entre les lignes de Rousseau et de Kant cet appel au respect de la passivité de l'enfant. Comme le précise Kant dans une remarque:

L'obéissance de l'enfant envers les parents ne se fonde:

1. Pas sur la reconnaissance

2. Pas non plus sur le fait que l'enfant ne peut subvenir lui-même à ses besoins, car ce serait alors la fonder sur l'utilité.

Mais son principe est que l'enfant n'a pas une volonté *complète* et qu'il est bon qu'il soit dirigé par la volonté d'autrui. Puisqu'il est, d'une certaine manière, une chose des parents, étant donné que sa vie dépend de leur volonté, il est moralement bon qu'il soit régi par eux<sup>85</sup>.

---

<sup>83</sup> Kant, *Réflexion*, 99, AK.463.

<sup>84</sup> Comme écrit Rousseau «L'œil qui mesurait avec précision les distances s'en fie à la chaîne qui les mesure pour lui... Plus nos outils sont ingénieux, plus nos organes deviennent grossiers et maladroits: à force de rassembler des machines autour de nous, nous n'en trouvons plus en nous-mêmes...» *Émile*, III, 252.

<sup>85</sup> Kant, *Remarques touchant*, 150.

En effet, dans l'éducation du corps, il faut veiller à ce que tous les exercices servent l'intérêt de l'enfant et non pas l'intérêt des parents. C'est ainsi qu'il faut s'abstenir d'exprimer beaucoup de tendresse aux enfants pour éviter la mollesse et la corruption des mœurs. Il ne faut pas courir au secours de l'enfant aussitôt qu'il crie: «Ordinairement, écrit Kant, c'est en ceci qu'apparaît la première corruption de l'enfant car lorsqu'il voit que tout accourt à son cri, il répète souvent ses cris... Satisfaire tous leurs caprices dans leur première jeunesse, c'est corrompre leur cœur et leurs mœurs»<sup>86</sup>. Autrement dit, il faut se débarrasser de l'idée naïve de ne pas répondre à tous les désirs de l'enfant. Cela rend l'enfant tyrannique et odieux et l'afflige une grande misère lorsqu'il doit s'en déshabituer: «Savez-vous, dit Rousseau, quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable? C'est de l'accoutumer à tout obtenir; car ses désirs croissant incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus, et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire»<sup>87</sup>.

Cependant, Il ne faut pas penser que l'enfant possède par nature des volontés tyranniques qu'il faudrait briser. Les cris deviennent tyranniques quand on les prend toujours comme un signe de besoin afin de rendre service aux enfants: «Mais crier est une chose salutaire pour

---

<sup>86</sup> Kant, *Réflexion*, 95, AK.459.

<sup>87</sup> Rousseau, *Émile*, II, 118. Cela dit, selon Rousseau, il faut connaître les besoins de l'enfant et essayer de les satisfaire. Mais il ne faut jamais se soumettre aux larmes, car cela incite l'enfant à exercer cette arme contre les parents Cf. *Émile*. II, 116}.

les enfants, dit Kant, dès qu'ils sortent du sein maternel, où ils n'ont joui d'aucun air, ils respirent le premier air. Le cours du sang ainsi modifié leur crée une sensation douloureuse. Or, grâce aux cris, l'enfant développe encore plus les parties internes et les canaux de son corps»<sup>88</sup>. Donc il ne faut pas toujours penser les cris comme un signe du besoin vital.

Kant met en garde contre le fait de briser catégoriquement la volonté de l'enfant: «Mais il n'est pas utile de briser leur volonté, lorsqu'on n'a pas commencé par la corrompre»<sup>89</sup>. À cet égard, il faut simplement veiller à ce que la volonté ne soit pas la volonté tyrannique.

Effectivement, pour Kant et Rousseau, le corps de l'enfant lui permet de s'éduquer par endurcissement. Son corps n'est pas sujet au danger autant que le corps de l'adulte. Comme l'écrit Kant «...les enfants ne peuvent pas tomber lourdement, il ne leur est pas mauvais de tomber quelquefois. Ils n'en apprennent que mieux à se donner de l'équilibre et à se disposer de telle manière que la chute ne soit pas dangereuse»<sup>90</sup>. Autrement dit, le corps de l'enfant est prêt à apprendre la vie par ses erreurs: «Il semble que, écrit Rousseau, les enfants ne soient petits et faibles que pour apprendre ces importantes leçons sans danger. Si l'enfant tombe de son haut, il ne se cassera pas la jambe»<sup>91</sup>. Cela fait aussi appel à l'accent mis par Rousseau sur une éducation fondée sur l'expérience. Car c'est par les expériences que l'enfant apprend la vie.

---

<sup>88</sup> Kant, *Réflexions*, 95, AK.459.

<sup>89</sup> Kant, *Réflexions*, 97, AK. 461.

<sup>90</sup> *Réflexions*...98, AK. 462.

<sup>91</sup> Rousseau, *Émile*, II, 104.

Toutefois, endurcir l'esprit et le corps de l'enfant n'implique pas de tout laisser à l'expérimentation de l'enfant par lui-même. Comme nous avons déjà évoqué la thèse rousseauiste de Kant, les deux aspects de *rien faire* et de *ne rien laisser faire* vont de pair dans l'éducation chez Rousseau. Chez Kant, le seul fait pour l'homme de crier à la naissance consiste à réclamer des soins<sup>92</sup>.

Il faut veiller à ce que tous les soins soient dans l'intérêt des enfants et à ne pas pratiquer certains exercices qui sont premièrement dans l'intérêt de la nourrice ou des parents, plutôt que pour le bien-être de l'enfant. C'est ainsi que Kant décourage le bercement et l'embaillotement des enfants. D'une part, ces deux exercices ne sont pas dans l'intérêt corporel des enfants et d'autre part la liberté de l'enfant n'est pas respectée dans ces exercices.

En ce qui concerne le bercement, Kant souligne le fait que cet exercice n'est pas bon pour les enfants: «Même chez les adultes, on voit que le balancement suscite une envie de vomir et l'étourdissement»<sup>93</sup>. Donc l'intérêt physique de cet exercice est démenti: «Je suis persuadé, dit Rousseau, qu'il n'est jamais nécessaire de bercer les enfants et que cet ouvrage leur est souvent pernicieux»<sup>94</sup>. En effet, c'est sous le prétexte d'empêcher les cris de l'enfant que selon Kant, on le berce, au détriment de la santé de l'enfant.

---

<sup>92</sup> Cf. Kant, *Réflexion*, 69, AK.459. Cependant, cela ne veut pas dire que le cri de l'enfant est toujours un signe du besoin vital. Endurcir le caractère de l'enfant consiste à bien faire la distinction entre le cri parvenant du besoin vital et le cri tyrannique et capricieux.

<sup>93</sup> Cf. Kant, *Réflexion*, 69, AK.459.

<sup>94</sup> Rousseau, *Émile*, II, 80, Note \*\*.

De la même manière, emmailloter les enfants est répréhensible selon Kant, «c'est uniquement pour notre propre commodité que nous enveloppons les enfants comme des momies»<sup>95</sup>. Par ailleurs, cet exercice enlève de la liberté à l'enfant et empêche la nature de lui apprendre l'usage de ses membres. Rousseau critique fortement cet usage: «D'où vient cet usage déraisonnable...? Il eût fallu veiller sans cesse sur un enfant en liberté: mais quand il est bien lié, on le jette dans un coin sans s'embarrasser de ses cris...»<sup>96</sup>.

Un des points intéressants dans cet exemple est le fait qu'ici comme dans l'ensemble de la partie concernant l'éducation du corps, nous pouvons évidemment constater l'inspiration rousseauiste de Kant. Ici, les deux penseurs conviennent du fait que cet exercice ne sert à rien: Il ne sont aucunement dans l'intérêt de l'enfant. Kant écrit: «Mais que l'on emmaillote donc un homme adulte et l'on verra bien s'il ne poussera pas des cris et ne tombera pas dans l'angoisse et le désespoir»<sup>97</sup>.

En outre, s'agissant de la nutrition, évidemment, Rousseau et Kant soutiennent la source naturelle. Le lait maternel ne peut être remplacé par un autre lait. Pourtant, ici nous pouvons voir quelques différences dans le raisonnement des deux philosophes.

Kant admire l'intelligence de Rousseau pour avoir attiré l'attention des médecins sur le fait que le premier lait de la mère est sans

---

<sup>95</sup> Kant, *Réflexions*, 94, AK. 458.

<sup>96</sup> Rousseau, *Emile*, I, 55.

<sup>97</sup> Kant, *Réflexions*, 94, AK. 458.

aucun danger et qu'il est toujours meilleur pour les enfants<sup>98</sup>. En outre, Rousseau et Kant partagent l'avis que le lait animal ne convient pas à l'enfant. À cet égard la première raison de Rousseau est romanesque et idéaliste : «D'autres femmes, des bêtes même, pourront lui donner le lait qu'elle [la mère] lui refuse; la sollicitude maternelle ne se supplée point»<sup>99</sup>. Ainsi, le sentiment maternel est irremplaçable aux yeux de Rousseau. Donc si le lait de la mère est irremplaçable, c'est principalement parce que la mère est irremplaçable plutôt que pour des raisons *scientifiques*, comme la correspondance de la qualité du lait avec l'âge de l'enfant à laquelle Rousseau fait allusion. Pourtant il semble que Kant insiste plus sur le côté scientifique de cet exemple. De sorte qu'il développe les détails scientifiques de ce cas sans faire allusion comme le fait Rousseau au rôle de la mère qui est irremplaçable pour l'enfant:

On a posé la question de savoir si l'on peut aussi bien nourrir l'enfant avec du lait animal. Le lait humain est très différent du lait animal. Le lait de tous les herbivores ou des animaux vivant de végétaux caille très vite dès que l'on y ajoute quelque chose d'acide, par exemple de l'acide tartrique ou de l'acide citrique ou plus particulièrement la présure de la caillette de veau. Mais le lait humain ne caille pas<sup>100</sup>.

En comparant la citation de Rousseau avec celle de Kant, nous pouvons quand même voir cette nuance dans le raisonnement des deux penseurs. Pour Rousseau, la raison scientifique {c'est-à-dire la qualité du lait} a moins de valeur que la raison philosophique {le rôle de la mère} qu'il intègre tout de suite dans son raisonnement. Tandis que la

---

<sup>98</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 91, AK.456.

<sup>99</sup> Rousseau, *Émile*, I, 57.

<sup>100</sup> Kant, *Réflexions*, 92, AK. 457.

première raison que donne Kant est le fait que «le lait humain est très différent du lait animal... Le lait humain ne caille pas»<sup>101</sup>. Selon Rousseau peut-être l'enfant pourrait aussi se nourrir du lait animal. Toutefois, «la sollicitude maternelle ne se supplée point»<sup>102</sup>.

En effet, en cherchant entre les lignes des deux philosophes Genevois et Allemand nous pouvons trouver d'autres faits qui témoignent de cette différence dans leurs perspectives. Par exemple, dans l'esprit de Kant, la discipline et l'effort sont les aspects les plus importants: «La discipline transforme l'animalité en humanité»<sup>103</sup>. Certainement il réagit à la tradition pédagogique de son époque dans laquelle un Institut de Dessau manquait de la discipline et cultivait trop la sensibilité chez les enfants.

Dans le rapport que donne Philonenko de cet Institut, Karl Spazier témoigne ainsi de cette emphase sur la sensibilité des élèves: «Tandis que le soir venait, je parlais de Socrate, Platon et Aristote et surtout de manière chaude et vivante du noble système de Socrate... et comme je leur disais son dernier dialogue dans le Phédon, ils pleuraient tous les trois et de grosses larmes roulaient sur les joues de Gilbert»<sup>104</sup>. Nous ne trouvons pas l'intensité de l'esprit sensible de Rousseau chez Kant. Comme le dit excellemment Jean Château, «Rousseau pense autant avec son cœur qu'avec son intellect»<sup>105</sup>. Mais chez Kant, il

---

<sup>101</sup> Kant, *Réflexions*, 92, AK. 457.

<sup>102</sup> Rousseau, *Émile*, I, 57.

<sup>103</sup> Kant, *Réflexions*, 70, AK. 441.

<sup>104</sup> Philonenko, Intro. *Réflexions*, 22.

<sup>105</sup> Château, 13.

semble que la sensibilité et l'affection ne soient pas si présentes. Pour Rousseau, la philosophie commence par l'amour de soi et s'étend à l'amour de l'humanité. Plus précisément, inspirée de Malebranche, la notion de la pitié est chez Rousseau le pont entre l'amour de soi et l'amour de toute l'humanité. De sorte qu'elle devient un sentiment profondément naturel de l'homme qu'il partage avec tous les êtres sensibles. Pour Kant, la pitié est «la plupart du temps une chimère parce que cela n'est ni à chaque instant en notre pouvoir, ni en notre volonté. Le bourgeois éprouve de la compassion envers d'autres bourgeois qui sont opprimés par les princes, le noble envers un autre noble, mais il est lui-même dur envers ses paysans»<sup>106</sup>. Autant pour dire que la finesse d'esprit du Genevois n'est pas aussi présente chez le philosophe allemand.

Qu'en est-il du deuxième volet de l'éducation physique active? Kant appelle cette deuxième partie positive, la culture qui se définit par l'exercice des facultés mentales<sup>107</sup>. Dans cette partie Kant déconseille encore une fois le vain usage des instruments pour encourager le développement des habiletés naturelles. En fait, la raison pour laquelle Kant caractérise cette partie comme étant *positive* est principalement le fait que l'éducation physique est caractérisée par «l'usage du mouvement volontaire» et «des organes des sens»<sup>108</sup>. Pourtant il s'agit toujours de laisser la nature de l'enfant développer les facultés

---

<sup>106</sup> Kant, *Remarques touchant*, 212.

<sup>107</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 103, AK.466.

<sup>108</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 105, AK.466.



naturelles. C'est ici que le propos de Kant porte sur les activités sportives comme la course et la natation mais aussi les activités de sauter, lever, porter, lancer, lancer vers un but, etc<sup>109</sup>. Toutefois, Kant déconseille la danse en la concevant comme «immaturée pour des enfants»<sup>110</sup>.

En général, Kant accorde la préférence aux activités physiques qui comportent les trois principes suivants:

1. Guider la nature sans «développer des grâces forcées»<sup>111</sup>. C'est ainsi qu'il faut laisser les enfants apprendre par l'expérience et s'endurcir en esprit et en corps afin de ne pas les rendre mauvais ou peureux. 2. Engager l'usage du mouvement volontaire avec les organes des sens. Par exemple le jeu de ballon qui joint la course à l'usage des organes des sens. 3. Avoir un but. C'est ainsi que Kant estime les jeux d'enfance. En effet, les jeux apportent trois significations importantes aux yeux de Kant: premièrement, ils apprennent à l'enfant la leçon de se priver de certaines choses au profit de certaines activités; deuxièmement, un engagement durable leur apprend la persistance; et troisièmement, dans les jeux qui ont un but, il y a une leçon morale dans le fait de s'engager pour atteindre au but.

Mais en réalité, comme l'explique Philonenko, le propos de Kant sur l'éducation physique est relativement faible. Il manque de précision et même dans le cas de la natation selon le modèle de Franklin, il est mal

---

<sup>109</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 106, AK. 467.

<sup>110</sup> Kant, *Réflexions*, 106, AK. 467.

<sup>111</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 107-108, AK. 469.

décrit<sup>112</sup>. Il n'en reste pas moins que l'intérêt moral demeure toujours la visée ultime dans l'éducation physique. Nous y reviendrons.

## 2- L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE<sup>113</sup>

Quelle est la signification de l'éducation intellectuelle dans la formation de l'homme? Si dans l'éducation kantienne il s'agit avant tout de former un citoyen moral, non seulement l'esprit de l'enfant doit s'avérer actif, mais aussi il faut chercher la signification de l'éducation intellectuelle dans la vocation morale de l'éducation. Ce qui revient à dire que tout simplement, le vrai sens de l'éducation intellectuelle doit être cherché dans son rapport avec l'éducation morale.<sup>114</sup>

À cet égard, l'éducation intellectuelle a pour objet la culture de la nature de l'âme non pas encore d'une manière pratique, qui portera sur la *moralisation* de l'homme, mais avant tout d'une manière physique pour préparer le terrain de la moralité. Autrement dit, il s'agit de cultiver l'intelligence pour ensuite former la faculté morale de la raison, c'est-à-dire préparer les fondements mêmes de la raison pratique.

Chez Rousseau, l'éducation intellectuelle ne peut pas échapper

---

<sup>112</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 104, AK. 466.

<sup>113</sup> Dans ce chapitre, nous avons choisi d'analyser la troisième partie de *l'éducation physique* de Kant, *la culture*, au sein de l'éducation intellectuelle. Ceci par ce que la distinction entre l'éducation intellectuelle et la culture n'est pas très nette chez Kant et pour comprendre le sens de l'éducation physique il faut déjà passer à travers la culture. Il y a là un brouillage des concepts qui se manifeste dans la définition même de l'éducation intellectuelle chez Kant comme « la culture de l'âme » *Réflexions*, 108, AK. 469.

<sup>114</sup> En réalité, il en va de même s'agissant toutes les étapes de l'éducation. De sorte que chaque étape doit être comprise en vue de l'éducation morale comme la raison d'être de tout le procès de l'éducation dans son intégralité.

au problème capital de la raison sensitive: si, comme nous l'avons déjà évoqué, la faculté de la raison est le produit du développement sensoriel, l'éducation intellectuelle doit forcément commencer par une autre voie que celle de l'entendement. C'est pourquoi il écrit:

De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus tard; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières! Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable: et l'on prétend élever un enfant par la raison.<sup>115</sup>

Cela veut dire qu'à l'inverse de ce qu'avance Locke, il est impossible de raisonner avec les enfants. Mais peut-on dire pour autant que la raison, comme disait Condillac, se réduit à sentir? Non. Parce que nous n'avons pas encore affaire, à ce niveau, à la faculté de raison. La raison sensitive n'est pas chez Rousseau la faculté de la raison proprement dite qui est marquée par son caractère actif. La faculté de l'entendement n'est pas encore développée chez l'enfant. Donc il faut choisir une autre voie pour cultiver l'esprit de l'enfant.

En ce qui concerne Kant, Il y a une distinction nette entre deux voies de la culture physique de l'esprit<sup>116</sup>: 1. La culture libre, c'est-à-dire le jeu qui est sans contrainte. Ici l'occupation de l'enfant est en elle-même agréable sans qu'il y ait forcément une fine externe à son occupation. 2. La culture scolaire qui est définie par le travail avec contraintes. Dans ce cas, l'occupation de l'enfant n'est pas forcément agréable, mais il y a un but externe à cette occupation par la contrainte.

---

<sup>115</sup> Rousseau, *Émile*, II, 121-122.

<sup>116</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 109-110, AK.470-471.

Pour Kant, les deux voies de la culture physique sont nécessaires pour l'enfant et, de cette manière, il s'écarte de la position rousseauiste selon laquelle l'enseignement ne peut impliquer la contrainte et donc toute l'éducation doit se baser sur la volonté de l'élève. «L'enfant doit jouer, précise Kant, il doit avoir des heures de récréations, mais il doit aussi apprendre à travailler»<sup>117</sup>.

En effet, cette perspective de Kant contre celle de Rousseau, qui était mise en pratique par Basedow<sup>118</sup> va de pair avec un autre aspect de l'éducation kantienne, c'est-à-dire l'obéissance qui devient le premier élément nécessaire avant la véracité et la sociabilité pour former le caractère de l'enfant. Il faut donc internaliser la notion d'obéissance chez l'enfant pour que plus tard dans sa vie, l'individu obéisse à soi-même en agissant selon des maximes morales, c'est-à-dire selon les principes moraux qui sont subjectivement tirés de l'entendement de l'individu: «Avant toutes choses, l'obéissance est fondamentale pour le caractère d'un enfant, particulièrement d'un écolier.»<sup>119</sup>. Il est évident dans cette citation que Kant donne une importance singulière au rôle de l'école chez l'enfant. Car c'est à l'école que l'enfant apprend les grandes leçons du travail et de l'obéissance: «Et où donc le penchant au travail doit-il être cultivé si ce n'est à l'école? L'école est une culture par contrainte»<sup>120</sup>.

---

<sup>117</sup> Kant, *Réflexions*, 109-110, AK.470.

<sup>118</sup> Cf. Philonenko, Intro. *Réflexions*, 20.

<sup>119</sup> Kant, *Réflexions*, 125, AK.481.

<sup>120</sup> Kant, *Réflexions*, 111, AK.471-472. Notons au passage que ce regard concret de Kant sur l'école nous montre combien l'éducation chez

Bien entendu, l'obéissance de l'enfant qui s'établit à l'école par contrainte est l'obéissance absolue. Il y a aussi une forme de l'obéissance chez Kant, qui est dérivée de la confiance, c'est-à-dire l'obéissance volontaire<sup>121</sup>. Certes, cette dernière forme de l'obéissance exige la faculté de la raison et la distinction entre le bien et le mal qui fait défaut aux capacités intellectuelles de l'enfant. C'est pour cela que Rousseau écrit: «Employez la force avec les enfants et la raison avec les hommes»<sup>122</sup>. En effet, nous pouvons poser la question: en quoi la notion de force chez Rousseau est-elle différente de la notion kantienne d'obéissance?

Il est clair que Rousseau ne néglige pas la nécessité d'une autorité dirigeant l'élève pour assurer le développement. Toutefois, il semble que dans la méthode rousseauiste, cette «force» n'est pas assez développée pour être une discipline. Comme l'explique Jean Château: «Émile apprendra, en imitant son gouverneur, des «vertus par imitation» qui lui seront par la suite une base utile {98} Et le gouverneur saura par ses stratagèmes mener Émile vers tel ou tel intérêt; il lui apprendra par exemple à «ne pas avoir peur de la nuit»<sup>123</sup>.

Simplement, ces *stratagèmes* ne semblent pas être suffisants pour cultiver la nature *brute* de l'enfant qui, selon Kant, a besoin d'une culture par contrainte. Rousseau n'hésite pas à dire qu'il ne s'agit pas

---

Kant préserve son aspect pédagogique aussi bien que son aspect philosophique.

<sup>121</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 125, AK.481.

<sup>122</sup> Rousseau, *Émile*, II, 124.

<sup>123</sup> Château, 207.

d'une obéissance dans sa méthode. Il suffit pour le Genevois d'attirer l'intérêt de l'élève: «si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité; autrement quel motif les porterait à apprendre?»<sup>124</sup> Mais selon Kant avant que l'enfant puisse apprendre de son gouverneur, il lui faut une culture par contrainte. De surcroît, Kant sait bien, grâce à son expérience historique, que la méthode de Rousseau mise en pratique par Basedow, n'est pas réalisable. Peut-être sont-ce des observations comme celles-ci qui mènent à Kant dire: «le livre de Rousseau sert à améliorer les Anciens»<sup>125</sup>.

Cela dit, selon Kant, la culture par contrainte ne devient jamais un «esclavage»<sup>126</sup>. C'est ainsi qu'il développe la seconde formule de l'impératif catégorique: «agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen»<sup>127</sup> Ce principe fondamental de la philosophie morale de Kant demeure toujours central quand il s'agit pour Kant de thématiser le problème de la punition.<sup>128</sup>

---

<sup>124</sup> Rousseau, *Émile*, II, 163.

<sup>125</sup> Kant, *Remarques touchant*, 94} D'une manière brillante, Brigitte Geonget, éclaire cette perspective kantienne : l'homme de l'état de l'opulence, selon Kant, n'est pas aussi facile à former que l'homme de la nature dont parle Rousseau. Cf. *Remarques touchant*, 94, Note 4.

<sup>126</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 101, AK.464.

<sup>127</sup> *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 105.

<sup>128</sup> Il est simple à voir maintenant comment dans l'éducation, il n'y a pas de séparation mécanique entre les différentes étapes mais plutôt,

Dans le développement des facultés de l'âme Kant distingue entre les facultés supérieures et les facultés inférieures. Les facultés inférieures n'ont de la valeur que lorsqu'elles sont au service des facultés supérieures. Comme Rousseau, Kant donne la plus grande valeur à la raison et la plus petite estime à la mémoire. En réalité l'homme moral de Kant est celui qui tire ses principes de la raison et non pas de la mémoire. Chez le Genevois, «les plus grandes idées de la Divinité nous viennent par la raison seule»<sup>129</sup>.

Pour Kant, c'est dans la raison que réside l'activité du jugement qui est spécifique à l'homme. En réalité, le mépris de la mémoire est dû à son mécanisme qui rend l'âme paresseuse et passive. Il est vrai que Kant ne néglige pas la nécessité de la mémoire<sup>130</sup>. Mais il faut en effet veiller à ce que l'éducation intellectuelle garde l'équilibre et la proportion des différentes facultés de l'esprit et de cette manière comme le dit Philonenko «l'éducation doit donc posséder une certaine finalité interne»<sup>131</sup>. Cela revient à dire qu'en outre, la culture de la mémoire comme de toutes les facultés inférieures, doit se faire en vue des facultés supérieures de l'entendement, du jugement et de la raison: «On doit

---

comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit d'un ordre cohérent entre les parties. L'objet de l'éducation intellectuelle devient effectivement le développement des bons penchants dans la nature de l'homme pour former un citoyen moral et cela commence chez Kant, avec une culture par contrainte qui se manifeste notamment dans la culture scolaire.

<sup>129</sup>Rousseau, *Émile*, IV, 427. C'est aussi l'activité du jugement de comparaison qui permet au vicaire Savoyard de prouver l'existence des facultés irréductibles à la sensation contre Helvétius et Condillac: «je suis actif quand j'écoute la raison» *Émile*, IV, 401.

<sup>130</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 113.

<sup>131</sup> Kant, *Réflexions*, 113, AK.473.

cultiver la mémoire de bonne heure, tout en cultivant en même temps l'entendement»<sup>132</sup>. À cet égard, non seulement Kant se situe dans la lignée des philosophes de l'*Aufklärung* comme Fichte qui méprise la mémoire, mais aussi, il critique le système d'enseignement traditionnel qui est pris au piège du verbalisme. C'est pourquoi écrit Kant: «Cet usage est nécessaire pour comprendre ce que l'on apprend ou ce que l'on dit et pour ne rien répéter sans l'avoir compris»<sup>133</sup>.

D'ailleurs n'oublions pas que l'éducation doit toujours viser l'intérêt pratique de la connaissance. C'est ainsi que Kant déconseille la lecture des romans par l'enfant, car cet exercice engage la mémoire dans ce qui n'est pas utile dans la vie de l'enfant, ni en rapport concret avec la vie réelle: «Lire des romans est la plus mauvaise des choses pour les enfants»<sup>134</sup>. Autrement dit, si la mémoire doit être développée en vue de la raison, il faut qu'elle contienne le savoir de ce qui a un intérêt pratique dans la vie. Effectivement, l'entendement doit servir à la sphère pratique de la vie et ceci n'est pas possible jusqu'à l'âge de la raison.

En fait, ce n'est pas par les livres et les théories qu'il faut commencer l'éducation intellectuelle. Souvenons-nous que chez Kant, toute l'acquisition de la connaissance commence par l'expérience. De la même manière dans l'éducation intellectuelle il faut commencer par la voie de l'expérience.

Ce thème est aussi central dans l'éducation intellectuelle de

---

<sup>132</sup> Kant, *Réflexions*, 114, AK.474.

<sup>133</sup> Kant, *Réflexions*, 118, AK.476.

<sup>134</sup> Kant, *Réflexions*, 114, AK.473.



Rousseau. Émile possède seulement un livre: *Robinson Crusoé*. En effet, Rousseau se prononce fortement contre une éducation *babillarde* basée sur les livres: «je hais les livres. Ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas»<sup>135</sup>. nous dit-il pour insister sur le fait que contrairement à une conception naïve et intellectualiste, les théories éloignent l'enfant de la réalité de la vie au lieu de l'instruire: «Toujours des livres! Quelle manie! Parce que l'Europe est pleine de livres, les Européens les regardent comme indispensable, sans songer que sur les trois quarts de la terre, on n'en a jamais vu»<sup>136</sup>.

En réalité, l'intérêt de lire *Robinson Crusoé* est que c'est un livre sur des expériences concrètes et non pas un livre des théories. Bref, l'intérêt d'éloigner l'enfant des livres est de le protéger des *chaînes de l'opinion*. Comme l'explique Jean Château: «Le livre, difficile à comprendre, est déformé par l'enfant, et comme dans les fables, il y voit trop ce qu'il y met. Il prend des mœurs sociales une vue perverse, il se prépare à cet infantilisme d'esclaves qui est celui de notre société perversie»<sup>137</sup>. Autrement dit, non seulement les romans ne sont pas en rapport concret avec la vie réelle de l'enfant, mais même si ce rapport est établi, l'enfant n'est pas encore armé pour faire face à la réalité de la société corrompue. Quel est le danger de cette rencontre? La perte de l'intérêt pour la justice: «séduits par le mensonge, ils laissent échapper la

---

<sup>135</sup> Rousseau, *Émile*, III, 264.

<sup>136</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 439.

<sup>137</sup> Château, 205.

vérité»<sup>138</sup>. Peu importe la voie de cette rencontre, par les romans ou en personne, il faut avant tout que l'esprit de l'enfant soit prêt pour cette confrontation et pour cela, il faut avant tout de l'expérience et non pas des discours: «Je ne me lasse point de le redire: mettez toutes les leçons des jeunes gens en action plutôt qu'en discours; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner»<sup>139</sup>.

Bref, pour Rousseau comme pour Kant, il s'agit dans la culture des facultés intellectuelles d'une mise en pratique concrète de la connaissance par les règles tout en liant la connaissance à la capacité de l'élève. Émile apprendra la géographie et la physique non pas dans les livres mais par l'expérience du monde et conformément à ses capacités intellectuelles: «et en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice»<sup>140</sup>. En effet, c'est pour la même raison que Kant conseille l'étude de la mathématique: «Mais l'on doit dans l'enseignement de l'enfant chercher à lier peu à peu le savoir et les capacités. Entre toutes les sciences, il semble que la mathématique constitue la seule voie pour attendre pleinement ce but»<sup>141</sup>.

Encore est-il nécessaire, pour donner sens à cette éducation par l'expérience, de préciser le cadre de la culture des facultés intellectuelles. Il y a chez Kant deux formes de cette culture, à savoir *la*

---

<sup>138</sup> Rousseau, *Émile*, II, 157.

<sup>139</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 363.

<sup>140</sup> Rousseau, *Émile*, II, 205.

<sup>141</sup> Kant, *Réflexions*, 116, AK.574.

*culture générale des facultés de l'esprit et la culture particulière des facultés intellectuelles*<sup>142</sup>. En ce qui concerne la première forme, il consiste en deux moments conformément au développement des facultés intellectuelles, à savoir le moment *physique* dont nous avons parlé dans le cadre général de l'éducation intellectuelle, c'est-à-dire une culture de la contrainte par le biais des disciplines. Le deuxième moment que Kant intitule le moment *moral* est par contre, en un sens, la culture *libre*<sup>143</sup>: non pas dans le sens du jeu mais dans le sens de la liberté d'agir selon les maximes. Souvenons-nous que selon Kant les maximes sont les lois morales subjectives qui sont dérivées de la faculté de raison. Le développement de la faculté de raison, en effet, caractérise ce moment par une activité qui était absente au moment *physique* mais aussi, dès le moment où l'individu possède la faculté de raison, il faut faire intervenir le concept de devoir<sup>144</sup> et l'obéissance de l'individu au devoir.

C'est aussi par cette activité de la faculté de raison que Kant soutient la méthode *socratique* dans l'éducation de la raison<sup>145</sup>. De cette manière, l'élève n'est pas passivement engagé dans un processus mécanique, ce qui est le cas dans la méthode *mécaniquement catéchétique*, par laquelle à force d'user de la mémoire, il se rappelle les réponses fournies par le maître. Tout au contraire, dans la méthode socratique, c'est par l'activité de la raison que l'élève tire les raisons de sa conduite. En effet, la méthode socratique, par le biais de l'activité de

---

<sup>142</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 117, AK. 475.

<sup>143</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 117, AK. 475.

<sup>144</sup> *Pflicht*

<sup>145</sup> Cf. *Réflexions*, 119, AK.477.

la faculté supérieure de raison, correspond au moment moral et la méthode mécaniquement catéchétique correspond au moment physique de la culture<sup>146</sup>.

Dans la deuxième forme de cette culture, il s'agit du développement des facultés inférieures de l'entendement comme «la faculté de connaître, des sens, de l'imagination, de la mémoire, de la puissance d'attention et de l'humeur»<sup>147</sup>. À cet égard, Kant accorde le plus grand respect à l'étude de la géographie, car il s'agit dans cette science d'une part de mettre en pratique la curiosité de l'enfant dans les cartes géographiques qui sont en elles-mêmes un objet d'intérêt pour «tous les enfants»<sup>148</sup>, et d'autre part de pratiquer la fixation de la mémoire sans qu'il y ait danger de distraction. Encore faut-il comprendre que l'éducation intellectuelle est un apprentissage selon l'âge et selon l'exigence de cet âge: «Il importe qu'un homme sache bien des choses dont un enfant ne saurait comprendre l'utilité, nous dit Rousseau, mais faut-il et se peut-il qu'un enfant apprenne tout ce qu'il importe à un homme de savoir? Tâchez d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge et vous verrez que tout son temps sera plus que

---

<sup>146</sup>Il est simple de saisir pourquoi Kant prescrit la méthode mécaniquement catéchétique pour l'enseignement de la religion révélée et la méthode socratique pour la religion universelle: dans l'enseignement de la religion révélée, qui est fondée sur la foi, l'esprit reçoit les principes moraux d'une manière passive; tandis que dans l'enseignement de la religion naturelle qui est fondé sur la moralité, l'esprit déduit les maximes morales par le biais de la contemplation et par là il est purement actif.

<sup>147</sup> Kant, *Réflexions*, 117, AK.476.

<sup>148</sup> Kant, *Réflexions*, 118, AK. 476.

rempli»<sup>149</sup> Ainsi, bien qu'il possède maintenant la raison, il ne s'agit pas dans l'éducation intellectuelle de surcharger l'esprit de l'élève. C'est pourquoi Kant écrit:

Mais l'on doit penser qu'il est ici question d'une raison, qui n'a encore été que guidée. Elle ne doit donc pas toujours vouloir résonner, mais il faut aussi qu'elle ne s'avance pas trop sur ce qui dépasse nos concepts. Il ne s'agit pas encore ici de la raison spéculative, mais de la réflexion sur ce qui se produit, considéré dans ses causes et ses effets. Il s'agit d'une raison pratique dans son économie et sa direction<sup>150</sup>.

En effet, cela revient à dire très nettement qu'il y a chez Kant, comme chez Rousseau, une destination pour chaque âge. Toutefois ce qui semble manquer au propos de Kant est qu'il ne nous précise pas l'âge du développement intellectuel conformément aux différents moments de la formation. Rousseau nous donne une idée plus nette de cela: «l'âge de la nature, 12 ans, l'âge de raison 15 ans, l'âge de la force 20 ans, l'âge de la sagesse 25 ans... l'âge du bonheur tout le reste de la vie»<sup>151</sup>.

---

<sup>149</sup> Rousseau, *Émile*, III, 255.

<sup>150</sup> Kant, *Réflexions*, 119, AK.476.

<sup>151</sup> Château, 201.

### III

## L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

*J'ai prouvé que toute la gloire du paradis les tentait moins qu'un morceau de sucre et qu'ils craignaient beaucoup plus de s'ennuyer à vêpres que de brûler en enfer.*

*Rousseau, Lettre à Francis de Beaumont, 763.*

Comment penser la religion dans la pédagogie de Rousseau et Kant? Nous avons déjà essayé de montrer comment la pédagogie devient chez les deux penseurs une modalité de la philosophie. Nous avons vu comment la démarche pédagogique à chaque moment de l'éducation est menée en vue de la vocation morale de l'individu. Dans cette perspective, il s'agit avant tout de saisir la place de la religion dans les philosophies rousseauiste et kantienne.

Pour comprendre la place de la religion chez Rousseau il faut commencer par saisir la place de l'*Émile* dans la *théorie de l'homme*. À cet égard, comme l'explique M. André Charrak, il y a dans le texte des *Dialogues* une signification de l'ordre des textes de Rousseau qui éclaircit la place de l'*Émile* dans la *théorie de l'homme*: «J'avais cru voir que cet ordre était rétrograde à celui de leur publication, et que l'auteur remontant de principe en principe n'avait atteint les premiers que dans ses derniers écrits»<sup>152</sup>. Bref, le texte de 1762 met en pleine évidence le

---

<sup>152</sup> Rousseau, In Intro. *Émile*, 14.

premier principe la *théorie de l'homme*.

Par ailleurs, il est clair que la *Profession de foi du vicaire savoyard*, au cœur du livre *iv* de l'*Émile* est le centre de gravité de cette théorie de l'homme. Le «plus utile, le meilleur et le dernier»<sup>153</sup> de ses écrits est aussi la partie que l'auteur voudrait sauver à tout prix: «je ne perdrai jamais ce parti-là qu'on ne m'y force»<sup>154</sup>. En effet, nous pouvons constater avec Jean Château que l'*Émile* est «un ouvrage religieux»<sup>155</sup>, et étant donné la place de l'*Émile* dans la totalité des textes rousseauistes, il devient évident que la religion est un concept fondamental de la philosophie rousseauiste.

Qu'en est-il de la pensée kantienne portant sur l'éducation religieuse? Nous avons affaire avec une inspiration claire et parlante de la pensée rousseauiste sur les réflexions de kantienne de l'éducation religieuse. Sur les traces de Rousseau, Kant édifie un modèle de l'éducation religieuse fondée purement sur l'intérêt moral. Maintenant la question est de savoir si l'individu a besoin d'une formation religieuse à fin d'accomplir sa vocation humaine. Nous traiterons cette question en deux temps.

Premièrement, selon Rousseau une formation religieuse n'est ni nécessaire, ni atteignable par l'homme. Souvenons-nous de l'instruction d'Émile. Jusqu'à l'âge de 18 ans, il n'apprend aucun concept métaphysique. Plus précisément, ce n'est que quand il doit

---

<sup>153</sup> Rousseau, *Œuvres complètes*, 342.

<sup>154</sup> Rousseau, *Lettre à Marc Michel Rey*, janvier 1769.

<sup>155</sup> Château, 107.

entrer dans la société les hommes, où le mal est présent, qu'Émile apprend qu'il y a un Dieu qui aime la justice. Mais avant cela, possède-t-il la notion de justice? Certainement. Émile n'a pas besoin de connaître Dieu pour être juste. La justice s'enracine dans la première et la dernière disposition de l'homme, c'est-à-dire dans l'amour de soi. Autrement dit, elle est fondée par la voix de la nature qui appelle à la jouissance du bonheur. La jouissance du bonheur est un intérêt existentiel de l'individu et la justice est ce pourquoi cette promesse de la nature s'accomplit. Par ailleurs, comment la raison humaine, bornée dans le domaine de la sensation, peut-elle connaître Dieu?

À mesure que j'approche en esprit de l'éternelle lumière, son éclat m'éblouit, me trouble, et je suis forcé d'abandonner toutes les notions terrestres qui m'aidaient à l'imaginer. Dieu n'est pas corporel et sensible; la suprême Intelligence qui régit le monde n'est plus le monde même: j'élève et fatigue en vain mon esprit à concevoir son essence inconcevable<sup>156</sup>.

Cela vient du fait que tout simplement l'homme par essence ne peut pas connaître un être qui échappe à la sensation. Pour connaître Dieu, il faut avoir d'autres moyens que ceux de la raison humaine. Simplement, «ces moyens ne sauraient être l'autorité des hommes»<sup>157</sup>.

En effet, si l'homme ne peut pas concevoir l'essence de Dieu, il devient clair que la raison sensitive de l'enfant est *a fortiori* trop limitée pour atteindre l'idée de Dieu. Au fond, l'enfant ne peut pas avoir une idée de l'esprit et il est de toute façon hors de sa portée de pousser cette

---

<sup>156</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 410.

<sup>157</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 429.



idée à l'infini. Donc toute formation religieuse de l'enfant ne sert qu'à le *séduire* et non à l'éduquer.

Alors non seulement l'enseignement religieux n'est pas nécessaire, mais il est au contraire nécessaire de le prémunir contre ce qui va au-delà de sa raison sensitive. C'est pourquoi, écrit Rousseau: «tout enfant qui croit en Dieu est donc nécessairement idolâtre ou du moins anthropomorphique; et quand une fois l'imagination a vu Dieu, il est bien rare que l'entendement le conçoive. Voilà précisément l'erreur où mène l'ordre de Locke»<sup>158</sup>. Il s'agit, dans cette citation, bien entendu, de la pensée lockéenne selon laquelle il faut raisonner avec les enfants. Mais l'enfant ne peut pas concevoir l'idée *sublime* de Dieu pour deux raisons: il est déjà en tant que l'homme borné dans la sensation, et donc concevoir un être qui échappe à celle-ci est essentiellement impossible, mais ce qui rend le problème plus grave est le fait que l'enfant ne possède pas encore l'entendement humain et que par conséquent, il est encore plus incapable de concevoir Dieu.

En ce qui concerne la pensée kantienne nous savons que le concept de suprasensible va tout simplement contre la *condition matérielle* de la connaissance et donc l'homme en tant qu'homme est limité par les sens. Autrement dit, sur le plan épistémologique, l'homme n'a pas les moyens d'aller au-delà des limites de la connaissance. Héritier de la philosophie rousseauiste, Kant met en pleine évidence les limites de la connaissance et trouvant la raison *mortifiée* par

---

<sup>158</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 370.

ces limites, il fait appel à une discipline de la raison pure<sup>159</sup>.

Selon Kant, il en va de même sur le plan anthropologique. L'homme naturel, qui s'est élevé selon la nature et qui est resté à l'abri du vice de l'état d'opulence n'a pas besoin de la religion. En réalité, chez Kant, «l'homme naturel sans religion est de loin préférable à l'homme de l'état de société ayant la simple religion naturelle. Car en ce cas sa moralité devrait être d'un très haut degré pour constituer un contre poids à sa corruption»<sup>160</sup>. Autrement dit, l'homme naturel n'a jamais été corrompu de telle sorte qu'il dût être corrigé par la religion: «Dans l'état de nature, précise Kant, il ne peut, à vrai dire, naître absolument aucune notion véritable de Dieu et la fausse notion qu'on s'en fabrique est nuisible»<sup>161</sup>. Bref, cette fois-ci avec Kant, le concept de Dieu n'est ni nécessaire ni atteignable par l'homme qui n'est jamais sorti de l'état naturel. Cela revient à dire aussi que le bonheur de l'homme n'est pas en rapport avec ce à quoi il n'a pas accès.<sup>162</sup>

Deuxièmement, malgré tout, il y a chez Rousseau et Kant un enseignement religieux. Ici la question est de savoir quel est l'intérêt de cet enseignement religieux? Si Émile n'avait pas besoin d'aller parmi les

---

<sup>159</sup> Cf. Kant, *Canon de la raison pure*, 664.

<sup>160</sup> Kant, *Remarques touchant*, 138.

<sup>161</sup> Kant, *Remarques touchant*, 138.

<sup>162</sup> De cette manière, l'homme civil ne se situe pas au-dessus de l'homme de la nature à cause de la religion. C'est pour cela que Kant écrit: «...Celui qui fait ce que Dieu voulait qu'il fasse grâce aux mobiles que Dieu a mis dans son cœur, lui obéit sans connaître son existence» *Remarques touchant*, 184. Autrement dit, le devoir de l'homme n'a pas sa source dans la religion, mais il est plutôt dicté par la loi naturelle que Kant définit par la conscience Cf. Kant, *Réflexions*, 145, AK.495.

hommes, s'il était solitaire, il n'aurait pas besoin de connaître ce qui est au-delà de l'expérience. La métaphysique échappe à sa connaissance, *a priori* il n'en a pas besoin.

Toutefois, Émile doit aller parmi les hommes pour connaître ce qu'il ne peut pas connaître dans l'étude de l'histoire. Il doit faire face à la réalité humaine dans son état corrompu: il y a le mal sur la terre. À l'âge de 18 ans, l'homme de la nature va aller parmi les hommes. Il est gardé hors de ce qui corrompt la nature de l'homme. Il aime la justice et par la voix de sa nature, il ne s'en détourne pas. Cependant, chez les hommes, «le méchant prospère et le juste reste opprimé»<sup>163</sup>. Dans ce milieu, Émile n'est pas assez armé pour garder l'intérêt d'être juste. Dans une société comme celle-là, le juste, qui n'a pas intérêt à le rester, devient méchant. C'est pour cette raison que les idées *sublimes* de Dieu et de l'âme immatérielle deviennent importantes. De cette manière, comme le montre M. André Charrak. L'idée d'un Dieu qui aime la justice est plus importante que l'idée d'un Dieu qui existe.<sup>164</sup> C'est uniquement pour garder son intérêt moral qu'Émile a besoin de savoir qu'il y a un Dieu qui garantit la jouissance de l'ordre comme la voix de la nature, c'est-à-dire que l'amour de soi y fait appel: «Tu vas mourir, penses-tu: non tu vas vivre, et c'est alors que je tiendrai tout ce que je t'ai promis»<sup>165</sup>. C'est-à-dire qu'il faut que l'élève reste juste même si sa justice lui apporte des dommages dans cette vie.

---

<sup>163</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 406.

<sup>164</sup> M. André Charrak, Cours de l'histoire de la philosophie : Rousseau, Université Paris1, février 2008.

<sup>165</sup> Rousseau, *Émile*. IV, 407.

C'est pour cette même raison qu'Émile a besoin de savoir que l'âme est immatérielle: «Si l'âme est immatérielle, elle peut survivre au corps, et si elle lui survit, la Providence est justifiée. Quand je n'aurais d'autre preuve de l'immatérialité de l'âme que le triomphe du méchant et l'oppression du juste en ce monde, cela seul m'empêcherait d'en douter»<sup>166</sup>. Bref, si l'âme est immatérielle et si l'homme ne se réduit pas à son corps, il peut jouir de la promesse de sa nature c'est-à-dire atteindre au bonheur, dans un monde où l'injustice ne gagne pas<sup>167</sup>.

Il est maintenant simple de voir que l'éducation religieuse chez Rousseau est purement et simplement une éducation négative. C'est-à-dire, comme nous l'avons déjà évoqué, qu'elle consiste à *ne rien faire*: c'est la période où Émile grandit loin des autres hommes et où son éducation est guidée par la nature et consiste à *ne rien laisser faire*: introduire seulement des principes essentiels afin de garder la moralité chez l'élève. Nous verrons qu'il en va de même chez Kant.

De même chez Kant, il faut chercher l'utilité de la religion avant tout dans l'intérêt pratique: «Bien qu'il puisse certes y avoir une utilité de la religion qui vise immédiatement la félicité future, toutefois, son utilité première et la plus naturelle est celle qui ajuste les mœurs de l'homme en sorte qu'elles soient bonnes afin qu'il accomplisse sa

---

<sup>166</sup> Rousseau, *Émile*. IV, 407.

<sup>167</sup> Notons au passage que cet argument demeure *le seul* dans la dernière philosophie de Rousseau, c'est-à-dire *Les Rêveries du promeneur solitaire*, en faveur de l'existence de Dieu. Nous n'y insistons pas dans cette étude.

fonction dans ce monde, afin d'être digne du monde futur»<sup>168</sup>. C'est en réalité parce que la société humaine est corrompue que la religion devient nécessaire. L'utilité de la religion demeure dans la soumission de l'homme à la loi de la nature inscrite par Dieu: «à proprement parler la conscience est l'application de nos actions à cette loi. Les reproches de la conscience demeureront sans effet, si on ne les pense pas comme les représentants de Dieu, qui a établi son siège sublime au-dessus de nous, mais qui a aussi établi en nous un tribunal»<sup>169</sup>. De cette manière, le devoir de l'homme se définit à partir de cette loi naturelle ou pour mieux dire le devoir *est* précisément la soumission à la conscience: «Devoir! Nom sublime et grand, toi qui ne renfermes rien en toi d'agréable, rien qui implique insinuation, mais qui réclames la soumission...»<sup>170</sup>. En effet la religion n'est que la garantie de cette soumission même à la loi. De sorte qu'elle est bel et bien *dénuée* de valeur en dehors de cette soumission: «Qu'est-ce que la religion? La religion est la loi qui est en nous, dans la mesure où elle reçoit sa force sur nous d'un législateur et d'un juge; c'est une morale appliquée à la connaissance de Dieu. Si la religion n'est pas liée à la moralité, elle n'est qu'une recherche de faveurs»<sup>171</sup>.

Ainsi nous pouvons constater que Kant renverse l'ordre religion-moralité-devoir, de telle sorte que ce n'est pas parce qu'il y a une

---

<sup>168</sup> Kant, *Remarques touchant*, 268.

<sup>169</sup> Kant, *Réflexions*, 145, AK. 495.

<sup>170</sup> Kant, *Critique de la raison pratique*, 155.

<sup>171</sup> Kant, *Réflexions*, 144, AK.494.

religion qu'il existe une moralité qui nous impose des devoirs.<sup>172</sup> À l'inverse, c'est parce que je suis engagé à accomplir le devoir inscrit dans ma nature par un Dieu comme législateur qu'il y a une moralité en tant qu'obéissance à mes devoirs et je suis religieux parce qu'il y a un juge qui met en examen ma soumission à la loi.

En effet, contrairement à ce que disait un Cicéron, les concepts métaphysiques comme celui de Dieu ne possède aucune place dans la nature de l'homme. L'homme n'est pas disposé à comprendre les mystères de la religion et il n'en a pas besoin pour devenir ce qu'il doit être et d'accomplir sa vocation. La religion n'est de toute manière qu'une institution fondée par l'homme civilisé dans la société corrompue. En effet, prendre la religion comme le point de départ pour arriver au concept de devoir est bien un but déjà perdu. Encore une fois, il faut fier à la nature de l'homme. Il faut donc partir de la loi inscrite dans la nature de l'homme, c'est-à-dire de la conscience et dégager tous les devoirs de cet « *instinct divin immortel* »<sup>173</sup>. En effet, la morale ne devient rien autre que l'ensemble de ses devoirs, c'est-à-dire

---

<sup>172</sup> Il y a là une autre manifestation de la révolution copernicienne cette fois-ci dans la sphère morale : si pour la pensée classique la religion était le centre de toute conduite humaine et elle était donc la source de la morale, avec Kant c'est le devoir qui donne sens à la vie humaine et dirige toutes ses actions. Autrement dit, le devoir définit la morale et la morale définit la religion. La religion doit alors s'enraciner à la morale et celle-ci doit être fondée dans le devoir. Autrement dit, ce n'est pas par ce que je suis religieux que je suis moral et j'ai des devoirs, mais tout au contraire c'est parce que j'ai des devoirs qui forment la morale que je suis religieux. Alors contrairement à la pensée classique, Kant nous apprend de commencer par le devoir, se former une moralité et finir par une religion naturelle. C'est en ceci que demeure le sens de l'art de l'éducation.

<sup>173</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 419.

l'expression même de ses devoirs. C'est pourquoi Kant écrit: «Quand les hommes subordonnent la morale à la religion {ce qui d'ailleurs n'est possible et nécessaire que dans le peuple opprimé} ils deviennent par là haineux, hypocrite et calomnieux, mais s'ils subordonnent la religion à la morale, ils sont alors bons, bienveillants et justes»<sup>174</sup>.

Il est par là même facile de comprendre maintenant que ce concept de religion fondée sur le devoir de l'homme est pleinement hors de portée de la raison de l'enfant. Rappelons-nous que chez Kant, le devoir n'est pas un objet de la mémoire, mais qu'il est le fruit de la faculté de raison. Cela nous impose deux observations centrales dans l'éducation religieuse selon Kant.

Premièrement, il ne faut jamais donner un enseignement religieux à l'enfant. C'est ainsi que Kant pose la question: «Comment la jeunesse qui ne connaît pas encore le devoir, pourrait-elle être capable de comprendre un devoir immédiat envers Dieu?»<sup>175</sup> Souvenons-nous du principe kantien dans l'éducation intellectuelle selon lequel il ne faut pas parler du devoir avec l'enfant<sup>176</sup>. L'idée de Dieu est basée sur le devoir et non pas sur l'imagination. Pour comprendre le devoir il faut la faculté de la raison, qui manque à l'enfant.

Par conséquent, nous pouvons dire que deuxièmement, la religion ne doit pas se fonder sur l'imagination et la faculté *passive* de la mémoire. Sinon, la religion devient l'objet de la passivité des facultés

---

<sup>174</sup> Kant, *Remarques touchant*, 268.

<sup>175</sup> Kant, *Réflexions*, 142, AK.493.

<sup>176</sup> Cf. Kant, *Réflexions* 129, AK.483.

intellectuelles. Mais l'enfant ne doit jamais répéter quelque chose qu'il ne comprend pas<sup>177</sup>. Il faudrait veiller à ce que l'enfant soit dans l'ignorance absolue des concepts religieux pour qu'il ne tombe pas dans l'ordre de la passivité, ce qui est le principe fondamental de l'éducation négative. Mais cela, dans la perspective réaliste de Kant, n'est pas possible dans l'état actuel où les pratiques religieuses sont présentes dans la société et l'enfant ne peut pas les ignorer complètement. Donc il faut introduire l'enfant à certains concepts religieux pour que la connaissance de Dieu n'entre pas dans l'ordre de l'indifférence et ne fasse pas partie de l'opinion absurde: «Or comme on doit prendre soin à ce que cette idée ne se glisse pas dans l'imagination des enfants, il faut, afin de l'éviter chercher à leur inculquer de bonne heure des concepts religieux. Toutefois ceci ne doit pas être œuvre de mémoire, simple imitation et pure singerie»<sup>178</sup>. C'est-à-dire que si l'enfant ne peut pas être gardé dans l'ignorance des concepts religieux, ce qui est l'état de l'homme civil, il faut trouver un moyen selon ses capacités pour qu'il ne tombe pas dans le piège des chaînes des opinions. Cette démarche minimaliste permet de familiariser l'enfant avec «une loi du devoir»<sup>179</sup> à partir de laquelle il connaîtra Dieu.

C'est-à-dire que sans raisonner avec l'enfant, il faut faire en sorte qu'il puisse attribuer tout à la nature et celle-ci à Dieu<sup>180</sup>. À vrai dire ceci n'est pas une tâche simple car l'enfant risque toujours d'être pris au

---

<sup>177</sup> Cf. *Réflexions*, 118, AK.476.

<sup>178</sup> Kant, *Réflexions*, 143, AK.493.

<sup>179</sup> Kant, *Réflexions*, 143, AK.493.

<sup>180</sup> Kant, *Réflexions*, 143, AK.494.



piège de l'imagination et par là même de devenir «idolâtre» ou «anthropomorphique»<sup>181</sup>. Donc il faut trouver une autre voie plus simple et plus conforme à l'entendement de l'enfant, c'est-à-dire la voie de l'analogie avec le père, ce qui permettra à l'enfant de voir «l'unité des hommes conçus comme formant une famille»<sup>182</sup>. De cette manière, il sera aussi plus facile à l'enfant de saisir la liaison entre le devoir et Dieu comme un père qui nous protège et qui exige de nous, par sa bonté, l'accomplissement de notre devoir. Aussi, comme le premier principe de l'éducation négative l'exige, il faut que les concepts religieux soient plus négatifs que positifs pour que l'enfant ne reste pas dans la chaîne des opinions et n'agisse pas d'une manière machinale dans les cultes religieux. En effet, la familiarité de l'enfant avec Dieu revient à dire que l'enfant ne profane pas le nom de Dieu avec lequel il n'a qu'une familiarité minimaliste, c'est-à-dire seulement dans la mesure où il a besoin des concepts de la loi et du devoir<sup>183</sup>.

Simplement, tout l'effort fait pour familiariser l'enfant avec le concept de Dieu est d'abord fait pour l'armer contre une théologie déraisonnable. Il s'agit purement d'une éducation négative. Cette éducation négative consiste en ce que l'enfant ne vise pas à connaître ce à quoi la nature interdit l'accès. C'est pour cette même raison qu'il faut connaître Dieu à partir de la loi et du devoir.

La loi divine prend son sens à partir de la loi naturelle et non pas

---

<sup>181</sup> Cf. Rousseau, *Émile*, 307.

<sup>182</sup> Kant, *Réflexions*, 143, AK.494.

<sup>183</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 144, AK.494.

l'inverse. Selon Kant: «La religion qui n'est construite que sur la théologie ne peut jamais envelopper quelque chose de moral, on n'y trouvera d'une part que la peur et d'autre part que des desseins et des intentions guidées par l'idée de récompense et il ne résulte de cela qu'un culte superstitieux»<sup>184</sup>. En un mot, partir de la théologie pour accéder à la morale est l'initiative toujours déjà perdue: il est trop tard pour accéder au but de la théologie, c'est-à-dire la morale.

De même, il est évident que la religion chez Rousseau est fondée, basée et même guidée par l'intérêt moral et non pas l'inverse. Une religion fondée sur l'intérêt moral n'est pas une religion de paroles, elle est la religion du cœur. Et dans cette mesure, c'est l'esprit de l'Évangile et non pas sa lettre qui définit la religion. Car s'en tenir à la lettre, c'est rester dans la passivité de l'imagination et non pas pouvoir avoir accès au noyau de la religion c'est-à-dire la morale. C'est pourquoi il écrit dans l'*Émile*: «Pour enseigner la religion à de jeunes filles... Ne leur faites jamais rien apprendre par cœur qui s'y apporte même pas les prières»<sup>185</sup>. Rester dans la lettre de la religion revient à rester dans les ténèbres des dogmes, c'est-à-dire répéter sans comprendre et imaginer sans entendre. Rousseau n'hésite pas critiquer cet aspect aveugle de la religion.<sup>186</sup>

---

<sup>184</sup> Kant, *Réflexions*, 144-145, AK.494-495.

<sup>185</sup> Rousseau, *Émile*, V, 545.

<sup>186</sup> Cette perspective est évidente dans les lettres à Voltaire où Rousseau critique les miracles. Nous pouvons aussi souligner, comme Jean Château le remarque très bien, que dans la première rédaction de la *Profession de foi du vicaire savoyard*, Rousseau écrit: «Laissez-moi de grâce d'aller voir ce merveilleux pays, où les vierges accouchent, où les

Cependant, s'il s'agit de l'esprit de la religion, c'est-à-dire de saisir la religion comme la religion naturelle, toutes les religions sont bonnes et elles peuvent guider l'homme dans sa voie morale. En effet, c'est dans ce sens qu'il faut entendre la phrase de Rousseau dans l'apologie de la religion: «L'oubli de toute religion conduit à l'oubli des devoirs de l'homme»<sup>187</sup>. C'est-à-dire que dans la mesure où la religion est fondée sur les principes moraux et qu'elle a comme vocation la formation d'un citoyen moral, elle devient non seulement nécessaire mais aussi dans un sens, obligatoire. Comme l'affirme Cassirer:

La fin du Contrat social traite de la «religion civile» tout simplement obligatoire pour chaque citoyen sans exception. Elle laisse toute liberté à l'individu lorsqu'il s'agit des dogmes qui sont sans conséquences pour la forme de la vie commune; mais elle dresse d'autant plus impitoyablement une liste d'articles de foi qu'on ne saurait discuter, sous peine d'encourir le bannissement de la société<sup>188</sup>.

Ceci est en effet le fondement du «doute respectueux»<sup>189</sup> de Rousseau. La théologie est «pleine de choses incroyables, de choses qui répugnent à la raison et qu'il est impossible à tout homme censé de concevoir ni admettre<sup>190</sup>» cependant, l'«irréligion, et en général l'esprit raisonneur et philosophique, attache à la vie, effémine, avilit les âmes... »<sup>191</sup>. C'est-à-dire qu'en toute rigueur il faut chercher le vrai sens

---

dieux naissent comme des hommes, mangent, souffrent et meurent.» Pourtant il adoucit la tonalité dans la deuxième rédaction par : « Laissez-moi, de grâce, aller voir ce pays lointain où s'opèrent tant de merveilles inouïes. » In Château, 376.

<sup>187</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 378.

<sup>188</sup> Cassirer, *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, 29.

<sup>189</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 445.

<sup>190</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 446.

<sup>191</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 452, Note \*.

de l'éducation religieuse dans une éducation négative. La religion devient, pour Rousseau et pour Kant, une pure loi pratique et elle n'a de valeur qu'en vue de la vocation morale de l'homme. Tout ce qu'il faut savoir d'un être suprême est la portée du devoir que nous lui devons. Le reste n'est ni compréhensible ni nécessaire et peut être même dangereux. N'oublions d'ailleurs pas le danger du fanatisme religieux. Comme Jean Châteauneuf l'explique: «Il est vrai que l'athéisme est moins pernicieux que le fanatisme en ce que, comme l'a montré Bayle, il ne fait pas verser le sang»<sup>192</sup>.

À cet égard, nous sommes dans une dualité très délicate, où il faut d'une part se mettre en garde contre le fanatisme: «Est-il simple, est-il naturel que Dieu ait été chercher Moïse pour parler à Jean-Jacques Rousseau?»<sup>193</sup> Et d'autre part l'obligation envers une religion civile, naturelle et universelle s'impose à nous: «sans la foi nulle véritable vertu n'existe»<sup>194</sup>.

Simplement, s'il faut chercher dans la religion ce noyau moral et s'arrêter à la limite de notre devoir pratique, il s'ensuit que toutes les religions, en tant qu'elles comportent l'universalité et la tolérance, sont bonnes, ou pour mieux dire, efficaces. De cette manière, la valeur de l'homme ne reste pas dans la pratique religieuse, mais bien dans sa conduite morale. C'est pour cela que Kant écrit: «il faut en même temps veiller à ce que les enfants n'estiment pas les hommes d'après leurs

---

<sup>192</sup> Châteauneuf, 108.

<sup>193</sup> Rousseau, *Lettre à Francis de Beaumont*.

<sup>194</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 451.

pratiques religieuses, car nonobstant la diversité des religions, il y a cependant partout l'unité de religion»<sup>195</sup>. C'est aussi pour cette raison que Rousseau ne conseille pas de quitter son pays et la religion de ses pères. Parce que toutes les religions universelles sont à la fois également absurdes et également efficaces. À la lettre, elles sont déraisonnables et en esprit, elles sont nécessaires et efficaces. Il reste à l'homme à se former en vue de sa vocation d'homme, c'est-à-dire la vocation morale.

---

<sup>195</sup> Kant, *Réflexions*, 146, AK.496.

## IV

### L'ÉDUCATION MORALE

*Conscience! Conscience! Instinct divin immortel et céleste voix; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre; juge infallible du bien et du mal, qui rend l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe.*

Rousseau, *Émile*, IV, 419.

Nous voilà dans la partie capitale de l'éducation. Il faut dire qu'en toute rigueur c'est ici que les pensées pédagogiques se nouent aux réflexions philosophiques de Rousseau et de l'auteur des *Fondements de la Métaphysique des mœurs*. S'ils font de la philosophie, c'est pour poser le problème de la vocation morale de l'homme dans toute sa radicalité. Autrement dit, ce par quoi leurs philosophies se manifestent dans leurs réflexions sur l'éducation est l'aspect moral de la vie humaine. Bref, il n'y a pas de philosophie sans morale et osons dire que sans la morale, la philosophie n'est qu'une coquille vide. Tout prend sens avec la morale pour laquelle la philosophie n'est qu'une voie. L'homme n'a pas besoin de la philosophie pour savoir ce qu'il doit faire en vue de sa destination:

*Il serait ici aisé de montrer, écrit Kant, comment ce compas à la main, [la raison humaine commune] elle a dans tous les cas qui surviennent la pleine compétence qu'il faut pour distinguer ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est conforme ou contraire au devoir... Comme le faisait Socrate, à son propre principe, de montrer par suite, qu'il n'est besoin ni de science, ni de philosophie pour savoir ce qu'on a à faire<sup>196</sup>.*

Tout se passe comme si toute l'enquête philosophique, de Rousseau et de Kant, visait à mieux faire entendre la voix de la conscience. N'est-il pas évident que le seul thème qui demeure présent dans toute la philosophie de Rousseau jusqu'à son dernier soupir est la défense de l'intérêt d'être juste?

Effectivement, comme le souligne rigoureusement M. André Charrak dans ses cours de la philosophie de Rousseau, l'auteur des *Rêveries du promeneur solitaire* est le seul auteur de l'âge classique qui a conquis l'intérêt pratique de la philosophie au-delà de la problématique de la connaissance. Si la question de l'immatérialité de l'âme reste toujours pressante dans *La Profession de foi*, comme dans le *Dictionnaire de la musique* ainsi que dans *Les Rêveries du promeneur solitaire*, c'est bel et bien pour démontrer que l'âme, contrairement à ce que pensait un Helvétius, est la force déterminante et essentielle de l'étantité de l'homme, dont la culture, comme disait Platon, doit prendre la première place. Et c'est exactement là que la philosophie pratique se noue avec l'éducation morale de sorte que la philosophie devient l'éducation de l'homme en vue de sa vocation morale.

---

<sup>196</sup> Kant, *Réflexions*, 119, Note 109.

La morale dirige l'éducation de l'individu et donne sens à son être. Elle est l'objet de l'éducation dès le berceau et demeure après la fin de l'éducation de l'enfant. C'est vrai que l'éducation morale se manifeste à l'âge de l'adolescence: Émile reste à l'abri des notions morales dans toute son enfance et Kant interdit de parler du devoir avec les enfants. Mais elle résonne, par l'éducation négative, dès les premiers instants de la vie de l'enfant.

Avant même d'apprendre, il faut que l'enfant devienne, selon Rousseau, «laborieux, tempérant, patient, ferme, plein de courage»<sup>197</sup>. De manière plus concret, Kant articule ces mêmes traits dans l'éducation pratique de l'enfant dans trois directions, comme nous l'avons déjà évoqué. Il s'agit alors des principes suivants: 1. l'habileté: former un caractère ferme, courageux et sérieux au travail par la culture de la contrainte qui s'établit à l'école ; 2. la prudence: développer un caractère tempérant, sociable et aimable ; 3. la moralité<sup>198</sup>: fonder un caractère moral et patient<sup>199</sup>.

Tout commence par l'établissement d'un caractère moral chez l'enfant. Pour faire ceci, il faut préparer l'enfant par l'introduction des devoirs «habituels»<sup>200</sup> premièrement envers soi-même et deuxièmement envers autrui. Nous savons que Kant répète à plusieurs reprises qu'il ne faut pas parler du devoir à l'enfant à cause du fait qu'il ne peut pas

---

<sup>197</sup> Rousseau, *Émile*, III, 300.

<sup>198</sup> Philonenko traduit ce terme par la Moralisation à la page 82 et la Moralité à la page 132.

<sup>199</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 132, AK. 487.

<sup>200</sup> Kant, *Réflexions*, 136, AK.488.



concevoir la notion du devoir. Rousseau nous dit la même chose. Parler des notions morales à l'enfant qui ne peut pas les entendre serait «exercer l'emploi du tentateur en voulant donner à l'innocence la connaissance du bien et du mal»<sup>201</sup>. Toutefois, il faut prendre la mention du terme *habituel* chez Kant au sérieux.

En ce qui concerne les devoirs envers soi-même, bien que Kant insiste sur le maintien de la dignité humaine<sup>202</sup> il ne faut pas essayer d'inculquer la notion de bienséance aux enfants. Nous savons comment Rousseau et Kant critiquent cette pensée héritée de Locke soutenant raisonner avec l'enfant. Pour Kant, un enfant doit rester enfant, car sinon comme dit Rousseau: «nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants»<sup>203</sup>. Et cela est, bien entendu, loin de la destination de l'âge de l'enfant. C'est pourquoi Kant écrit: «Or un enfant, muni des sages sentences d'un adulte est tout à fait en dehors de la destination de son âge»<sup>204</sup>. Mais, toujours est-il qu'il faut introduire les devoirs *habituels* à l'enfant. Comme Claire écrit à Julie: «ce sont les petites précautions qui conservent les grandes vertus»<sup>205</sup>. D'une manière générale, il faut respecter deux principes concernant le concept du devoir chez l'enfant.

Premièrement, il faut que la démarche de l'éducateur soit conforme aux capacités de l'entendement chez l'enfant. Parler de honte à l'enfant ne sert à rien: «L'enfant n'a encore aucun concept de la honte

---

<sup>201</sup> Rousseau, *Émile*, II, 132.

<sup>202</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 136, AK. 488.

<sup>203</sup> Rousseau, *Émile*, II, 123.

<sup>204</sup> Kant, *Réflexions*, 131, AK.485.

<sup>205</sup> Rousseau, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, IV, 13.

et de la décence, il n'a pas à avoir honte, il ne doit pas avoir honte»<sup>206</sup>. En réalité, si nous avons à établir l'obéissance aux devoirs chez l'enfant, il faut que notre démarche soit basée sur l'expérience et non pas sur le discours: «je ne me lasse point de le redire, s'écrit Rousseau, mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner»<sup>207</sup>. N'oublions pas que le raisonnement de l'enfant est premièrement basé sur l'expérience sensorielle avec le monde, donc si comme nous dit Kant, «le caractère consiste dans l'aptitude à agir selon des maximes»<sup>208</sup>, et si les maximes doivent être tirées de la raison, il n'y a de meilleure façon pour armer l'enfant avec de bonnes maximes que de lui faire expérimenter la leçon morale. C'est pour cette même raison que «la punition la plus convenable»<sup>209</sup> pour le mensonge chez Kant est de mépriser l'enfant au lieu de lui faire des discours.

Plus précisément, Kant affronte le problème de la punition avec une prudence singulière. D'abord il n'hésite pas à dire: «Toute violation d'un ordre chez l'enfant est un manque d'obéissance et celui-ci entraîne la punition. La punition n'est pas sans nécessité dans le cas même où l'ordre a été transgressé par inattention»<sup>210</sup>. Bref, la punition est le résultat automatique et irrécusable d'un manque d'obéissance qui s'enracine dans la nature mauvaise de l'acte moralement vicieux, c'est-

---

<sup>206</sup> Kant, *Réflexions*, 102, AK. 465.

<sup>207</sup> Rousseau, *Émile*. IV, 363.

<sup>208</sup> Kant, *Réflexions*, 124, AK.471.

<sup>209</sup> Kant, *Réflexions*, 127, AK 482.

<sup>210</sup> Kant, *Réflexions*, 126, AK.482

à-dire en l'occurrence la violation de l'obéissance. Comme il écrit dans une remarque:

Voici la cause de toute punition morale: aucune action mauvaise ne serait accomplie si elle était éprouvée par le sentiment moral avec toute l'aversion qu'elle mérite. Si toutefois elle a été commise, c'est la preuve que l'attrait physique l'a édulcorée et que l'action a paru bonne. C'est bien alors un contresens détestable que ce qui est moralement mauvais soit pourtant bon dans l'ensemble, il faut bien en conséquence qu'un mal physique supplée à la perte de l'aversion qui a fait défaut lors de l'action<sup>211</sup>.

Voilà la raison fondamentale aux yeux de Kant pour cet automatisme.

C'est pour poser le problème du vice en toute sa virulence à l'enfant pour qu'il connaisse la réalité de l'action moralement mauvaise comme elle *est* et non pas comme elle apparaît.

Cela dit, Kant distingue la punition morale de la punition physique. Ce qui caractérise la punition morale est de toucher l'honneur ou le sentiment de l'enfant. Pour cela, il faut, bien entendu, que l'enfant possède la notion d'honneur. À cet égard, la perspective de Kant se rapproche de la pensée de Locke comme élaborée dans son ouvrage *De l'éducation des enfants*: «Si donc vous pouvez inspirer aux enfants l'amour de la réputation, et les rendre sensible à la honte et à l'infamie, dès lors vous avez mis dans leur âme un principe qui les portera continuellement au bien»<sup>212</sup>. De la même manière, chez Kant, le sentiment de honte «ne peut, en effet, trouver sa place, que lorsque le concept de l'honneur a déjà pris racine»<sup>213</sup>. Pourtant, selon Kant, il est

---

<sup>211</sup> Kant, *Remarques touchant*, 166-7.

<sup>212</sup> Locke, 112.

<sup>213</sup> Kant, *Réflexions*, 129, AK. 484.

trop précoce de faire usage du sentiment de honte avec les enfants<sup>214</sup>. Il faut appliquer les autres formes de la punition morale parce qu'en effet chez Kant, la punition morale est toujours plus efficace que la punition physique. Cette dernière est elle-même divisée en deux formes: 1. Refuser le désir de l'enfant ; 2. appliquer la force physique contre l'enfant.

En réalité, la façon dont Kant se prononce sur les différentes formes de la punition possède une signification importante. Tout se passe comme s'il fallait tout faire pour éviter l'application de la force physique à l'enfant. Il y a la même thèse chez Rousseau:

Je n'oublierai jamais, d'avoir vu un de ces incommodes pleureurs ainsi frappés par sa nourrice. Il se tut sur-le-champ: je le crus intimidé. Je me disais: ce sera une âme servile dont on n'obtiendra rien que par la rigueur. Je me trompais: Le malheureux suffoquait de colère, il avait perdu la respiration; je le vis devenir violet... Quand j'aurais douté que le sentiment du juste et de l'injuste fut inné dans le cœur de l'homme, cet exemple seul m'aurait convaincu. Je suis sûr qu'un tison ardent, tombé par hasard sur la main de cet enfant, lui eut été moins sensible que ce coup assez léger, mais donné dans l'intention manifeste de l'offenser<sup>215</sup>.

De la même façon, Kant nous met en garde contre le fait d'infliger une punition avec des signes de colères<sup>216</sup>. Car non seulement il est important que la punition ait pour but l'amélioration de l'enfant, mais il faut aussi que cette bonne volonté soit visible chez les parents.

D'une manière générale, il faut veiller à ce que la punition physique soit d'abord l'auxiliaire de la punition morale et qu'elle reste le

---

<sup>214</sup> Kant, *Réflexions*, 129, AK. 484.

<sup>215</sup> Rousseau, *Émile*, I, 89.

<sup>216</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 128, AK.483.

dernier ressort de la punition. De toute façon, selon Kant, le mieux est que la punition soit une conséquence *naturelle* de la mauvaise conduite comme une maladie qui suit la voracité, mais lorsque le manque d'obéissance n'a pas pour conséquence une punition naturelle, il faut, avec prudence, appliquer la punition *artificielle*. Il en va de même pour la conduite de l'enfant et pour celle de l'adolescent. Par ailleurs, dans la culture physique de l'esprit, un des principes qui distingue le traitement de l'enfant de celui de l'adolescent est le principe du devoir, qui consiste à «obéir à la raison»<sup>217</sup>. Ce qui est clairement inconcevable pour les enfants: «C'est peine perdue que de parler de devoir aux enfants. Finalement ils le considèrent comme quelque chose dont la transgression est suivie par le fouet»<sup>218</sup>. Pourtant, le rôle de l'école est de cultiver dans l'esprit de l'enfant ce penchant pour le devoir par une culture par contrainte qui a comme but d'endurcir le caractère de l'enfant comme nous l'avons déjà évoqué. De la même manière, Kant critique le fait de donner des récompenses à l'enfant. En fait, si la punition physique risque de former un caractère servile<sup>219</sup> ou entêté<sup>220</sup> de l'enfant, le danger des récompenses est de lui donner une disposition mercenaire<sup>221</sup>. Il fait le bien lorsque cela lui rapporte et non pas pour la nature bonne de l'action.

Outre l'obéissance, deux autres traits fondamentaux sont nécessaires pour la formation du caractère de l'enfant: la véracité et la

---

<sup>217</sup> Kant, *Réflexions*, 129, AK.483.

<sup>218</sup> Kant, *Réflexions*, 129, AK.483.

<sup>219</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 127, AK.482.

<sup>220</sup> Cf. Kant, *Réflexion*, 128, AK.482.

<sup>221</sup> Cf. Kant, *Réflexion*, 128, AK.482.

sociabilité. En ce qui concerne la véracité, Kant critique de manière effectivement singulière le mensonge. Même si chez l'enfant, à cause de son imagination vivante, il existe un penchant pour le mensonge, il faut tout faire pour qu'il le perde. En fait chez Kant la source du mal est le mensonge<sup>222</sup>. Selon Kant, la meilleure manière de punir le mensonge chez l'enfant est de le traiter avec mépris. Toutefois, il faut réserver cette punition seulement pour le mensonge.: «Si les parents ne parlent jamais de honte aux enfants que lorsqu'ils mentent, ceux-ci conserveraient toute leur vie le rouge de la honte envers la honte envers le mensonge. Mais si on les fait rougir sans cesse, on fondera une timidité qui ne les quittera plus ensuite»<sup>223</sup>. Cela dit, Kant rappelle plusieurs fois que l'enfant ne possède pas la raison et qu'il ne peut pas saisir la signification de la honte. Nous pouvons donc poser la question de savoir pourquoi la punition du mensonge, le sentiment de honte, fait exception à la règle générale de Kant? Il est peu probable que le propos de Kant soit incohérent s'agissant de la faculté de la raison. Peut-être l'enfant n'a-t-il pas une idée claire de la honte. Mais il n'en reste pas moins que retirer son estime par le mépris est une punition morale très effective et même incomparable avec toutes les autres formes de la punition. N'oublions pas ce qu'écrit Kant dans ses remarques à propos de l'affect singulier du mépris: «Il est beaucoup plus dommageable d'être méprisé que haï»<sup>224</sup>.

---

<sup>222</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 122, AK.478}Rappelons-nous de cette citation de Rousseau: «fermez donc l'entrée au vice, et le cœur humain sera toujours bon». Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, 764.

<sup>223</sup> Kant, *Réflexions* 122, AK.478.

<sup>224</sup> Kant, *Remarques touchant*, 169.

Comme si mépriser était la punition la plus efficace du vice. Mépriser consiste à retirer tout honneur à autrui et à l'abaisser du statut d'homme au statut d'objet: «C'est déjà un honneur de n'être pas méprisé»<sup>225</sup>.

S'agissant de la sociabilité, Kant pense que l'école joue un rôle important pour donner un caractère sociable à l'enfant. Comme Rousseau souligne aussi: «Émile n'est pas un sauvage à reléguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour habiter les villes»<sup>226</sup>. Nous voyons aussi que chez Kant, le trait de sociabilité qui se développe dès l'enfance, doit jouer un rôle décisif dans la vie conjugale. De sorte qu'il ne s'agit pas dans la vie conjugale, selon Kant, d'une union, c'est-à-dire d'un ensemble aux parties indépendantes, mais bien d'une unité dans laquelle les parties font «un seul tout»<sup>227</sup>: «L'homme ne peut jouir d'aucun plaisir de la vie sans la femme et celle-ci ne peut voir ses besoins assurés sans l'homme»<sup>228</sup>. En effet, avec la sociabilité, il y a le penchant à la jouissance qui doit être cultivé à l'école. Kant critique les religions qui ont une tendance sombre. Un homme moral possède un cœur joyeux: «un cœur joyeux est seul capable de sentir une satisfaction à faire le bien»<sup>229</sup>. Plus précisément, l'homme moral est le seul à jouir de la joie du cœur: «La joie du cœur vient de ce que l'on n'a rien à se reprocher»<sup>230</sup> il y a là une ressemblance très parlante entre le concept de joie et celui de bonheur comme εὐδαιμονία.

---

<sup>225</sup> Kant, *Remarques touchant*, 239.

<sup>226</sup> Rousseau, *Émile*, III, 296.

<sup>227</sup> Kant, *Remarques touchant*, 155.

<sup>228</sup> Kant, *Remarques touchant*, 155.

<sup>229</sup> Kant, *Réflexions*, 130, AK.485.

<sup>230</sup> Kant, *Réflexions*, 150, AK.499.

En ce qui concerne le devoir de l'enfant envers autrui, nous avons, bien entendu, à faire avec l'un des points les plus fondamentaux de la morale kantienne qui se reflète dans l'éducation morale en tant que principe qu'il faut «inculquer de très bonne heure à l'enfance»<sup>231</sup>. En réalité c'est à partir du concept d'«autrui» que Kant dégage beaucoup de principes dans ses réflexions morales. Une observation de Kant dans ses

*Remarques touchant* s'avère notamment pertinente:

Nous avons toutes sortes d'instincts qui nous sont utiles médiatement pour servir autrui et plus souvent encore, immédiatement pour dominer.

Premièrement: nous comparer aux autres afin de savoir nous estimer nous-mêmes; de là viennent la fausseté qu'il y a à estimer sa valeur de façon comparative, l'orgueil, le fait d'évaluer son bonheur de la même manière et aussi l'envie.

Deuxièmement: nous mettre à la place d'un autre afin de connaître ce qu'il ressent; de là vient la pitié aveugle qui apporte le désordre dans la justice.

Troisièmement: explorer les jugements d'autrui car cela peut, tant au plan logique qu'au plan moral, améliorer la vérité des nôtres; de là vient la passion de la gloire

Quatrièmement: acquérir et mettre de côté pour nous toutes sortes de choses en vue du plaisir; de là vient l'avidité qui est avarice<sup>232</sup>.

Dans cette remarque Kant énumère quatre sentiments négatifs qui se développent en relation avec autrui:

1. Nous estimer nous-même en nous comparant avec les autres, ce qui nous donne de la fausseté, de l'orgueil et de l'envie. Nous savons que cette comparaison avec autrui est chez Rousseau le point de conversion du sentiment nécessaire de l'amour de soi au sentiment

---

<sup>231</sup> Kant, *Réflexions*, 137, AK.489.

<sup>232</sup> Kant, *Remarques touchant* 178.



comparatif et potentiellement vicieux de l'amour-propre. Selon Kant, le seul critère pour estimer notre action doit être la raison: «C'est bien plutôt d'après les concepts de la raison qu'il doit s'estimer»<sup>233</sup>.

2. Nous mettre à la place d'un autre pour connaître ses sentiments, ce qui donne la pitié. Mais la pitié est un concept différent chez Kant et chez Rousseau. Nous l'avons déjà évoqué, nous ne nous y arrêtons donc pas.

3. Chercher les jugements des autres sur notre action, ce qui nous donne la passion de la gloire. Il s'agit ici des sentiments que Kant définit comme *les désirs formels* dans *Les Réflexions sur l'éducation*, C'est-à-dire l'ambition, la volonté de la domination et la cupidité<sup>234</sup> qui sont caractérisées par leur dépendance à l'opinion d'autrui. Ce sont aussi, les éléments de la trilogie des désirs dans *La Critique de la faculté de juger*. Sur ce point Philonenko tire un parallélisme entre ces trois sentiments et les trois principes de l'éducation positive chez Kant, à savoir, l'habilité, la prudence et la moralité: «En forçant un peu la pensée de Kant on pourra dire que l'ambition est une déformation de l'habilité, que la volonté de domination est une prudence pervertie et que la cupidité qui donne plus de valeur à l'avoir qu'à l'homme est l'opposée de la réalité morale»<sup>235</sup>.

4. Chercher à tout acquérir pour notre propre plaisir, ce qui donne naissance à l'avarice dans un sens hobbesien. Ce sont les sentiments que

---

<sup>233</sup> Kant, *Réflexions*, 139, AK.491.

<sup>234</sup> Kant, *Réflexions*, 140, AK.492.

<sup>235</sup> Kant, *Réflexions*, 140, AK.492, Note 144.

Kant appelle *matériels* dans *Réflexions*.... Plus précisément, ce sont «ceux de la jouissance du sexe (volupté), des choses (bien-être) ou de la société (goût de la conversation)»<sup>236</sup> Selon Kant, les désirs matériels sont caractérisés par leur visée comme jouissance. À part les désirs formels et matériels, il y a une troisième espèce de désirs, qui se définissent par leur rapport à la durée de l'opinion ou la jouissance. Ce sont selon Kant l'amour de la vie, de la santé, de l'aisance<sup>237</sup>.

En un certain sens, nous pouvons dire que chez Kant, d'une manière moins précise et moins élaborée que chez Rousseau, la morale commence avec la relation à autrui. Nous savons que chez Rousseau le point de départ de l'éducation morale est le commerce avec autrui: «La seule leçon de morale qui convienne à l'enfance, et la plus importante à tout âge, est de ne jamais faire de mal à personne... Les plus sublimes vertus sont négatives»<sup>238</sup>. N'oublions d'ailleurs pas que ce n'est que quand Émile va aller vivre à Paris qu'il apprend des leçons morales. À 15 ans, il est «seul dans la société humaine»<sup>239</sup>. C'est pourquoi Rousseau nous dit: «Si votre élève était seul, vous n'auriez rien à faire»<sup>240</sup>. La ceinture morale vaut seulement pour le rapport de l'enfant avec ce qui est hors de lui-même.

Kant n'hésite pas à dire «...L'homme par nature n'est pas du tout un être moral; il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève

---

<sup>236</sup>Kant, *Réflexions*, 140, AK.492.

<sup>237</sup> Kant, *Réflexions*, 141, AK.492.

<sup>238</sup> Rousseau, *Émile*, II, 145.

<sup>239</sup> *Émile*. III, 301.

<sup>240</sup> Rousseau, *Émile*. IV, 315.

jusqu'aux concepts du devoir et de la loi»<sup>241</sup>. De là nous pouvons poser la question: pourrait-on penser la morale sans la relation avec autrui? il faut premièrement répondre de façon affirmative parce que comme nous l'avons vu, il y a tout de même chez Kant et chez Rousseau les devoirs de l'homme envers soi-même qui sont en réalité plus importants que les devoirs de l'homme envers autrui. Rousseau nous dit en toute clarté: «Nos premiers devoirs sont envers nous»<sup>242</sup>. Cependant, il est évident que le sens complet de la moralité doit être cherché essentiellement dans le rapport avec autrui. Il y a là, une ligne de pensée qui commence au moins avec Rousseau, qui passe par Kant et qui s'étend jusqu'à Sartre et Levinas. N'y insistons pas.

Même dans la thématization kantienne des vices, nous pouvons à peine faire la distinction entre le rapport à autrui et le concept de la morale. Nous pouvons tout simplement observer cela dans l'énumération des vices que Kant donne dans les *Réflexions*.

En ce qui concerne les vices de la méchanceté, nous avons l'envie, l'ingratitude, la joie prise au malheur d'autrui. S'agissant des vices de la bassesse, Kant mentionne l'injustice, l'infidélité, la débauche dans la dissipation de ses biens et de la santé. Enfin, il évoque la dureté de cœur, l'avarice et la paresse comme les vices de l'étroitesse de l'esprit<sup>243</sup>. Il en va de même, certainement, pour les vertus. Elles aussi sont mieux comprises dans le rapport à autrui. Il y a là les vertus

---

<sup>241</sup> Kant, *Réflexions*, 141, AK.492.

<sup>242</sup> Rousseau, *Émile*, II, 134.

<sup>243</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 141, AK. 492.

*méritoires* comme la générosité, la bienfaisance, la domination de soi, les vertus d'*obligations* strictes comme la loyauté, la bienfaisance et la douceur et finalement les vertus d'*innocence* comme l'honnêteté, la décence et la tempérance<sup>244</sup>. Donc il faut dire en toute rigueur que l'existence de l'homme est de part en part marquée par une vocation qui engage à la fois l'être soi et autrui. Comme Jean Château l'observe dans ses écrits de Rousseau: «L'homme est appelé à accomplir certains actes, à remplir certains devoirs, il y a une vocation humaine»<sup>245</sup>.

La loi universelle et le devoir dont parle Kant comme des fondements de la moralité ne peuvent pas être conçus sans le concept d'autrui. Cela revient à dire qu'en effet, l'éducation morale n'accomplit sa mission que par la mise en pratique des lois universelles de l'homme dans la communauté humaine. Il y a là une grande inspiration de Rousseau. Comme l'affirme Cassirer:

Il [l'homme] verra en elle [la communauté] la source et la gardienne du droit, et il comprendra que si elle accomplit cette mission, c'est la dignité de l'humanité, sinon son bonheur, qui sera garantie. Voilà en quel sens Kant a lu et interprété *l'Émile*; et l'on peut dire que cette interprétation est la seule qui préserve l'unité interne de l'œuvre de Rousseau en réinscrivant *l'Émile*, sans rupture ni contradiction, dans l'ensemble de cette œuvre<sup>246</sup>.

En effet, si le but ultime de l'éducation est l'accomplissement de cette vocation morale, il devient évident que l'éducation de l'homme n'est jamais l'éducation de l'individu, mais bien plus: l'éducation de l'humanité.

---

<sup>244</sup> Kant, *Réflexions*, 141, AK. 492.

<sup>245</sup> Château, 124.

<sup>246</sup> Cassirer, 121.

## V

# L'ÉDUCATION SEXUELLE

*Plus nous gagnons sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous.*

Rousseau, *Émile*, II, 109.

Il nous faut maintenant procéder à l'étude d'un autre volet très important de l'éducation pratique, à savoir l'éducation sexuelle. Nous savons que l'élève de Rousseau est gardé en abri de l'éducation morale jusqu'à 18 ans. Émile de 12 ans possède «un petit nombre de notions morales qui se rapportent à son état actuel. Aucune sur l'état relatif des hommes... Parlez-lui de devoir, d'obéissance, il ne sait ce que vous voulez dire»<sup>247</sup>. Comme Jean Château l'observe très précisément dans le propos de Rousseau, de 12 à 15 ans, Émile a la connaissance des «rapports essentiels de l'homme aux choses», mais il ne sait rien encore «des rapports moraux de l'homme à l'homme»<sup>248</sup>. Donc l'éducation morale, telle que nous l'avons vue comme étant profondément liée au rapport avec autrui, n'est pas encore commencée à l'âge de 15 ans.

Quand est-ce qu'elle commence alors? Il est facile de le voir maintenant avec tout ce que nous avons vu chez Rousseau et Kant jusqu'ici: l'éducation morale ne doit pas commencer avant que l'homme ne possède la faculté de la raison, car il s'agit dans l'éducation morale, non plus de la passivité mais de l'activité de l'esprit, de l'entendement et

---

<sup>247</sup> Rousseau, *Émile*, II, 230.

<sup>248</sup> Château, 219.

pour tout dire de la liberté humaine.

Bref, l'éducation morale commence à l'adolescence: «cette époque où finissent les éducations ordinaires, précise Rousseau, est proprement celle où la nôtre doit commencer»<sup>249</sup>. C'est en fait à cette époque que l'élève devient un vrai homme: «rien d'humain n'est étranger à lui»<sup>250</sup>. Il s'agit donc d'une «seconde naissance»<sup>251</sup> où l'enfant ayant été préparé tout au long de son enfance est prêt à procéder à l'étape la plus importante de l'éducation. Nous avons vu comment toutes les étapes précédentes visaient à fournir une base solide pour l'éducation morale.

Désormais, l'individu, loin d'avoir achevé son éducation, se situe dans une période délicate qui exige toute l'attention du précepteur. Ici il n'y a plus de place pour l'erreur. Peu importent les erreurs qui ont été faites auparavant, il faut tout faire pour que l'individu sorte bien de cette époque irréconciliable: «l'emploi de l'enfance est peu de chose: le mal qui s'y glisse n'est point sans remède; et le bien qui s'y fait peut venir plus tard. Mais il n'en est pas ainsi du premier âge où l'homme commence véritablement à vivre»<sup>252</sup>. Les mots de Rousseau sont nets. Il met en évidence l'urgence de l'adolescence. Il faut donc essayer de comprendre le problème de la formation morale qui se pose à nous à cette époque dans toute sa radicalité. Nous savons que pour Rousseau comme pour Kant l'aspect le plus décisif de la formation est l'aspect

---

<sup>249</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 304.

<sup>250</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 304.

<sup>251</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 304.

<sup>252</sup> Rousseau, *Émile*. IV, 334.

moral. Donc, il est peu surprenant que l'époque convenant à cette formation attire l'attention ultime du Genevois. Comme écrit Château: «C'est pourquoi, rappelons-le, les deux derniers livres de l'Emile étaient pour leur auteur les plus importants de l'ouvrage: c'est avec eux que l'on rencontre enfin le véritable problème, celui de la formation de l'homme moral, problème qui implique une conception de la condition humaine».<sup>253</sup>

Mais qu'est-ce qui rend la période de l'adolescence si décisive pour l'homme? Pourquoi exige-t-elle une attention si singulière et incomparable par rapport aux autres époques? Il faut à vrai dire chercher la réponse à cette question dans l'aspect existentiel de l'homme. Plus précisément, l'adolescence est marquée par deux traits singuliers dans la vie humaine.

Premièrement, comme Rousseau le met en lumière, l'adolescence est le moment de l'excès de force physique et du surgissement des passions. Il y a là chez l'enfant, comme Château le remarque<sup>254</sup>, un besoin d'activité dû au surplus de force corporelle. Plus tard et avant l'âge pubère, la force physique est en équilibre avec le besoin réel. Quand arrive l'âge pubère ce sont les forces physiques qui se développent plus rapidement que ce dont l'individu a réellement

---

<sup>253</sup>Château, 219. Cette perspective de Château devient claire lorsqu'on remarque que le texte le plus philosophique de *l'Émile, La Profession de foi du vicaire savoyard*, se trouve au cœur de ces deux derniers livres et que c'est là que Rousseau traite les problèmes majeurs de l'âge classique qui ont pour noyau la philosophie pratique.

<sup>254</sup>Château, 125.

besoin: «il a de la force au-delà de ce qu'il lui en faut»<sup>255</sup>. C'est à partir de ce moment que l'individu commence à découvrir dans son corps la force surabondante qui excède ses besoins. Il s'agit donc d'une époque très particulière et comme Rousseau nous le dit: «c'est le seul temps de sa vie où il sera dans ce cas»<sup>256</sup>. C'est précisément dans cet état que l'individu découvre en lui le besoin «le plus violent, le plus terrible»<sup>257</sup>, à savoir le besoin sexuel. Dans cette période, selon la lecture rousseauiste de Château: «il faudra cette fois veiller à ce que les désirs ne passent pas les puissances et pour cela tenter de ne pas laisser les besoins psychologiques se gonfler par l'intervention de ce superflu psychique qui crée «le moral de l'amour»<sup>258</sup>. Effectivement cet excès de force physique donne lieu à la naissance des passions qui créent un état de turbulence dans l'âme de l'adolescent.

Deuxièmement, l'adolescence est le moment du développement de la faculté de la raison. Nous avons déjà vu quelle place Rousseau et de Kant consacrent à la raison, n'y revenons pas. Rappelons-nous juste au passage que la faculté supérieure de la raison est la condition de possibilité de toute éducation morale. Car ce n'est qu'avec la force active de l'esprit et la liberté d'action que l'individu peut tirer les lois morales, c'est-à-dire les maximes.

Donc, chez l'adolescent, il y a d'une part un excès de forces et une surabondance de passions perturbant l'esprit et d'autre part la raison

---

<sup>255</sup> Rousseau, *Émile*, III, 236.

<sup>256</sup> Rousseau, *Émile*, III, 236.

<sup>257</sup> Rousseau, *Émile*, III, 235.

<sup>258</sup> Château, 219.



qui l'appelle à la vocation morale. Autrement dit, c'est dans l'adolescence que l'image de l'homme comme être perfectible devient claire.<sup>259</sup> C'est là en effet l'espace du jeu de toute éducation. L'homme n'est pas ce qu'il est, il doit s'efforcer à l'être. Qui dit perfectibilité dit liberté d'agir selon la voix «céleste» de la conscience pour accomplir sa vocation d'homme et toutes ces réalités se manifestent dans l'être de l'adolescence comme s'il était la vraie image de l'homme se situant au début de sa destination. C'est bien entendu pour cela que l'éducation morale commence à l'adolescence.

De là nous pouvons dire que l'éducation sexuelle a pour rôle de gérer la turbulence entre les désirs surabondants et les besoins réels. Comment gérer cette situation? À ce propos, nous pouvons voir encore une fois un parallélisme parlant entre les démarches de l'éducation de Rousseau et de Kant, quoiqu'ils observent différemment quelques faits anthropologiques comme l'âge du développement du penchant sexuel.

Il s'agit avant tout d'éducation négative: l'individu ne doit pas développer *trop tôt* le penchant au sexe. Rousseau nous dit: «il faut ou que leur curiosité ne s'éveille en aucune manière, ou qu'elle soit satisfaite avant l'âge où elle n'est plus sans danger... Si vous n'êtes pas sûr de lui faire ignorer jusqu'à seize ans, la différence des sexes, ayez

---

<sup>259</sup> C'est en effet ce trait de la perfectibilité qui distingue l'homme des animaux aux yeux de Rousseau: «Il est bien démontré que le singe n'est pas une variété de l'homme non seulement par ce qu'il est privé de la faculté de parler, mais surtout par ce qu'on est sûr que son espèce n'a point celle de se perfectionner, qui est le caractère spécifique de l'espèce humaine...» Rousseau, *Œuvres complètes*, I, 141.

soin qu'il apprenne avant dix»<sup>260</sup>. Chez Kant, l'âge de la maturité sexuelle est environ entre 13 et 17 ans<sup>261</sup>. Il faut donc veiller à ce que l'enfant ne soit pas corrompu en développant ce penchant plus tôt. En réalité, comme il est évident dans la remarque de Rousseau, dans l'éducation sexuelle nous avons à faire à une méthode délicate de sorte que, d'une part, il faut retarder le développement du penchant au sexe et d'autre part, il faut répondre aux questions de l'adolescent avec franchise, sans essayer de le maintenir dans l'ignorance. Kant nous dit: «Par le silence, on ne fait qu'empirer le mal. C'est ce que montre l'éducation des générations précédentes»<sup>262</sup>. Cela dit, il faudrait agir avec prudence. Ce qu'on dit doit rester dans la limite de l'information disponible pour ne pas exciter la curiosité de l'adolescent plus qu'il ne faut. Bien entendu, ce renseignement a pour but de préparer l'homme à sa vie sociale, ce que Kant souligne à plusieurs reprises. Toutefois, comme l'homme dans l'état de civil ne peut pas former une famille aussi facilement que l'homme dans l'état de nature et étant donné que la nature ne conforme pas son rythme de développement à l'état civil, il faut essayer de faire en sorte que l'individu ne s'éloigne pas de sa nature par la corruption sexuelle, c'est-à-dire l'adultère et l'onanisme. Parler avec l'adolescent et lui indiquer les dommages physiques et corporels de ces *Crima Carnis*<sup>263</sup> peut être, efficace mais il vaut toujours mieux introduire un aspect pragmatique dans l'éducation au lieu de rester dans

---

<sup>260</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 312.

<sup>261</sup> Cf. Kant, *Réflexions*, 147, AK. 497.

<sup>262</sup> Kant, *Réflexions*, 147, AK. 497.

<sup>263</sup> Kant, *Réflexions*, 147, AK. 497.

le discours; ce qui nous mène à la méthode suivante.

Une autre méthode négative pour résister à la corruption des mœurs dans l'éducation sexuelle est d'empêcher l'enrichissement du désir par l'imagination. À vrai dire cette idée géniale de Rousseau qui ne peut guère être contestée par les psychanalystes modernes dont Freud, montre comment par l'imagination l'homme sort du domaine du besoin pour en faire du désir: «Nul ne devient sensible que quand son imagination s'anime et commence à le transporter hors de lui»<sup>264</sup>. De cette manière, garder l'imagination au calme peut empêcher le développement précoce du penchant au sexe. Selon Rousseau, il est de bon secours de garder le corps actif par un exercice pour que l'imagination se repose: «C'est en exerçant son corps à des travaux pénibles que j'arrête l'activité de l'imagination qui l'entraîne. Quand les bras travaillent beaucoup, l'imagination se repose; quand le corps est bien las, le cœur ne s'échauffe point» {Émile. IV, 463}. De même, chez Kant il faut rompre l'imagination par l'activité physique:

On peut écarter les impulsions qui y guident par une activité occupante, par le fait aussi de ne pas consacrer plus de temps qu'il n'est nécessaire au lit et au sommeil. Il faut chasser de telles idées par des activités, car si l'objet demeure, ne serait-ce que dans l'imagination, il ne cesse de ronger la force vitale<sup>265</sup>.

Il n'en reste pas moins que le meilleur secours contre la corruption sexuelle est le mariage sur lequel insistent tant les deux penseurs. Dans l'ensemble, il n'est pas étonnant que toutes les démarches de l'éducation morale, dont l'éducation sexuelle, visent à s'éloigner de la *jouissance*

---

<sup>264</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 321.

<sup>265</sup> Kant, *Réflexions*, 148, AK. 497.

éphémère pour se rapprocher au *bonheur* dans le vrai sens du terme.

## CONCLUSION

*C'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine.*

Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 74, AK.444.

Nous sommes partis d'une interrogation sur le rapport entre la philosophie et l'éducation et nous avons essayé d'avancer vers la compréhension du réinvestissement rousseauiste et kantien dans l'étude du sens de la philosophie et de l'éducation. Comment comprendre ce réinvestissement? Il s'agit d'un nouveau coup d'envoi par Rousseau de la réflexion sur la philosophie, qui est reprise, suivie et enrichie par Kant. En effet, nous n'avons pas à faire à une philosophie de l'éducation mais plutôt à une philosophie comme éducation. Ce qui revient à dire, comme nous avons essayé de le montrer, que l'éducation devient une modalité de la philosophie, et en réalité c'est en ce sens qu'il faut comprendre la distinction entre l'enseignement du précepteur et l'*éducation*. Plus précisément, il ne s'agit pas dans cette ligne de pensée rousseauiste chez Kant de l'instruction théorique de l'individu en différentes matières. Il s'agit plutôt de la préparation pragmatique de l'espèce humaine à une vocation commune.

C'est aussi de cette manière que le chef-d'œuvre de Rousseau,

avant d'être un traité d'éducation, est un livre philosophique, ou pour mieux dire, il n'est pas un traité de l'éducation du précepteur: «Mais je ne puis croire que vous preniez le livre qui porte ce nom pour un vrai traité d'éducation»<sup>266</sup>. Autrement dit, la pensée de Rousseau dans la théorie de l'homme, n'est de l'éducation que dans la mesure où elle est de la philosophie. Il s'agit bel et bien d'un ordre et d'une démarche par principes que Rousseau achève dans l'*Émile*. Simplement, le noyau de cette théorie de l'homme et ce qui relie tous les textes de Rousseau jusqu'aux *Rêveries du promeneur solitaire* est l'apologie de l'intérêt d'être juste.

C'est en effet de cette manière que les écrits sur la musique en tant qu'ils montrent l'union de l'âme et du corps par le problème du temps musical et du rythme deviennent des textes philosophiques. Il en va de même pour *Les Rêveries du promeneur solitaire* qui atteignent leur point culminant par le cri de Rousseau: «Dieu est juste; il veut que je souffre; et il sait que je suis innocent. Voilà le motif de ma confiance»<sup>267</sup>. En réalité c'est l'articulation de cette confiance aux lois universelles et humaines qui fait de cet ouvrage, un chef-d'œuvre philosophique *au-delà de la connaissance*. À vrai dire la grande leçon de Rousseau à Kant ne se trouve que dans ce noyau moral et pratique de la philosophie. Et pour Rousseau, Kant fut le meilleur élève. Cassirer nous rappelle: «Un seul penseur a su pénétrer son univers intellectuel [de Rousseau] et en apercevoir la cohésion interne: Kant, et lui seul, s'est

---

<sup>266</sup> Rousseau, *Lettre à Philibert Cramer*, octobre, 1764.

<sup>267</sup> Rousseau, *Œuvres complètes*, 409.

fait l'émule admiratif de Rousseau sur cette question-là [l'apologie de la loi et de sa validité universelle]»<sup>268</sup>. Par conséquent, nous pouvons dire que dans cette tradition rousseauiste, il n'y a d'éducation que comme philosophie et il n'y a de philosophie que comme morale. La morale étant le noyau de la philosophie et de l'éducation, ces dernières n'ont de valeur qu'en vue de la vocation humaine et c'est pour cette raison que la philosophie s'écarte de la connaissance du monde en soi pour se trouver un autre but en tant qu'éducation de l'homme moral; de la même manière, c'est ainsi que l'éducation n'est plus une simple apprentissage individuelle.

Mais si cette éducation de l'homme est différente de l'apprentissage de l'individu, c'est aussi, pour une grande part, grâce à une conception de l'homme non plus dans son isolation comme individu, mais toujours en rapport avec autrui. Autrement dit, l'éducation n'est pas une simple apprentissage individuelle parce que l'homme n'est pas un simple individu. Nous avons essayé de souligner l'importance de cette thèse dans la présente étude. En un sens, autrui est le point de départ de la moralité rousseauiste et kantienne.<sup>269</sup> Dans *Les Confessions*, Rousseau met un grand accent sur ce rapport initial de la moralité et

---

<sup>268</sup> Cassirer, 35.

<sup>269</sup> Il est remarquable comment la pitié chez Rousseau devient le premier sentiment social et l'amitié est chez lui «le premier sentiment dont un jeune homme élevé soigneusement est susceptible.» *Émile*, IV, 317. Chez Kant, toutefois, il n'y a pas un regard aussi idéaliste vers la sympathie et la pitié. Ce qui nous fait penser que peut-être parfois la sensibilité manque au philosophe allemand. Autant dire que la sympathie et la pitié ne sont pas des concepts centraux dans la morale kantienne.

d'autrui:

J'en ai tiré cette grande maxime de morale, la seule peut-être d'usage dans la pratique, d'éviter les situations qui mettent nos devoirs en opposition avec nos intérêts, et qui nous montrent notre bien dans le mal d'autrui... C'est là, selon moi, la bonne philosophie, la seule vraiment assortie au cœur humain. Je me pénètre chaque jour davantage de sa profonde solidité, et je l'ai retournée de différentes manières dans tous mes derniers écrits<sup>270</sup>.

Rien ne peut être si net. Déjà il y a dans cette articulation de «la bonne philosophie», les mots clés de la morale kantienne: *la maxime*, l'usage dans *la pratique* et le plus important: *le devoir*. C'est effectivement le concept d'autrui qui donne sens à tous ces termes. Sinon comme nous dit Rousseau: «Si votre élève était seul, vous n'auriez rien à faire»<sup>271</sup>.

Nous pouvons dire que d'une certaine manière, Kant porte une attention obsessionnelle au problème d'autrui dans sa pensée sur éducation.<sup>272</sup> Il faut dire que toute structure de l'éducation kantienne s'écraserait sans le concept d'autrui. Sans autrui, l'idée du devoir perd son sens et de là le caractère moral devient un concept vide, bref l'éducation morale de Kant perd tout son sens sans le concept d'autrui. Chez Kant fonder un caractère moral est le pilier principal de l'éducation

---

<sup>270</sup> Rousseau, *Œuvres complètes*, 38.

<sup>271</sup> Rousseau, *Émile*, IV, 315.

<sup>272</sup> Nous avons vu comment il condamne l'usage des instruments qui font beaucoup de bruit à cause du dérangement qu'ils causent aux autres. Il dit la même chose dans la *Critique de la faculté de juger*: «En outre la musique manque quelque peu d'urbanité, car, et ceci dépend surtout de la nature de ses instruments, elle s'étend plus loin qu'on ne le voudrait au voisinage et pour ainsi dire s'impose, portant préjudice, à la liberté de ceux qui n'appartiennent pas à la société musicale.» *Critique de la faculté de juger*, 234.



morale.<sup>273</sup> Pour faire ceci, l'enfant est face à deux sortes des devoirs. La deuxième sorte est explicitement «envers autrui»<sup>274</sup> et la première sorte devient fondamentalement mais aussi sémantiquement absurde sans le concept d'autrui. Car, il s'agit dans la première sorte des devoirs de l'enfant «envers soi-même»<sup>275</sup> de posséder «une dignité humaine»<sup>276</sup>. C'est-à-dire un caractère digne de l'humanité comprise dans le sens prégnant du mot: celui qui revient non pas à l'individu mais à l'humanité dans sa collectivité, bref dans la relation d'un moi avec autrui.

Cela dit, il ne faut pas penser que chez Kant, il s'agisse d'une préférence d'autrui à soi-même, l'homme prend sa valeur de sa raison et non pas d'autrui: «Il faut veiller à ce que l'adolescent s'estime absolument et non pas d'après les autres. L'estime d'autrui dans tout ce qui ne constitue nullement la valeur de l'homme est l'affaire de la vanité»<sup>277</sup>. À cet égard, l'estime d'autrui vaut seulement pour s'assurer que l'homme comporte selon les maximes morales. Il y a là une distinction nette avec le concept de vanité ou de passion d'honneur factice. De telle sorte que l'homme peut évaluer sa conduite morale à partir de l'estime d'autrui mais l'estime d'autrui ne doit pas être la cause de sa conduite: «se comparer aux autres est un moyen; faire en sorte que

---

<sup>273</sup> Fonder un caractère moral est un des aspects fondamentaux de l'éducation morale qui doit être développé dès l'enfance même. C'est-à-dire avant que l'enfant puisse comprendre la notion de la moralité.

<sup>274</sup> Kant, *Réflexions*, 137, AK.489.

<sup>275</sup> Kant, *Réflexions*, 136, AK.488.

<sup>276</sup> Kant, *Réflexions*, 136, AK.488.

<sup>277</sup> Kant, *Réflexions*, 150, AK.498.

tous aient pour visée la grandeur ou la valeur envisagées comparativement est une chose absurde qui est à l'origine de l'envie»<sup>278</sup>. De toute manière, il devient évident que la moralité ne peut être séparée d'autrui.

Évidemment, si la moralité ne peut se définir complètement que dans le rapport avec autrui, il s'ensuit que la philosophie et l'éducation doivent leurs définitions à cet aspect universel. C'est pour cette raison que l'éducation, loin d'être un enseignement de l'individu, est l'éducation de l'espèce et de la même manière, la philosophie est toujours une philosophie pratique.

Dans les pas de Rousseau, Kant a déjà découvert cette impasse théorique de la philosophie: «il est mortifiant pour la raison humaine de n'aboutir à rien dans son usage pur et même d'avoir besoin d'une discipline qui réprime ses écarts et la préserve des illusions qui en résultent»<sup>279</sup>. Désormais il appelle à un nouveau tournant de la philosophie, qui doit être fondée sur la morale et la pratique. Et si nous considérons que le substrat de la philosophie de Kant est la philosophie pratique, il faut dire sans hésitation que la place de Rousseau dans la philosophie kantienne va bien au-delà d'une simple inspiration ou d'une simple admiration. Cassirer nous donne un bon exemple d'une idée fondamentale de Kant qui est marquée par la pensée de Rousseau: «La pensée et le sentiment sont authentiquement rousseauiste dans cette idée de Kant que l'existence des hommes sur terre n'aurait plus aucune

---

<sup>278</sup> Kant, *Remarques touchant*, 238.

<sup>279</sup> Kant, *Critique de la raison pure*, 664.

valeur si l'on ne pouvait aider la justice à triompher»<sup>280</sup>. Bref, tout le sens de la philosophie et de l'éducation demeure dans cet intérêt pratique en vue de la vocation de l'homme. Il s'agit d'une vocation qui s'enracine dans le caractère existentiel de l'homme en tant qu'être perfectible et c'est pour cela que l'homme doit être éduqué.

C'est en effet, à partir de cette vocation morale que la vie de l'homme prend tout son sens. Il y a là, le point d'intersection de la philosophie, de l'éducation, de la métaphysique et de la religion naturelle: «L'affaire la plus importante pour l'homme est de savoir comment assumer convenablement sa place dans la Création et comprendre justement ce qu'il doit être pour être un homme»<sup>281</sup>.

---

<sup>280</sup> Cassirer, 121.

<sup>281</sup> Kant, *Remarques touchant*, 125.

## BIBLIOGRAPHIE

Adams, Ian. «Kant, Pestalozzi and the Role of Ideology in Educational Thought.», *Journal of Philosophy of Education*, pp. 257-269, 1990.

Axinn, Sidney. «Rousseau Versus Kant on the Concept of Man», *Philosophical Forum* (Boston), vol. 12, pp. 348-355, Summer 1981.

Bernardi, Bruno. *La fabrique des concepts*, Champion, Paris, 2006.

Cassirer, Ernst. *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, trad. Marc Buhot de Launay. Paris, Hachette, 1987.

Charrak, André. *Contingence et nécessité des lois de la nature au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, Librairie philosophique Vrin, 2006.

\_\_\_\_\_. *Empirisme et théorie de la connaissance*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 2009.

\_\_\_\_\_. *Le vocabulaire de Rousseau*, Paris, Ellipses Marketing, 2002.

\_\_\_\_\_. Salem, Jean et al. *Rousseau et la philosophie*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004.

Château, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: sa philosophie de l'éducation*, Paris, Vrin, 1962.

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

\_\_\_\_\_. «Rousseau, Kant et la tyrannie», *Revue de l'Université d'Ottawa*, vol. 56, pp. 103-113, avril-juin 1986.

Fontaine, Jose. «Profondeur personnelle et dimensions collectives du mal et du mensonge chez Rousseau et Kant », *Revue Philosophique de Louvain*, vol. 75, pp. 612-623, Novembre 1977.

Genette, Gérard. Bénichou, Paul et al. *Pensée de Rousseau*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1984.

Kant, Emmanuel. *Critique de la raison pratique*, traduction Jean Gibelin. Paris, Vrin, 1944.

\_\_\_\_\_. *Critique de la raison pure*, trad. Alexandre J.-L. Delamarre, François Marty et Jules Barni. Paris, Éditions Gallimard, 2006.

\_\_\_\_\_. *Critique de la faculté de juger*, traduction Alexis Philonenko. Paris, Vrin, 1944.

\_\_\_\_\_. *Fondements de la métaphysique des mœurs*, traduction Victor Delbos, Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1992.

\_\_\_\_\_. *Œuvres complètes*, Paris, Éditions Gallimard, 1980.

\_\_\_\_\_. *Réflexions sur l'éducation*, traduction Alexis Philonenko. Paris, Vrin, 2002.

\_\_\_\_\_. *Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime*, trad. Brigitte Geonget. Paris, Vrin, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sämmtliche Werke*, Leipzig, Voss, 1867-1868.

Kelly, George Armstrong. «Rousseau, Kant and History», *Journal of the History of Ideas*, vol. 29, pp. 347-364, July-September 1968.

Leduc-Fayette, Denise. *J.-J. Rousseau et le mythe de l'antiquité*, Paris, Vrin, coll «Varia», 1974.

Locke, John. *De l'éducation des enfants*, traduction Pierre Coste. Paris, Chez Bossange, Chez Firmin Didot, 1821.

\_\_\_\_\_. *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction Gabriel Compayré. Paris, Vrin, 2007.

Piché, Claude. «Rousseau et Kant. À propos de la genèse de la théorie kantienne des idées», *Revue philosophique*, no. 4, pp. 625-635, 1990.

Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 2009.

\_\_\_\_\_. *Œuvres complètes*, Paris, Houssiaux, 1852.