



HAL
open science

Éducation morale et moralité de l'éducation : sur le rapport de l'attitude et de la sensibilité dans l'éducation morale des enfants

Lina Laghmiri

► **To cite this version:**

Lina Laghmiri. Éducation morale et moralité de l'éducation : sur le rapport de l'attitude et de la sensibilité dans l'éducation morale des enfants. Philosophie. 2023. dumas-04514984

HAL Id: dumas-04514984

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04514984>

Submitted on 21 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Grenoble Alpes – UFR ARSH

Master 2 « Sciences humaines et sociales »

Mention Philosophie

Parcours Philosophies contemporaines : histoire et problèmes

Education morale et moralité de l'éducation

Sur le rapport de l'attitude et de la sensibilité dans l'éducation morale des enfants

Rédaction Lina LAGHMIRI
Sous la direction de Philippe SALTEL

Année universitaire 2022-2023

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la rédaction de mon mémoire.

Tout d'abord, j'exprime toute ma gratitude et ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Philippe SALTEL. Merci pour votre bienveillance, votre réactivité et votre suivi. Votre attitude m'a donné la confiance nécessaire pour réaliser mon projet. Vous avez su réagir à chacune de mes demandes et m'orienter vers des ouvrages toujours très pertinents par rapport à mon sujet. Vous avez suivi mon évolution et tous mes stages en acceptant à chaque fois de vous présenter comme référent. Merci d'avoir été présent au bon moment durant ces deux années universitaires très denses.

Je remercie également tous les professeurs qui ont guidé ma recherche. Chacun des conseils et des commentaires que vous avez faits m'a permis de progresser dans ma réflexion et dans la rédaction de mon mémoire.

Je remercie tous ceux qui m'ont accueillie en stage durant ces deux dernières années. C'est grâce à eux que m'est venue l'idée de mon sujet. Je remercie la famille dans laquelle j'ai fait mes premières expériences en tant que professionnelle de la petite enfance.

Je remercie bien sûr mes collègues de travail à la crèche qui m'ont inspiré ma recherche. Votre soutien et vos encouragements au quotidien m'ont donné la force d'aller au bout de ce projet.

Enfin, je remercie ma famille et mon fiancé pour leur soutien inconditionnel. Votre amour, vos paroles et vos gestes ont été ma principale source d'inspiration. Rien n'aurait été possible sans vous à mes côtés. A mon fiancé, merci d'avoir lu et relu, merci d'avoir supporté mes écarts, merci d'avoir été patient et compréhensif.

Liste des abréviations

Dans le but d'alléger les notes de bas de page et de faciliter la lecture, nous choisissons d'intégrer les références les plus citées directement dans le texte du mémoire, entre parenthèses, comme suit :

Kant, *Fondation de la métaphysique des moeurs* (cf.bibliographie) : FMM, section, page. Ex : FMM, II, 97.

Kant, *Traité de pédagogie* (cf.bibliographie) : TP, page. Ex : TP, 35.

Reboul, *Philosophie de l'éducation* (cf.bibliographie) : PE, chapitre, partie, (page). Ex : PE, 2, I, 25
OU Reboul, 2010 (si référence à une idée générale).

Rousseau, *Emile* (cf.bibliographie) : E, chapitre, page. Ex : E, I, 31.

Le thème de notre étude est celui de l'éducation morale des enfants. Nous entendons par là l'enfant de sa naissance jusqu'à la fin de son enfance ou le début de l'adolescence. Notre choix s'explique par trois motifs : d'abord, nous sommes motivés par un vécu personnel et une expérience professionnelle en milieu éducatif qui nous interroge sur la bonne pratique à mener pour l'éducateur. Ensuite, nous sommes motivés par l'actualité sur la « crise de l'humanité » qu'on relie souvent à la « crise de l'éducation ». Enfin, nous sommes interpellés par le caractère irrésolu des problèmes liés à la question de l'éducation morale. Pour faire le point sur le sujet, commençons par rappeler les causes qu'on impute à la crise de l'humanité, qu'on nomme aussi crise de valeurs : dans le premier chapitre de *L'éducation et la paix*¹, Maria Montessori explique qu'on doit cette crise au progrès technologique. Le fait qu'on progresse dans la technique des machines – sans progresser en même temps dans le domaine moral – est une preuve de notre cupidité. Au lieu de chercher à devenir meilleur et à atteindre notre « supernature » morale, nous cherchons à vivre mieux. Notre civilisation se développe – notre intelligence nous permet d'élaborer des dispositifs matériels – mais ce n'est pas le cas de notre moralité. Pour elle, le monde moderne s'explique par un conflit, qui consiste en la discontinuité entre le développement extérieur et le développement spirituel de l'homme moderne. Finalement, l'homme moderne est fermé à la vie saine et à ce qu'elle pourrait lui apporter, il prend le vice pour une éthique de vie : c'est ce qu'elle nomme un état de « paralysie morale ». Pour l'oratrice, nous devons le retard de notre progrès moral à l'éducation. D'après elle, nous devons réformer l'éducation car sa forme actuelle échoue à pacifier l'humanité. Au contraire, pour Ruwen Ogien – philosophe contemporain défenseur d'une éthique minimaliste – nous devons cette crise à un réel problème social. Il explique comment le gouvernement français voit cette crise. Il dit que le gouvernement explique la hausse des incivilités et de l'échec scolaire par la décadence des valeurs de la République. Le combat de la France serait le suivant : lutter contre l'ennemi intérieur, c'est-à-dire ceux « *qui ne partagent pas les valeurs de la république* ».² Pour Ogien, cette crise a pour seule origine le conflit de valeurs qui oppose conservateurs et progressistes. Selon lui, les conservateurs tendent à mettre la faute de cette crise de valeurs sur une « menace intégriste »³ plutôt que sur un réel problème de justice sociale. L'immigration et l'insécurité passent pour être les

1 Montessori, Maria. *L'éducation et la paix*, trad.fr M.Valois, Paris, Desclée de Brouwer, 1996. Il s'agit d'une antologie des discours prononcés par Maria Montessori dans les années 1930, période marquée par le climat de post 1ère Guerre Mondiale ou d'entre-deux-guerres. Sa pédagogie nous intéresse particulièrement : Montessori prône une pédagogie active qui repose sur l'attitude bienveillante de l'éducateur et sur l'organisation de l'environnement. Les citations suivantes relèvent du même endroit. La « supernature » est une expression récurrente de l'ouvrage.

2 Ogien, Ruwen. *La guerre aux pauvres commence à l'école*, Paris, Grasset, 2014, 2, p.11.

3 *Ibid.*, p.17.

principales causes du déclin de nos valeurs. Ce sont toujours les mêmes qui siègent sur le banc des accusés. Sur le projet d'éducation morale du gouvernement, Ogien dit ceci : « Il vise plus certainement les jeunes de certains quartiers populaires, présumés à la fois violents, incivils et en pleine régression *obscurantiste*. »⁴ Pour nous, cette définition française du problème n'envisage même pas que le réel problème puisse venir de notre rapport à l'éducation ou de notre approche éducative.

Pour commencer, on ne se pose la question de savoir si on peut éduquer les enfants à la morale ni ce que doit avoir cette éducation de différent par rapport au monde de l'adulte. Le premier problème est le suivant : peut-on éduquer l'homme à la morale ? La crise de l'éducation fait ressurgir ce problème. Il s'agit bien d'un problème actuel, comme en témoigne la question d'Olivier Reboul : « Est-on homme de naissance ou le devient-on par l'éducation ? ».⁵ En réalité, ce problème remonte à Platon. Il écrit : « Peux-tu me dire, Socrate, si la vertu s'enseigne ? »⁶ Pour Platon, la question est de savoir si la vertu est un objet de connaissance. Platon s'interroge sur l'essence de la vertu afin de déterminer s'il suffit d'apprendre ce qu'est la vertu pour devenir vertueux ou si on devient vertueux par un autre moyen. A ce stade, nous devons opérer la distinction conceptuelle entre vertu et morale. Sur ce point, notre référence est l'*Ethique* d'Aristote. D'après notre lecture, la vertu aristotélicienne consiste en quatre points. En premier lieu, la vertu est une disposition. Ce n'est pas une maxime ; c'est le moyen par lequel on accomplit quelque chose. Par exemple, la vertu de l'oeil correspond au moyen par lequel la vision s'effectue et permet à l'oeil d'exceller dans sa fonction, c'est-à-dire d'accomplir sa fin. En second lieu, la vertu est encore définie par le philosophe comme une faculté de l'âme : « Et par vertu humaine nous entendons non pas l'excellence du corps, mais bien celle de l'âme ».⁷ Il existe deux catégories de cette vertu : les vertus intellectuelles et les vertus morales. Chez Aristote, la morale est donc une vertu parmi les autres. Les vertus morales sont relatives aux affections et aux actions. Il dit ceci : « J'entends ici la vertu morale, car c'est elle qui a rapport à des affections et des actions, matières en lesquelles il y a excès, défaut et moyen. »⁸ Ceci nous amène au troisième point de définition de la vertu : la vertu morale est relative à la notion de moyen. Aristote dit : « La vertu est donc une sorte de médiété, en ce sens qu'elle vise le moyen. »⁹ Elle est moyen dans deux aspects. D'abord, la vertu est un moyen au sens pratique où on l'a premièrement définie (c'est la disposition de l'oeil qui permet de voir). Ensuite, elle est un moyen au

4 *Ibid.*, p.12.

5 Reboul, Olivier. *La philosophie de l'éducation*, Paris, Puf, 2010, 2, II, p.19.

6 Platon. *Ménon*, trad.fr M.Canto-Sperber, Paris, Flammarion, 1991, p.125.

7 Aristote. *Ethique à Nicomaque*, trad.fr J.Tricot, Paris, Vrin, 2017, I, 13, p.86.

8 *Ibid.*, II, 5, p.111-112.

9 *Ibid.*, p.112.

sens proportionnel du terme. En effet, la vertu morale est relative à la notion de juste mesure. Elle se situe entre le défaut – c'est-à-dire, le manque – et l'excès. La vertu morale est médiété. Par opposition, le vice se décline en ces deux aspects que sont le défaut et l'excès. Enfin, chez Aristote, la vertu n'est pas un bien en soi comme c'est le cas chez Platon. La vertu est relative à soi, c'est-à-dire que ce qui est bon pour l'autre ne l'est pas nécessairement pour moi. Par exemple, la même quantité de sport n'est pas bonne pour tout le monde de la même manière. Aristote fait la distinction entre le *moyen dans la chose* et le *moyen par rapport à soi*. Le premier qualifie l'écart à égale distance des deux extrêmes que sont le défaut et l'excès. Nous devons tous nous tenir à égale distance du défaut et de l'excès. Le deuxième signifie que le défaut et l'excès ne sont pas les mêmes pour tous. Par exemple, dans le cas d'un individu donné, manger davantage sera de l'excès ; pour un autre, l'excès sera de manger moins. Autrement dit, la vertu d'Aristote est relative. En général, ce n'est pas ce qu'on dit de la morale. La morale passe pour être universelle. Malgré cette distinction entre vertu et morale, nous aurons tendance à rapprocher le terme de vertu de celui de morale. Pour nous, un homme soucieux de l'équilibre est un homme soucieux du bien. On n'entreprend pas de devenir vertueux sans chercher à devenir meilleur. D'ailleurs, cette distinction entre vertu relative et morale universelle n'est pas évidente pour tous. Pour Eric Blondel, le caractère universel et atemporel de la morale est critiquable. En effet, puisque l'évolution du monde amène de nouveaux enjeux éthiques, existe-t-il une morale qui soit réellement universelle ? Avons-nous et aurons-nous toujours les mêmes devoirs ? Ce problème est important pour notre étude. Que devons-nous inculquer à nos enfants ? Eric Blondel dit ceci : « Faut-il même conserver les livres de morale anciens ? Comme s'ils pouvaient avoir encore cours ! Une morale éternelle ? [...] La morale réfléchit sur l'action pour lui donner des règles, elle concerne *stricto sensu* le temps de l'action : le présent. N'a-t-elle pas une date de péremption ? »¹⁰ Peut-on inculquer des maximes vouées à être remplacées ? Cela ne ferait pas sens pour deux raisons : on ne pourrait plus éduquer les hommes à la morale – l'éducateur ne pourrait pas perpétuellement s'aligner sur les évolutions – et à l'âge où les enfants seraient en mesure de se servir de ce qu'ils ont acquis, il faudrait qu'ils apprennent autre chose. La morale doit avoir un caractère universel. N'y a-t-il pas des maximes immuables ? Par exemple, on peut penser qu'il sera toujours d'actualité d'être généreux et bienveillant. En revanche, la générosité et la bienveillance auront-elles toujours le même sens ? Le problème est le suivant : qu'y a-t-il d'universel dans la morale ? Il semble que ce soit son caractère normatif et son aspect déontologique. A partir de sa lecture de J.Obin, Hugues Lethierry définit la morale en la distinguant de l'éthique. Selon lui, la définition de l'éthique consiste en les points suivants : l'éthique concerne le bon et le mauvais, son champ d'application est particulier et relatif, sa source est immanente, la

10 Blondel, Eric. *La morale : introduction, choix de textes, commentaires*, Paris, Flammarion, 1999, p.11.

question est de savoir comment vivre, elle donne des recommandations, elle dit plutôt oui, elle tend au bonheur, elle culmine dans la sagesse et l'amour mais elle peut dériver vers l'enthousiasme qui reviendrait à n'agir *que* par amour. Par rapport à l'éthique, la morale concerne le bien et le mal, son champ est universel et absolu, sa source est transcendante ou immanente, la question est de savoir ce que nous devons faire, elle donne des commandements, elle dit plutôt non, elle culmine dans la sainteté et l'application du devoir mais elle peut dériver vers le fanatisme qui reviendrait à n'agir *que* par devoir.¹¹ A ce sujet, Nietzsche dirait sans doute que la difficulté à cerner la morale prouve qu'elle n'existe pas vraiment. Pour lui, la morale est un concept imaginaire. Il dit ceci :

On sait ce que j'exige du philosophe : se placer par-delà Bien et Mal,
– être au-dessus de l'illusion du jugement moral. Cette exigence est la
conséquence d'une considération que j'ai été le premier à formuler,
à savoir, *qu'il n'existe absolument pas de faits moraux.*¹²

Chez Nietzsche, il n'y a pas d'action morale ou immorale, les actions ne s'expliquent que par la volonté de puissance de l'homme. Pour lui, la morale est un mensonge que se racontent ceux qui souffrent de la réalité (Blondel, 1999). Nietzsche définit la morale en ces termes : « *Définition de la morale* : la morale – l'idiosyncrasie de *décadents*, avec l'intention cachée de *se venger de la vie – et cela*, avec succès. »¹³ De son point de vue, on fait passer pour de la morale ce qui se trouve en fait du côté de l'immoral (dans la mesure où cela existe). La morale est immorale car elle va contre notre nature. A ce sujet, il emploie ces mots : « Comment ! L'humanité même serait en *décadence* ? l'a toujours été ? – ce qui est sûr, c'est qu'on ne lui a jamais *enseigné* comme valeurs supérieures que les valeurs de *décadence*. La morale de "désintéressement" est la morale de déclin *par excellence* [...]. »¹⁴ Pour lui, l'éducation va à rebours de ce qu'elle devrait inculquer : vivre avec notre nature plutôt que de s'en détourner. Mais qui dit que nous n'avons pas une nature morale ? Et si nous pouvions effectivement devenir bon, comment ferions-nous ? Ce problème – savoir si l'éducation peut avoir des effets sur nous – subsiste sous une autre forme dans la philosophie morale de Kant. Kant dit ceci : « C'est une question si l'homme est par sa nature moralement bon ou mauvais. » (TP, 79) Ici, l'auteur s'interroge sur le statut moral de l'homme naturel, c'est-à-dire de l'homme avant qu'il reçoive une certaine éducation. Ce problème n'est pas tant éloigné de celui que soulève Platon : les deux philosophes se demandent *in fine* quel est le pouvoir de l'éducation sur la moralité du sujet. Par extension, cela nous interroge sur la place qu'occupe la morale dans

11 Lethierry, Hugues. *Sauve qui peut les morales, Management à l'école ?*, Lyon, Aléas, 2001, 2, p.31.

12 Nietzsche, *Crépuscule des idoles*, « Les améliorateurs de l'humanité », trad E.Blondel, Hatier, 1983, in Eric Blondel, *La morale*, p.83

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*

l'éducation de l'homme. Deux questions se posent à nous. La première est la suivante : quel rapport y a-t-il de l'éducation à la morale ? La seconde est la suivante : comment éduquer l'homme à la morale ? Cette expression – éduquer à la morale – suggère qu'on apporte une réponse au problème de Kant : l'éducation devrait conduire l'homme d'une nature a-morale vers une existence morale. Pourtant, ce n'est pas ce que dit Kant à propos de la moralité humaine. Pour lui, l'homme naît moralement indéterminé – il n'est ni bon ni mauvais à la naissance – il ne devient capable de bonté que lorsqu'il peut faire usage de sa raison. Chez Kant, l'acquisition du sens moral est suspendue au développement de nos facultés rationnelles et intellectuelles. Cela ne veut pas dire que l'homme ne possède aucune qualité morale intrinsèque lorsqu'il vient au monde : la notion d'*Anlage* suggère qu'il y a déjà une moralité en germe chez le sujet humain.¹⁵

Le véritable problème sur lequel Kant ne se penche pas est celui de l'adéquation entre sa théorie morale intentionnelle et le caractère externe de l'éducation par rapport à la conscience morale du sujet. En effet, si la moralité d'un homme est contenue dans ses intentions et que l'éducation lui parvient de l'extérieur, saura-t-on jamais si le comportement qu'on observe est celui d'un être intrinsèquement bon ? En d'autres termes, l'éducation peut-elle produire des effets au niveau le plus profond de l'individu, jusqu'à influencer voire déterminer ses intentions les plus intimes ? Dans sa *République*, Platon se pose implicitement la question lorsqu'il inaugure le mythe de l'anneau de Gygès, celui-là même qui aurait le pouvoir de rendre invisible :

Supposons maintenant deux anneaux comme celui-là, mettons l'un au doigt du juste, l'autre au doigt de l'injuste; selon toute apparence, nous ne trouverons aucun homme d'une trempe assez forte pour rester fidèle à la justice et résister à la tentation de s'emparer du bien d'autrui, alors qu'il pourrait impunément prendre au marché ce qu'il voudrait, entrer dans les maisons pour s'accoupler à qui lui plairait, tuer les uns, briser les fers des autres, en un mot être maître de tout faire comme un dieu parmi les hommes.¹⁶

Pour Platon, les hommes se contiennent parce qu'ils craignent la justice. La justice est juridique – le tribunal – et sociale – la communauté. D'après le philosophe, la vie en communauté maintient l'ordre en attendant que l'éducation identifie et produise des hommes intrinsèquement vertueux. Cette approche est originale : contrairement à l'idée reçue, ce n'est pas tant la morale qui maintient la vie communautaire que la cité qui maintient la moralité des citoyens. Nous sommes

15 Cette notion de disposition est présente dans la FMM et dans le TP. Elle est plus particulièrement présente et définie dans son opus *Sur le mal radical dans la nature humaine*, (1792), trad.fr F.Gain, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 2010. Nous y reviendrons dans la suite de notre étude.

16 Platon. *La République*, trad.fr E.Chambry, Paris, Gonthier, 1963, II, p.45-46

interpellés par la relation établie entre civisme et moralité. C'est une relation que notre étude approfondira. Chez Platon, il est logique que civisme et morale se rejoignent puisque la vertu est citoyenne. L'homme vertueux et le bon citoyen ne font qu'un. Chez Kant, civisme et morale se rejoignent également car le civisme est une marque d'appartenance à la civilisation. Pour lui, le progrès vers la civilisation est un signe de moralisation de l'humanité. Or, la vie morale constitue la fin de l'existence humaine. Kant justifie sa position de la façon suivante : l'homme ne peut pas être ce qu'il est par le seul moyen de la nature, contrairement à l'animal dont la dotation de la nature le dispense de tout autre recours. Pour Kant, cela signifie que l'homme n'est pas voué à demeurer animal. Il doit être appelé à une fin morale. Il est vrai que l'animal n'est doté que d'un instinct, il n'a donc pas à s'embarrasser de la volonté pour choisir quoi faire, tandis que l'homme bénéficie d'une raison en plus de son instinct. Pourquoi aurait-il une raison si ce n'était pas pour bien conduire son action ? Pourquoi aurait-il cette faculté d'élection si ce n'était pas pour réfléchir à la portée de ses actes ? La réflexion même que nous sommes en train de mener suggère que nous ne pouvons pas faire autrement que de réfléchir à nos actions. Cette dotation, d'après le philosophe, doit exprimer un plan de la nature quant à la fin de la vie humaine : « Il semble bien que la nature n'ait pas eu du tout en vue de lui accorder une vie facile, mais au contraire de l'obliger, par ses efforts, à s'élever assez haut pour qu'il se rende digne, par sa conduite, de la vie et du bien-être. »¹⁷ C'est une conception de l'humanité tout à fait pertinente dans la mesure où on l'envisage en soi, c'est-à-dire indépendamment de la contradiction interne entre l'idée que la connaissance objective et causale est la seule à laquelle notre raison puisse prétendre, et la perspective téléologique par laquelle Kant aborde la nature. Malgré la difficulté pour Kant à justifier cette conviction, il s'agit d'une position optimiste quant au devenir de l'humanité : nous ne devons pas nous résigner au mal d'après le constat des faits historiques. L'homme est capable d'outrepasser ses défauts, c'est là toute sa différence avec l'animal. C'est pourquoi il ne faudrait pas désespérer d'un avenir moral. Cependant, le progrès de l'humanité dépend d'une organisation commune. Kant cherche à faire de l'homme un citoyen du monde. Cette expression place l'homme dans une double appartenance à une nation et au monde. En réalité, la morale kantienne est cosmopolitique : le philosophe pense un humanisme universel fondé sur la rationalité et l'histoire commune. L'histoire humaine est définie par une évolution vers la civilisation. C'est pourquoi il existe un rapport fort entre civisme et moralité pour Kant. Monique Castillo explique que, chez Kant, tous les hommes du monde partagent une culture commune. L'individu possède à la fois une identité politique et cosmopolitique : au niveau politique, il est citoyen d'un Etat, et au niveau cosmopolitique, il est citoyen culturel du monde. Le

17 Kant, Emmanuel. *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, troisième proposition, in *Opuscules sur l'histoire*, trad. fr S. Piobetta, Paris, Flammarion, 1990, p.72-73

Projet de paix perpétuelle de Kant dépend d'une organisation des Etats au niveau mondial : la « construction juridique d'un ordre du monde qui reconnaisse la paix comme but politique suprême »¹⁸ suppose une cohésion mondiale. Tous les Etats doivent reconnaître l'identité humaine universelle avec une fin unique : la culture, ce qui équivaut *presque*, chez Kant, à la morale. Le but de la philosophie kantienne est bien de s'acheminer vers une « civilisation morale planétaire ».¹⁹ Y a-t-il d'ailleurs une paix possible en dehors de cette culture cosmopolitique de la morale ? Mais comment porter cette identité humaine universelle ? Comment amener les Etats du monde à reconnaître, en dehors de chaque culture relative, une histoire commune qui est celle de la fin morale vers laquelle tend l'humanité ? Et comment amener l'individu politiquement ancré dans une nation particulière à reconnaître sa double citoyenneté ? Pour le philosophe, le seul moyen d'y parvenir est d'éduquer les hommes : « Une bonne éducation est précisément la source de tout le bien dans le monde. » (TP, 41) Il dit encore ceci : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. » (TP, 37) La terminologie de Kant montre que l'homme et l'éducation se rejoignent dans leur finalité morale. C'est ce qui explique que l'éducation soit destinée à l'homme : « L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. » (TP, 35) Ainsi, l'éducation kantienne vise à nous rendre *homme*, mot co-dépendant de la notion de moralité. La finalité de l'homme est de devenir bon et la fin de l'éducation est de faire parvenir l'homme à sa fin. L'éducation, à son tour, est co-dépendante de la notion de morale. L'éducation n'a de sens que lorsqu'elle est pensée corrélativement à la notion de morale et associée à l'homme. C'est pourquoi on fait la distinction entre *éduquer* un homme – qui est un processus moral – et *dresser* un animal, qui est un processus mécanique. L'affirmation de Kant (TP, 37) signifie aussi que le développement moral de l'homme et le progrès moral de l'humanité dépendent de l'éducation. Mais si la paix dépend de l'entente mondiale, peut-on penser une éducation universelle ? Les Etats s'entendront-ils sur une approche éducative universelle et performante à la fois ? Aussi, Kant suggère que le devenir de l'homme dépend de son éducation, pourtant la notion d'autonomie est centrale dans la théorie de l'auteur. Le concept d'autonomie est-il compatible avec la conception qu'il développe de l'éducation comme unique source de progrès moral ? Comment admettre l'autonomie morale de l'individu puisque, selon lui, il ne peut devenir bon que par éducation ? Kant reconnaît la nécessité pour l'homme de jouir d'une liberté qui est condition de possibilité de sa moralisation. La capacité à s'auto-déterminer moralement conditionne la moralité de notre vouloir. Par rapport à cela, le rôle de l'éducation est de conduire la volonté à son paroxysme moral, qui est l'autonomie décisionnelle. En ce sens, la proposition éducative kantienne peut sembler paradoxale. En réalité, c'est une position originale : l'éducation morale ne vise pas ici à

18 Castillo, Monique. (2017). « Significations du cosmopolitisme kantien », *Raison présente*, 201, 19-30. Lien URL en bibliographie.

19 *Ibid.*

instruire l'homme en des préceptes depuis l'extérieur de sa volonté (préceptes dont la valeur serait relative), mais à l'amener à se fixer lui-même les principes de sa volonté (dont la valeur serait intrinsèque). En d'autres termes, le but de l'éducation est d'amener l'homme à se moraliser lui-même. Nous avons en tête ces paroles de Kant au sujet de l'homme : « Il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes, qui l'aient également reçue. » (TP, 37) Cela signifie qu'au départ de leur existence, les hommes ne sont pas autonomes. Nous comprenons alors que l'autonomie constitue la finalité de l'éducation kantienne. En revanche, cette proposition suppose nécessairement que l'éducation morale soit dispensée par des hommes eux-mêmes déjà autonomes pour être en mesure d'éduquer à leur tour. Nous voyons toute l'importance de s'interroger sur la place de l'autre dans notre développement moral et sur les qualifications requises pour l'éducateur. Mais que faire d'une volonté déjà établie ? Et comment amener l'éducateur déjà formé à certaines pratiques à réétudier son approche ? A défaut de repartir sur des bases neuves, est-il possible d'envisager une *rééducation* morale de l'homme ? C'est précisément l'objet de la recherche de Rousseau lorsqu'il réalise son expérience fictive avec le personnage d'Emile. Il dit ceci :

Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres serait le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales, dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferaient en lui la nature, et ne mettraient rien à la place. (E I, 5)

Rousseau veut repenser l'éducation de l'homme social, incapable d'autonomie morale à cause de l'influence des institutions sociales. L'éducation du monde social est inefficace et contre-productive. Mais le problème est le même que pour Kant : comment refaire l'éducation et comment former un homme nouveau dans un monde déjà ancien ? A partir de ces considérations, on peut dire que l'éducation *en soi* – en tant qu'institution – ne vaut rien si elle ne fait pas l'objet d'une science. En réalité, nous devons réfléchir à la meilleure éducation à tenir pour moraliser les hommes. Cette éducation consiste-t-elle en un savoir, un discours ou un comportement ? L'objet de ce mémoire est de montrer que l'éducation passe par l'attitude et la sensibilité de l'éducateur. Comment l'éducateur doit-il agir envers l'éduqué ? Dans quelle mesure peut-il le punir, l'humilier ou hausser la voix ? Qu'est-ce qui est permis pour l'éduquer à la morale ? L'attitude doit être compatible avec l'intention éducative. Pour Maria Montessori, l'éducation est une « science de la paix ». Elle dit : « L'éducation est la meilleure arme pour la paix. »²⁰ Encore faut-il que l'éducation soit bien menée. Rousseau, Kant et Montessori – la pédagogie Montessori nous semble particulièrement imprégnée de Rousseau – ont ceci en commun qu'ils attribuent à l'éducation l'origine du bien comme du mal.

20 *Op.cit.*, I, 3, p.53.

L'éducation serait ce qui peut arriver de mieux ou de pire à l'humanité selon la manière dont on l'envisage. Ce point peut constituer un premier élément de définition de ce qu'est pour nous l'éducation. Olivier Reboul définit l'éducation par opposition à l'endoctrinement : l'endoctrinement est un enseignement qui impose aux gens de croire tout en leur laissant croire qu'ils pensent. Il présente comme un savoir ce qui n'est qu'une croyance. L'endoctrinement est enseignement de la haine (haine d'un peuple, d'une race, d'une confession). Il cherche à légitimer la haine et la violence. Pour Reboul, l'endoctrinement est la forme pervertie de l'éducation. En effet, l'éducation n'a de sens que par opposition au fanatisme, c'est-à-dire que la fonction de l'éducation est de rendre humain ou moral (PE, 2, I). Par conséquent, il semble légitime d'associer un sens moral à l'éducation. Pour Kant, éducation, morale et bonheur dépendent les uns des autres. Il dit : « Car comment peut-on rendre les hommes heureux, si on ne les rend pas moraux et sages ? » (TP, 43) A son sens, l'homme qui recherche le bonheur en dehors de la morale perd son temps car il ne peut pas être heureux s'il n'accomplit pas la fin de son existence. Chercher le bonheur indépendamment de la morale serait comme chercher à exister en dehors de son être. Comment serions-nous heureux séparé de notre être essentiel ? De la même manière, pour Rousseau, il est insensé de vouloir se définir en tant qu'homme en dehors de la notion d'humanité. Nous devons apprendre à rester à notre place. Il dit ceci : « Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir; soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous en dehors de l'humanité ? » (E, II, 62) Cette proposition signifie deux choses. D'une part, lorsque Rousseau dit qu'il n'y a pas de sagesse pour l'homme en dehors de l'humanité, il veut dire qu'il est inutile pour l'homme de chercher à se procurer ce dont il n'a pas les moyens, en tant qu'humain, de se procurer. Rousseau n'est pas ascétique. Pour lui, la sagesse humaine ne consiste pas à se priver du bonheur mais à comprendre où il se trouve. La sagesse consiste « à diminuer l'excès des désirs sur les facultés, et à mettre en égalité parfaite la puissance et la volonté. » (E, II, 63) D'autre part, cette injonction suggère bien un devoir-être moral de l'homme. On retrouve l'idée que le fait ontologique d'être humain implique un devoir déontologique d'être bon. Chez Rousseau, cette position est justifiée par un argument naturaliste : puisque l'homme naturel est moral, il est du devoir de l'homme social de le devenir. Nous ne sommes pas loin de l'impératif moral de Kant. Rousseau dit : « Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois : l'une pour exister, et l'autre pour vivre. » (E, IV, 245) Il ne suffit donc pas à l'homme – du moins à l'homme social – de naître pour être ce qu'il doit être. L'animal, comme le dit Kant, « *est ce qu'il est* »²¹ à la naissance. Il acquière tout par nature ou par maturation. L'homme social de Rousseau, quant à lui, a besoin de l'éducation. La réflexion sur l'éducation n'est pas dissociable d'une réflexion sur la morale. C'est pourquoi nous utiliserons

21 *Op.cit.*

parfois l'expression « éducation morale » ou parfois seulement le terme « éducation » car l'éducation implique sa corrolaire morale.

Le premier élément de définition de Reboul – l'éducation comme contraire de l'endoctrinement et du fanatisme – est aussi ce qui justifie le titre de notre mémoire : *éducation morale et moralité de l'éducation*, car il n'y a pas d'éducation morale sans moralité de la pratique éducative. La réflexion sur les effets de l'éducation est indissociable d'une réflexion sur la moralité de notre entreprise, sur la moralité des moyens employés et sur la performativité de ces moyens. Reboul définit encore l'éducation de la façon suivante : « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal. » (PE, 2, I, 25-26) Nous identifions ici une influence pro-kantienne : l'éducation doit extraire l'homme de sa nature animale pour l'amener vers une existence morale. On sort du stade animal en parvenant à la culture. L'humanité, chez Kant comme chez Reboul, à la différence de Rousseau, est culturelle plutôt que naturelle. A l'intérieur de cette définition, Reboul divise l'éducation en deux catégories. En premier lieu, l'éducation existe dans une forme *spontanée* – c'est lorsqu'on élève un enfant – qui agit sans qu'on en ait conscience. C'est le cas de la mère qui soigne son enfant : elle l'éduque sans en avoir l'intention manifeste. Celle-ci définit pour Reboul l'éducation familiale. En second lieu, il existe une forme d'éducation *intentionnelle* : c'est l'éducation qui se déploie avec des buts explicites et conscients. Celle-ci s'exerce tout particulièrement dans les institutions, elle est dispensée par des professionnels et emploie des méthodes codifiées et réfléchies (PE, 2, I). A notre sens, l'éducation n'est pas aussi cloisonnée. La répartition des modes d'action est interchangeable : si l'éducation spontanée ou indirecte survient surtout dans le cercle privé, elle peut s'exercer dans la sphère publique, voire même à l'école. L'éducateur qui fait les bons gestes sans l'avoir prémédité éduque déjà. A ce moment-là, il n'a pas nécessairement conscience d'éduquer et pourtant il produit un effet sur ses élèves. La réciproque est valable pour l'éducation qu'on nomme intentionnelle ou directe. Les parents peuvent mettre un point d'honneur, par des mots ou une confrontation directe, à enseigner des valeurs à leurs enfants. Cependant, cette distinction entre éducation directe et indirecte peut constituer un point de différenciation conceptuelle entre l'instruction et l'éducation. L'éducation directe aurait tendance à caractériser plutôt l'instruction tandis que l'éducation en général ne prend pas toujours la forme d'un enseignement direct. Rousseau dit ceci : « Ainsi l'éducation, l'institution, l'instruction, sont trois choses différentes dans leur objet que la gouvernante, le précepteur et le maître. » (E, I, 12) L'instruction n'est ni l'essence ni le point culminant de l'éducation. Kant distingue lui aussi trois types d'éducation : « Par éducation l'on entend les soins (le traitement,

l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture. Sous ce triple rapport, il est nourrisson, - élève - et écolier. » (TP, 35) L'éducation concerne et englobe plusieurs domaines, privés et publics confondus. Mais s'il existe plusieurs formes d'éducation, que peut-on leur trouver de commun ? L'unicité ne se trouvera pas dans les méthodes – puisqu'il y a plusieurs formes d'éducation – ni dans les agents, qui peuvent être divers (un parent, un enseignant, un camarade, etc.). En réalité, l'unique socle constant, c'est le destinataire. Reboul fait ce constat : on enseigne quelque chose à *quelqu'un*, on forme *quelqu'un* à quelque chose. A ces deux exemples, on peut ajouter que même lorsqu'on se forme en auto-didacte, *nous* sommes notre propre fin. Dans tous les cas, la formation a pour fin l'élève. Voilà ce qui unifie des instances aussi multiples que la formation, l'instruction et l'éducation : l'homme. Mais comment penser que l'éducation puisse apporter à l'homme ce dont il a besoin ? Sur quoi nous basons-nous pour dire qu'il faut éduquer les hommes ? Reboul dit qu'il existe une nature universelle de l'homme : sa capacité à apprendre. C'est la seule chose dont on peut dire que tous les hommes l'ont en commun. En dehors, tout ce qui rend l'homme humain lui vient de la culture. Pour lui, notre humanité n'est pas innée (PE, 2, II). Si nous nous accordons à dire que l'homme peut apprendre, cela ne garantit pas pour nous que l'homme progresse nécessairement par l'éducation. L'éducateur rencontre un défi : l'homme n'est pas maléable. C'est pourquoi l'approche sophistique n'est pas une approche éducative : elle suppose d'admettre une maléabilité totale de l'homme, ce qui est faux et qui permettrait en plus le recours à tous les impérialismes pédagogiques abusifs. Pour Platon, les sophistes sont de « beaux précepteurs »²² parce que le but de la méthode sophistique – apprendre à utiliser la rhétorique pour persuader – ne concerne ni la vérité ni l'éthique. Mais si nous ne sommes pas sûrs de produire des effets sur l'homme par l'éducation, quel sens y a-t-il à continuer de l'éduquer ? Pour nous, les limites au pouvoir de l'éducateur sont à la fois ce qui doit nous inciter à chercher une meilleure pratique éducative et à la fois ce qui permet de penser une éducation morale par une approche morale.

Comme nous le laissons entendre, notre étude tend à définir l'éducation en rapport avec l'attitude de l'éducateur. Notre problématique est la suivante : peut-on envisager une éducation morale radicalement efficace sur les hommes tout en maintenant la moralité des méthodes éducatives ? En d'autres termes, on s'interroge sur le lien qui existe entre éducation morale et moralité de la pratique éducative. Notre thèse est la suivante : la réussite de l'éducation morale dépend de la réponse qu'apporte l'éducateur à la sensibilité de l'enfant. En ce qui concerne le cadre théorique de notre étude, on se positionne en général dans le contexte de la France moderne que

22 *Op.cit.*, p.193.

nous connaissons. Notre mémoire est thématique. Notre corpus principal est celui que nous avons présenté en introduction. Notre étude est principalement une étude comparative des approches éducatives de Rousseau, Kant et Montessori. Nous nous autorisons d'autres références que nous jugeons pertinentes – et indispensables sur notre thème – en fonction du sujet de l'étude. Notre étude se déroule en trois étapes. En premier lieu, nous faisons le point sur la place de la relation dans notre développement moral : dans quelle mesure la relation nous fait-elle progresser ? Ensuite, nous nous intéressons aux principaux cadres éducatifs – la famille puis l'école et les lieux de collectivité – et leurs moyens d'action susceptibles d'éduquer l'homme à la morale.

Chapitre 1 : Discussion sur l'origine de la moralité de l'homme

Ce premier temps de réflexion et de recherche a pour but de s'interroger sur le degré d'autonomie morale de l'homme et, par corrolaire, sur la part d'implication d'autrui dans son développement moral. Le problème de ce chapitre est le suivant : l'homme peut-il seul évoluer vers le bien ? Notre position est la suivante : la morale se déploie toujours dans une relation (relation de soi à soi, relation interpersonnelle du soi à l'autre ou de l'autre à soi, relations de groupe, relations de masse., etc.). Nous voulons montrer que la morale est relationnelle dans un double aspect :

- Notre conscience morale s'éveille dans la relation ;
- Les principes moraux s'appliquent à la relation (le devoir envers soi-même est en même temps un devoir envers l'autre et vers l'humanité en général).

Cette démonstration se positionne plus largement dans notre recherche d'une méthode éducative susceptible de produire des effets sur les intentions et le comportement moral de l'homme. Ce premier chapitre servira à montrer que la relation constitue une initiation à la réflexion morale. Pour nous, la réflexion sur la bonne relation à mener commence à partir du moment où nous nous savons exister au sein d'un monde de relations : la moralité naît donc de la relation. Il servira aussi à montrer que la relation est un lieu d'éducation à part entière. Nous aboutirons alors à l'idée que l'homme n'est pas moralement autonome et que l'éducation morale dépend de la relation.

I. La question de l'autonomie

1.1. La moralité à partir de la rencontre : autrui au fondement du moi moral

A. Genèse de la vie morale et morale relationnelle : Rousseau, Kant et Lévinas

Ce premier temps d'étude concerne la question de la place d'autrui dans notre développement moral. La question à l'origine de ce passage est la suivante : dans quelle mesure l'homme est-il moralement autonome ? Il s'agit de se demander jusqu'à quand ou jusqu'à quel point nous avons besoin de l'autre pour progresser moralement. Finalement, c'est le statut autant que la place de l'éducateur qui est en jeu. A ce sujet, le problème est le suivant : sommes-nous nos propres éducateurs – les producteurs de notre moralité – ou bien l'acquisition de notre sens moral dépend-il d'un éducateur extérieur ? L'objet de cette étude est de montrer que la morale est relationnelle.

Le premier point de cette partie consiste à définir le concept de l'autonomie morale. Sur ce point, nous étudions deux approches différentes. La première approche est celle de Rousseau. Dans *l'Emile*, Rousseau ne donne pas une définition aussi conceptuelle de l'autonomie que le fait Kant dans sa FMM. Néanmoins, notre lecture de Rousseau nous permet d'identifier quelques points de conceptualisation. Rousseau distingue deux statuts moraux relatifs aux deux états de vie successifs de l'homme : un statut autonome – c'est celui de l'homme naturel – et un statut dépendant – c'est celui de l'homme social. Pour lui, l'autonomie caractérise uniquement le statut de l'homme naturel. L'homme naturel est moralement autonome dans la mesure où son attitude morale est spontanée (il n'a pas de raison de faire de mal). On se demande même si les notions de bien et de mal existent en dehors du monde de relations sociales. L'homme naturel n'a pas besoin d'être éduqué. Par conséquent, il n'a pas besoin que l'autre l'assiste dans son développement moral. En revanche, l'homme de l'état social est stimulé par les différents vices que lui inspirent la vie sociale. Par exemple, la possession de biens inspire la jalousie. Son caractère moral ne peut plus être spontané (les relations sociales motivent le mal). Par conséquent, il doit être accompagné et éduqué. Le but de cette éducation est de faire en sorte que l'élève porte des jugements authentiques, c'est-à-dire des jugements indépendants de l'opinion sociale. A cet effet, Rousseau éduque son élève *comme si* c'était un homme solitaire. Par exemple, il utilise *Robinson Crusoë* pour montrer à son Emile comment « seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables » (E, III, 211), l'homme peut trouver en lui-même les ressources de son existence. Il veut montrer que l'homme seul ne doit rien aux autres. Cependant, Rousseau sait que l'homme de l'état social est voué à se retrouver mêlé à la société. Il n'y a plus d'homme solitaire tel que Robinson Crusoë. L'éducation en retrait de la société – ou de la ville – doit permettre de préserver la nature de l'homme avant que celui-ci ne s'insère dans le monde social. Tout ce que son élève doit apprendre sur le monde, Rousseau lui enseigne à l'écart de celui-ci. Il dit ceci : « Le plus sûr moyen de s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même, eu égard à sa propre utilité. » (*ibid.*) On n'apprend pas à devenir bon en société car les idées qu'on développe sont celles qu'on tire des forces sociales. Celles-ci ne sont pas toujours vraies. Par exemple, on peut être amené à penser que la rivalité est un rapport normal entre les hommes. On peut encore être amené à croire, par exemple, qu'un métier a plus de valeur qu'un autre ou que la valeur d'une chose dépend de son prix. On peut aussi être amené à croire que la finalité de la vie humaine s'explique par la quête d'ascension sociale. C'est ce que traduit la littérature du XIX^{ème} siècle. Nous pensons particulièrement aux romans d'Emile Zola, comme *Nana*, qui expriment la réalité sociale du XIX^{ème} siècle par une volonté de puissance des

individus. Ces exemples servent à montrer que l'univers social peut nous amener à se détourner de la morale. On peut se fixer d'autres buts que l'acquisition du sens moral. Cela explique que la relation sociale ne soit pas le lieu de l'éducation morale pour Rousseau. A ce sujet, Jean Château dit ceci : élevé en société, l'homme « risque à la fois de s'accoutumer au spectacle du vice et devenir méchant ». ²³ Il faut apprendre à juger de la relation avant d'en faire l'expérience. Les relations ne se norment pas toutes seules. Pourtant, Emile est éduqué au sein d'une relation. La relation a valeur éducative puisqu'Emile devient ce qu'il est grâce aux choix que fait l'éducateur. Cela nous montre que l'homme n'est pas autonome puisqu'il a besoin qu'on l'oriente dans une certaine direction. Cette relation entre l'éducateur formé et l'élève est la seule que doit connaître l'élève jusqu'à un certain âge. Néanmoins, pouvons-nous trouver dans la nature un tel homme dont les jugements n'auraient jamais été altérés par la vie sociale ? Rousseau perçoit une limite à sa position. Il dit ceci : « Mais où placerons-nous cet enfant pour l'élever ainsi comme un être insensible, comme un automate ? Le tiendrons-nous dans le globe de la lune, dans une île déserte ? L'écarterons-nous de tous les humains ? » (E, II, 84) En effet, comment l'éducateur saurait-il la valeur de la relation sans en avoir fait l'expérience ? L'aptitude à se faire homme soi-même implique qu'il existe des hommes plus autonomes que d'autres. Après tout, il y a bien des hommes qui vivent en société et qui parviennent malgré tout à s'apercevoir de la mauvaise influence que peut avoir la société sur eux. Pour Rousseau, c'est cet homme – celui qui se rapproche le plus de l'état de nature – qui doit s'occuper de l'éducation des autres hommes. Néanmoins, cette éducation repose aussi sur les ressources de l'éduqué. En effet, l'éducateur ne donne pas directement d'explications sur le devoir moral de l'homme. La tâche de l'éducateur est de faire s'apercevoir à son élève qu'il existe une dépendance mutuelle des hommes à l'état social. La première étape de l'éducation de Rousseau est la suivante : il faut faire sentir à l'homme l'impératif ontologique de vivre. Rousseau exprime cet impératif en les termes suivants : « Il faut que tout homme vive » (E, III, 223). Nous devons juger de la valeur des choses d'après cet impératif. Rousseau dit ceci : « C'est par leur rapport sensible avec son utilité, sa sûreté, sa conservation, son bien-être, qu'il doit apprécier tous les corps de la nature et tous les travaux des hommes. » (E, III, 215) C'est à partir de nous-même – et pas à partir de l'opinion courante – que nous devons juger de la valeur des choses. Plus une chose nous préserve, plus elle a de valeur. La valeur d'une chose dépend de son rapport à la vie humaine. Par conséquent, la vie humaine est le point de vue d'après lequel il faut juger des choses. Ceci signifie que les relations qui sont bonnes sont celles qui nous sont utiles. Cela nous amène à la deuxième étape de l'éducation de Rousseau, qui est la suivante : il faut faire sentir à l'élève qu'il a besoin de l'autre pour survivre. Rousseau veut amener son élève « à sentir le besoin de ces échanges » (*ibid.*). Cela suppose une

23 Château, Jean. *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation*, Paris, Vrin, 1962, p.229.

capacité de déduction de la part de l'élève. Autrui doit représenter le moyen de notre survie. Autrui apparaît d'abord comme quelqu'un d'utile. Rousseau ne dit pas à son élève qu'autrui est un sujet moral envers lequel on a des devoirs. De la sorte, le premier devoir que connaît l'élève est celui que l'autre a envers lui. Ensuite, à force d'observer que l'autre le préserve, l'homme commence à comprendre qu'il lui doit quelque chose : il lui doit la vie. Rousseau dit ceci :

Hors de la société, l'homme isolé, ne devant rien à personne, a droit de vivre comme il lui plaît; mais dans la société, où il vit nécessairement aux dépens des autres, il leur doit en travail le prix de son entretien; cela est sans exception. (E, III, 226)

La morale de Rousseau est bel et bien relationnelle. En premier lieu, elle est relationnelle parce que la notion de devoir moral n'est nécessaire qu'à l'état social, où l'homme développe des relations pour vivre. Si l'homme, à l'état social, pouvait vivre seul, il n'aurait pas de devoir moral. Le seul devoir qu'il aurait lui viendrait de la nature, ce serait celui de vivre. Mais comment l'homme seul peut-il accomplir ce devoir tandis que l'homme social ne le peut pas ? Qu'est-ce qui diffère entre les aptitudes de l'homme naturel et celles de l'homme social ? Il semblerait que la vie en société entraîne nécessairement une dépendance des sujets entre eux. Le fait qu'on vive ensemble implique de se répartir les tâches. Lorsqu'on vit en communauté, on a besoin des autres pour s'organiser. Par conséquent, la deuxième raison pour laquelle la morale est relationnelle, c'est parce que la notion de devoir moral est co-dépendante de la relation. Le développement du sens moral dépend d'une relation d'éduqué à éducateur moral et la morale s'applique uniquement au cadre de la relation. Sur la définition de Rousseau, nous retenons ceci : l'éducation est une institution *sociale* – nous n'avons besoin d'éducation qu'à l'état social – et l'autonomie est une notion *naturelle* – seule l'homme naturel est indépendant des autres. La notion de devoir naît de la relation de dépendance entre les hommes de l'état social. Cette dépendance justifie le rôle de l'éducateur. Il n'y a besoin d'éducateur qu'autant qu'il y a besoin d'éducation. L'éducation est un concept d'homme en tant qu'on ne peut éduquer que l'homme. Néanmoins, ce n'est pas un besoin *naturel* de l'homme car l'homme de l'état de nature tire de lui-même tout ce dont il a besoin pour vivre. Il ne doit sa vie qu'à lui-même, il n'a pas à s'enquérir des autres. En revanche, être un homme social s'apprend. L'éducation est un besoin impliqué par l'association des hommes. Par conséquent, Rousseau conclut son ouvrage sur l'idée que l'homme social n'est pas un homme autonome. Il dit ceci : « Après quoi je dis à mon élève : Cher Emile, un homme a besoin toute sa vie de conseil et de guide. » (E, V, 614)

La deuxième approche sur la définition de l'autonomie est celle de Kant. La théorie de Kant

présente des discussions et des similitudes par rapport à celle de Rousseau. Dans un premier temps, elle diffère en ce que la moralité est un concept culturel. L'homme naturel n'est pas moral. L'état sauvage, lors duquel l'homme n'obéit qu'à son instinct à l'instar de l'animal, n'est pas un état moral. Bien que l'état de nature et l'état social chez Rousseau ne correspondent pas à l'état sauvage et l'état de culture chez Kant, il existe chez l'un comme chez l'autre deux états qui se succèdent. A la différence que, chez Rousseau, nous régressons moralement en passant du premier au second, tandis que chez Kant nous progressons vers la morale en passant d'un stade à l'autre. En revanche, chez Kant comme chez Rousseau, nous réfléchissons à la morale en retrait de la société. Il n'y a pour Kant de principes moraux véritables que lorsqu'ils sont décidés en autonomie. L'autonomie kantienne, par opposition à l'hétéronomie, consiste en la capacité pour l'homme de déterminer les principes de morale en lui-même. Kant dit ceci :

L'autonomie de la volonté est la propriété que possède la volonté d'être pour elle-même une loi (indépendamment de toute propriété des objets du vouloir). Le principe d'autonomie est donc de choisir toujours en sorte que les maximes de son choix soient conçues en même temps, dans le même acte de vouloir, comme loi universelle. (FMM, II, 123)

C'est l'individu, en tant que sujet moral, qui se fixe ses propres lois. Cependant, elles ne sont morales que si elles respectent le critère d'universalité. En d'autres termes, la moralité d'un sujet tient dans son autonomie et dans l'universalité de ses principes. Le principe de légalité universelle kantien nous enseigne par conséquent qu'on ne peut pas vouloir pour soi ce qu'on ne peut vouloir pour l'autre. A notre sens, cela signifie que la morale s'élabore dans la relation. Néanmoins, Kant n'envisage pas la relation comme un rapport direct entre hommes. Ce genre de relation conduirait l'homme au relativisme moral (il adapterait ses maximes au sujet en face duquel il se trouve). Il s'agit au contraire de se fixer des principes de morale inconditionnels en vertu d'une relation d'appartenance à l'humanité. Quoiqu'il en soit, nous ne sommes pas seuls en nous-même lorsque nous édictons nos principes moraux. Puisque nous devons garder l'humanité à l'esprit, cela implique que notre moralité se déploie toujours dans une forme de relation, qui est une relation à l'universel. Cela ne remet pas en question notre capacité à se fixer des lois pour soi-même ; en revanche, cela remet en question la possibilité pour l'homme de progresser moralement indépendamment de l'autre. Nous sommes autonomes, dans la mesure où nous possédons la *capacité* intellectuelle de se fixer des lois pour nous-même sans que l'autre ne nous les impose de l'extérieur. Nous sommes dépendants, au sens où nous ne pouvons pas se fixer de lois morales sans considérer l'autre dans notre réflexion. Finalement, nous ne sommes pas auto-suffisants. En second lieu, c'est encore par

l'élévation du subjectif à l'universel que nous identifions un caractère relationnel à la morale kantienne. Rappelons le principe de légalité universelle : « je ne dois jamais me conduire autrement que de telle sorte *je puisse aussi vouloir que ma maxime soit vouée à devenir une loi universelle.* » (FMM, I, 71) La relation morale, chez Kant, est une relation d'équivalence du soi à l'autre. Une décision prise individuellement nous concerne autant qu'elle concerne l'humanité. Lorsque nous faisons un choix, par exemple, le choix du suicide, nous faisons entrer cette option dans la loi universelle. En choisissant de se suicider, nous admettons que le suicide puisse être une option pour tous. Un choix ne vaut jamais uniquement à titre personnel puisqu'il engage l'humanité toute entière. Ainsi, pour être dite universelle, une loi doit remplir l'impératif pratique. Kant le définit en ces termes : « agis de telle façon que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen. » (FMM, II, 108) En se suicidant, la personne *se* prend comme moyen en vue d'accomplir une fin (par exemple, la délivrance ou le bonheur) et non pas comme fin en soi. De la même manière, lorsqu'on ment, on prend *l'autre* comme moyen en vue d'une fin (par exemple, le but ultime est d'échapper à quelqu'un ou de se délivrer d'une dette). Le soi et l'autre possèdent la même valeur dans le monde moral de Kant. Avec la notion de légalité universelle, on a vu qu'on ne peut pas vouloir pour soi ce qu'on ne peut pas en même temps accepter pour l'autre. Cette fois, l'impératif pratique nous montre qu'on ne peut pas vouloir pour l'autre ce qu'on ne peut pas accepter pour soi. Par ces deux principes – impératif catégorique et impératif pratique – il y a comme identité ou assimilation du sujet moral à l'humanité. A partir de ces considérations, comment penser que l'homme puisse être moralement indépendant alors que la morale est suspendue à la relation ? Finalement, Kant nous fait comprendre qu'il ne faut jamais sous-estimer la portée morale de notre acte, aussi insignifiant qu'il puisse paraître, car il est susceptible de faire progresser ou régresser l'humanité sur le plan moral. C'est à se demander s'il existe des actions qui ne soient pas soumises à examen moral. En effet, Kant nous impose une énorme charge mentale et une grande responsabilité individuelle. Le devoir envers soi-même – travailler à notre moralité – est en même temps un devoir envers l'humanité. La morale kantienne est relationnelle dans une double perspective : on a besoin de l'autre pour progresser – c'est à l'éducateur de nous rendre autonome – et on a besoin de l'autre pour se fixer des maximes morales. Enfin, elle est relationnelle de manière indirecte car la relation morale constitue avant tout une expérience de pensée. En effet, on peut se faire du mal à soi-même – en choisissant pour soi ce qu'on ne voudrait pas pour l'humanité – et on peut faire du mal à autrui en acceptant qu'il puisse s'infliger le tort qu'on accepte de s'infliger à soi-même. Le caractère relationnel de la morale kantienne définit le degré de difficulté d'accès à la moralité humaine. Pour lui, il est facile de devenir bon : il suffit de réfléchir, ce dont tout homme est capable. Kant dit ceci : « Ainsi, pourrait-

on montrer ensuite, n'y a-t-il nul besoin de science, ni de philosophie, pour savoir ce que l'on a à faire, pour être honnête et bon, et même pour être sage et vertueux. » (FMM, I, 74) Néanmoins, il est moins facile de demeurer fixe dans nos maximes. Nous avons dit que la relation morale, au sens kantien, n'a rien à voir avec une relation directe d'homme à homme. Pour Kant, ce qui compte, ce sont les maximes plutôt que l'homme en face de moi. Le jugement moral n'est pas relatif. Par exemple, un homme qui vole parce qu'il a faim est aussi punissable qu'un homme qui vole sans raison. La morale kantienne est déontologique et immuable. Notre devoir est toujours le même. D'un côté, ceci est exemplaire. D'une part, ceci empêche que nous fassions des différences entre les hommes (peu importe leur situation personnelle, professionnelle, financière ou leurs croyances). D'autre part, ceci permet de se maintenir loyal envers nos principes. Nous sommes sûrs que rien ne peut perturber l'exercice nos maximes (on ne peut pas soudainement se trouver des excuses qui nous arrangent). Enfin, ceci met fin aux dilemmes moraux. Par exemple, une maxime immuable définit que le mensonge ou la guerre est mal en toutes circonstances. Nous n'avons plus à déterminer des circonstances qui justifieraient le mensonge ou la guerre. Néanmoins, on peut opposer deux problèmes à la morale déontologique de Kant. En premier lieu, on doute du caractère moral de cette attitude déontologique, qui vire même au fanatisme. Par exemple, peut-on dire que celui qui abrite un juif en fuite et ment aux autorités pour le protéger mérite d'être dénoncé ? Qu'est-ce qui est le plus immoral entre le mensonge et le traitement que les nazis réservent aux juifs ? Dans ce cas, on ment pour sauver une vie humaine. Ce n'est pas la même chose que de mentir pour se protéger soi-même. Au contraire, dans une telle situation, on accepte de se mettre en danger pour sauver quelqu'un d'autre. Ce peut être un proche ou un étranger. Il se peut qu'on n'ait rien à y gagner. N'est-ce pas l'acte le plus moral qui existe ? En second lieu, on ne sait pas trop d'où sort l'autonomie du sujet ni à quel moment on peut dire que l'éducation a atteint son but et nous a rendu autonome. La subjectivité morale semble surgir *ex-nihilo* des bas fonds de notre conscience. Dans la deuxième partie de cette réflexion, il s'agit de montrer que notre conscience morale s'éveille au contact du monde.

Ce second point, qui est plus court car il est axé sur une seule référence, sert à montrer que la relation constitue le point de départ de notre moralité. L'insertion de l'homme au sein de relations constitue un temps d'éveil moral. Il en est ainsi car la relation nous permet de nous reconnaître comme sujet moral individuel. Pour nous, l'homme doit prendre conscience qu'il est une subjectivité individuelle avant de pouvoir exister comme sujet moral, c'est-à-dire comme personne qui a des devoirs envers les autres. En effet, comment aurions-nous conscience de ces devoirs si nous n'avions pas conscience d'exister au sein d'un monde de relations ? Pour exister au sein de ce

monde, il faut reconnaître qu'il existe des individus différents et séparés les uns des autres. Il faut qu'il y ait un soi et un autre pour faire une relation. Par conséquent, le développement de notre sens moral est suspendu au phénomène d'individuation (à ne pas confondre avec l'individualité comme tendance à se préférer à l'autre). L'autre doit devenir autre chose qu'une propriété du soi, autre chose qu'une chose qu'on peut s'accaparer et assimiler à soi. Tant qu'on identifie l'autre à soi et qu'on le rapproche de soi, tous les êtres nous apparaissent comme étant les mêmes. Nous connaissons l'autre par ce qu'il a de commun avec nous. Dans ce contexte, nous connaissons le monde d'après une perspective égocentrée. Pour devenir moral, nous devons reconnaître que les autres nous sont irréductibles. De cette façon, on apprend à voir qu'il existe un monde indépendant de notre conscience individuelle. Lorsqu'une telle rencontre se produit, elle constitue un enseignement moral. Elle nous permet de se décentrer du monde. C'est ce qu'explique Lévinas, pour qui le sujet moral naît de la relation spontanée. Lévinas dit ceci :

Une mise en question du Même – qui ne peut se faire dans la spontanéité égoïste du Même – se fait par l'autre. On appelle cette mise en question de ma spontanéité par la présence d'Autrui, éthique. L'étrangeté d'Autrui – son irréductibilité à Moi – à mes pensées et à mes possessions, s'accomplit précisément comme une mise en question de ma spontanéité, comme éthique.²⁴

La subjectivité morale ne se détermine pas toute seule. Elle émerge de la relation. Par conséquent, on ne peut pas dire que nous sommes autonomes. Notre réflexion sur la manière d'exister dans la relation s'entame dès le moment où nous vivons dans une relation. Lévinas fait la différence entre relation morale et relation éthique. La relation éthique se caractérise de la façon suivante : dans la relation éthique, c'est l'autre qui vient à moi. Ce n'est pas moi qui fait la démarche d'aller vers lui. C'est seulement dans ce cas qu'un éveil moral est possible. En effet, si je cherche à connaître l'autre, c'est encore *moi* qui m'impose à lui. C'est mon esprit de conquête qui s'exprime. Dans le cas où l'autre se révèle à moi et me prend au dépourvu – c'est l'épiphanie du visage – je me soumetts à lui. Lors de la rencontre éthique, il se produit ceci : « Le visage désarçonne l'intentionnalité qui le vise. »²⁵ Chez Lévinas, autrui n'est pas le destinataire de l'intentionnalité : il doit en être l'instigateur pour qu'on puisse dire de la relation qu'elle est éthique. Lévinas définit l'éthique comme le passage du Même – période où le soi réduit et assimile les autres à lui – à l'Autre – période durant laquelle les êtres représentent des entités séparées. La morale lévinassienne est relationnelle car il y a identité de la relation et de la morale. Il y a identité dans deux aspects : notre moralité naît avec la rencontre et elle se développe parallèlement aux relations. Dans cette

24 Lévinas, Emmanuel. *Totalité et Infini*, Boston, M.Nijhoff, 1984, p.13.

25 Lévinas, Emmanuel. *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1987, p.53.

perspective, la relation constitue un mode éducatif à part entière. Pour Lévinas, l'homme n'est pas autonome. Pour nous, morale et relation sont liées dans une triple perspective : la relation initie notre questionnement sur la manière dont on doit exister dans le monde – je ne suis pas seul, comment me comporter à l'égard de l'autre ? –, elle donne son sens à l'existence d'une morale. Aurait-on besoin d'être bon si nous étions seuls face à nous-même ? Ensuite, la relation est incontournable pour l'homme qui vit en société. Par conséquent, la relation contribue à faire de nous ce que nous sommes. Parfois, elle nous éduque à nos dépens – par exemple, les relations d'amitié influencent le développement de notre personnalité – et parfois elle nous éduque directement – c'est le cas de l'éducateur qui cherche à avoir une influence sur l'éduqué. Enfin, la notion de devoir est co-dépendante de la notion de relation. Notre devoir envers nous-même est en même temps un devoir envers l'humanité. Puisque nous avons une responsabilité à l'égard des autres, toutes nos actions sont susceptibles d'avoir une portée morale. Par conséquent, lorsque nous réfléchissons à ce qui est bon pour nous, nous devons en même temps réfléchir à ce qui est bon pour l'humanité. Finalement, nous ne sommes jamais vraiment indépendant à l'égard d'autrui. Même lorsque nous devenons autonomes – si nous le pouvons – autrui continue de déterminer notre attitude. Dans ce cas, comment expliquer que le concept d'autonomie soit largement mis en avant par le monde politique, économique et entrepreneurial ?

B. Autonomie morale et liberté individuelle : un usage politico-économique

Pour nous, l'autonomie signifie la capacité à penser et à agir moralement par nos propres ressources, sans le secours d'autrui. Cela suppose la capacité de trouver en nous-même les moyens de devenir moral. Dans la partie précédente, nous avons cherché à montrer que l'homme n'est pas moralement autonome de cette façon puisqu'il a besoin du secours d'autrui pour progresser. L'autre est à l'origine de notre développement moral et stimule au quotidien notre réflexion morale. A présent, nous voulons montrer que l'autonomie devient un concept d'usage politique et économique plus qu'un concept moral.

En premier lieu, il s'agit de constater que le concept d'autonomie, dans le cadre politique et économique, permet de responsabiliser les individus afin de soulager la collectivité et la hiérarchie (les directeurs, les patrons, le gouvernement, etc.). Pour cela, nous devons montrer que l'autonomie est associée à la notion de responsabilité. En effet, dans les sphères politique et économique, on définit communément l'autonomie comme une capacité à être responsable. Nous pensons en général que l'homme ne peut être tenu pour responsable de ses actes que si on le considère comme un être

autonome. Comment serions-nous responsable en tant qu'individu si quelqu'un d'autre pouvait toujours se substituer à nous ? Si nous ne devons pas devenir autonome, nous pourrions indéfiniment imputer la responsabilité de nos actes à nos éducateurs. L'autonomie apparaît comme la condition *sine qua non* de la notion de responsabilité individuelle. Le concept d'autonomie est suspendu à la notion de responsabilité. Avec Hans Jonas, on comprend que s'il était possible d'envisager la responsabilité indépendamment du concept d'autonomie, alors ce concept ne serait certainement plus le concept central de l'éducation. Dans la philosophie kantienne, l'autonomie est centrale car c'est le concept qui permet de préserver la dignité humaine. Pour Kant, l'individu est moral lorsqu'il est autonome. On ne peut pas être moral tant qu'on agit par respect d'une norme qui nous est extérieure. En effet, l'hétéronomie de la volonté est la source de tous les faux principes de morale car elle ne reconnaît que des impératifs hypothétiques – dont la valeur est relative – tandis que la morale repose sur des impératifs catégoriques, dont la valeur est intrinsèque. Kant explique la différence en ces termes :

Par exemple, l'impératif hypothétique dit : je ne dois pas mentir si je veux continuer d'être honoré ; en revanche, l'impératif catégorique pose : je ne dois pas mentir, quand bien même le mensonge ne m'attirerait pas la moindre honte. (FMM, II, 125)

Il existe une relation en chaîne de l'autonomie à la moralité puis de la moralité à la dignité humaine. Kant dit ceci : « L'autonomie est donc le fondement de la dignité de la nature humaine et de toute nature raisonnable. » (FMM, II, 117) Nous devons être autonome pour être digne d'être humain (cela fait problème : les personnes mentalement handicapées sont-elles humaines ?). Chez Jonas, nous devons être autonome pour sauver l'humanité. A présent, dans le contexte environnemental qui est le notre, on veut apprendre aux hommes à être autonomes, pas tant pour préserver leur dignité humaine que pour préserver l'humanité qu'on a mise en danger avec notre développement technologique. Pour Jonas, l'urgence est de permettre aux générations futures d'exister. L'autonomie devient un concept d'usage pratique. Il est plus important d'être responsable – de veiller à préserver l'existence de la vie future – que d'être autonome – c'est-à-dire de se sentir digne. A quelle humanité pourrions-nous appartenir si celle-ci venait à disparaître ? La fin ultime de l'éducation est la responsabilisation de l'individu. Jonas dit ceci : « L'éducation a donc un but déterminé – l'autonomie de l'individu, qui inclut essentiellement la faculté d'être responsable. »²⁶ Jonas sait qu'on doit être autonome pour être responsable. En effet, l'individu n'aura pas toujours à disposition un guide qui lui fera des rappels. Pourtant, il faut que cette personne soit capable d'avoir

²⁶ Jonas, Hans. *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, trad.fr J.Greisch, Paris, Cerf, 1993, p.152.

la bonne attitude en permanence (la survie de l'humanité en dépend). Comment être sûr qu'une personne est autonome ? Peut-on faire confiance ? Après tout, existe-il une forme d'éducation qui soit capable d'accomplir ce projet ? Y a-t-il un moment dans notre vie où nous pouvons nous passer des autres ? Pour Kant, l'autonomie est un concept d'avenir. Il a conscience qu'on ne naît pas moralement autonome. Au sujet de l'homme, il dit que « comme il n'en est pas immédiatement capable, et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres. » (TP, 35) Néanmoins, cette période de dépendance a une fin qui correspond au terme de l'éducation que Kant fixe aux alentours de la quinzaine. Il dit ceci : « Combien de temps doit durer l'éducation ? [...] environ jusqu'à sa seizième année. Après cette époque, [...] il n'y a plus d'éducation régulière à lui donner. » (TP, 46) Pour lui, une bonne éducation peut parvenir à tout. A ce sujet, Michäel Foessel, analyste de la philosophie kantienne, pense qu'il devient dangereux de présupposer l'autonomie de l'homme tandis que nous faisons face à des enjeux éthiques vitaux. Il dit ceci :

Le grand mérite d'un Hans Jonas est d'avoir montré avec force que nos morales traditionnelles, notamment celles qui mettent au centre l'autonomie de la personne, sont trop courtes pour aborder les questions touchant la survie de la planète (ressources non renouvelables, destruction de l'environnement, insouciance envers la postérité, etc.).²⁷

La morale traditionnelle – issue de la philosophie kantienne – concerne l'agir immédiat. Elle nous dicte la conduite à tenir dans une situation présente. A présent, la morale doit s'appliquer au cadre de la vie future. On doit tenir compte des conséquences de nos actes à long terme. Il devient nécessaire de penser à ce qui n'existe pas encore. Cela peut sembler étrange : après tout, est-il possible d'avoir un devoir envers ce qui n'existe pas encore ? En même temps, cela devient évident lorsqu'on s'aperçoit que la nouvelle portée de notre agir implique une nouvelle réflexion éthique. Pour Foessel, présupposer l'autonomie morale de l'individu revient à le livrer à son « inconscience individualiste ». ²⁸ Pour nous, l'autonomie est une possibilité de l'éducation. Néanmoins, présupposer l'autonomie de l'individu lorsqu'on le livre à lui-même revient à ignorer les possibilités de la nature humaine. Notre éducation est-elle durable ? Sur ce sujet, Paul Valadier dit ceci : « La personne n'existe pas seule mais toujours dans la relation, dans le "jamais l'un sans l'autre". » ²⁹ Nous ne cessons jamais d'être influencé par la relation. Notre lecture de Platon nous permet de dire qu'il existe deux manières d'envisager l'influence de la relation. Nous pouvons laisser l'individu libre de choisir ses relations – cela suppose qu'on le croit autonome – ou nous pouvons lui imposer d'évoluer

27 Foessel, Michäel. (2011). Kant ou les vertus de l'autonomie, *Études*, 414, 341-351. Lien URL en bibliographie.

28 *Ibid.*

29 Valadier, Paul. (2002). La morale après l'individualisme, *Revue Projet*, 271, 63-70.

dans certaines relations. La position de Platon à ce sujet est radicale. Pour lui, l'éducation doit se servir du caractère influençable de l'homme. La république de Platon est un régime oppressif qui encadre l'homme de toute part. Platon a conscience que l'homme est influencé par son environnement. Par conséquent, il veut le faire évoluer dans un environnement qui le fera progresser vers la morale. Cela implique plusieurs choses. Par exemple, Platon entend censurer certains mythes (les mensongers). A ce sujet, Claude Obadia explique que l'esprit de censure de Platon est novateur pour l'époque antique. Platon s'oppose à une tradition de longue date. Obadia dit ceci : « le projet éducatif de Platon se développe ici comme une critique sans appel de la tradition mythographique qui est celle-là même de la culture qui définit la Grèce à cette époque. »³⁰ Cette mise en place d'une police par la *polis* équivaut à ce qu'on nommerait aujourd'hui une police politique, ou « police des esprits ».³¹ Platon fait-il cela parce qu'il a conscience que l'éducation morale des hommes impose une méthode radicale ? Obadia oppose une objection à l'éducation de Platon. Le but de la philosophie platonicienne est de libérer l'âme humaine. Or, peut-on la libérer par la contrainte ? Pour Obdia, il s'agit d'une « antinomie politique ».³²

En second lieu, l'aveu d'autonomie se veut être un pas de plus vers la liberté de l'homme. Valadier explique que la société moderne veut permettre à l'homme d'être libre. Dans ce contexte, reconnaître à l'homme une autonomie décisionnelle est libérateur pour l'individu. Néanmoins, pour Valadier, l'autonomie n'est rien de plus qu'un présupposé au sujet duquel nous n'avons aucune certitude. Nous ne savons pas si l'individu est seul capable de se positionner sur les relations qui l'influencent. A-t-il conscience d'être influencé dans ses décisions ? Il dit ceci : « La consécration de l'individu solitaire par l'idéologie libertaire ou au nom de la libre décision de l'individu tenu pour autonome est un aveu inconscient des présupposés anthropologiques de cette attitude. »³³ L'autonomie est un idéal. Reconnaître à l'homme une autonomie ne le rend pas plus libre. En réalité, cela le rend plus vulnérable. Valadier prend l'exemple de la loi de 2000 sur l'avortement : celle-ci supprime la consultation préalable pour la femme qui souhaite avorter. Il semble que cet entretien était vu comme une manière d'infantiliser la femme ou de la rendre incapable de prendre ses propres décisions. Pour Valadier, la suppression de cet entretien a pour effet de rendre possible à toutes sortes de relations arbitraires d'influencer la décision de la personne. Il dit ceci : « Faute de cette relation, il y a toutes chances que l'individu livré à sa solitude glisse dans l'incertitude ou le

30 Obadia, Claude. (2010). L'éducation dans la République de Platon : une antinomie politique ?, *Le Philosophoire*, 33, 141-152. Lien URL en bibliographie.

31 *Ibid.*

32 *Ibid.*

33 *Op.cit.*

désespoir, à moins qu'il ne soit livré à l'opinion dominante. »³⁴ Il n'y a pas de moment à partir duquel l'individu prend une décision délibérée en sa seule âme et conscience. Autrement dit, il n'existe pas de décision purement individuelle. Pour Valadier, il vaut mieux que l'individu prenne une décision dont il sait dans quelle mesure elle est influencée plutôt que de prendre une décision dont il ne sait pas vraiment si elle est volontaire. Au sujet de la femme qui souhaite avorter, il dit cela : « comme si celle-ci pouvait parvenir à une décision mûrie, en une matière aussi grave, hors de toute relation, par exemple au père ou à des vis-à-vis, par le biais de la parole et de l'échange. »³⁵ A partir de notre lecture de Valadier, on peut dire que la proposition qu'il fait – par exemple, maintenir la consultation préalable à l'IVG – est une alternative à Platon. Platon veut que l'homme subisse des influences sans en avoir conscience ; Valadier suggère qu'on fasse prendre conscience aux individus qu'ils sont influencés. Pour Foessel, cette demande de liberté de la part des citoyens arrange le politique et les entreprises. Accorder aux individus plus de liberté est un moyen de les contrôler davantage : c'est celui qui donne la liberté qui décide dans quelle mesure on est libre. A ce sujet, Foessel dit ceci :

Plus généralement, l'autonomie désigne aujourd'hui une manière de conduire les hommes, de les « gouverner » aurait dit Michel Foucault, depuis leur propre liberté. Il n'existe pas de moyen plus efficace de contraindre les individus que celui qui les convainc qu'ils agissent librement. C'est aussi une manière d'accroître le domaine de leur responsabilité jusqu'à les rendre comptables de ce qu'ils n'ont pas choisi.³⁶

La liberté est un outil de contrôle. On laisse croire aux hommes qu'ils sont libres – c'est un moyen de se déresponsabiliser – tout en contrôlant leur liberté – c'est un moyen de les gouverner. Par conséquent, il faut chercher à rendre les hommes autonomes, pour qu'ils puissent se prémunir de ces attitudes aliénantes. Dans le même temps, on se protège si on garde à l'esprit qu'on n'est jamais totalement autonome. De cette façon, on a conscience d'être influencé et on peut agir sur les relations qui nous influencent.

1.2. Nature humaine et positionnement de l'éducateur : le rôle de l'éducation

A. Discussion sur le statut moral de l'homme naturel

L'objet de la présente étude est de montrer que l'homme est la seule créature susceptible de

34 *Ibid.*

35 *Ibid.* On a conscience du caractère patriarcal de cette proposition.

36 *Op.cit.*

recevoir une éducation morale. La nature de l'homme est à la fois ce qui rend possible l'éducation – il possède des dispositions – et à la fois ce qui rend la tâche éducative ardue. Qu'est-ce que l'homme avant d'être éduqué ? Y a-t-il du bon et du mal en lui avant l'éducation ? Kant distingue deux types d'homme qui existent tous les deux à l'état social : l'homme individuel – l'entité indépendante – et l'homme social, celui qui vit au sein du groupe. Rousseau identifie deux types d'homme en général : l'homme naturel – à l'état de nature – et l'homme social, qui vit à l'état social. Ce dernier peut être l'homme individuel ou l'homme social au sens où l'entend Kant. Nous donnons à l'expression d'homme naturel le sens suivant : il s'agit pour nous de l'homme avant l'éducation. Quel rapport y a-t-il de la nature humaine au bien et au mal ?

Nous nous interrogeons sur la manière dont s'articulent la nature et la morale en l'homme. Il semble important de définir ce qu'on entend par la notion de mal. Chez Kant, le bien et le mal sont des attitudes. On fait le bien en obéissant aux lois morales. Par opposition, on fait le mal en s'en détournant. Le penchant au mal est une tendance à inverser les mobiles de nos actes à l'encontre de l'ordonnance morale, cela dans notre intérêt. Kant distingue la perversité des maximes morales – *Verkehrtheit* – de la notion de malveillance – *Bosheit*. Le mal dont l'homme est capable est relatif à la première notion. Kant dit ceci :

La mauvaiseté de la nature humaine doit donc être appelée non pas tant de la *malveillance*, si l'on prend ce mot dans son acception stricte, à savoir comme une attitude (*principe* subjectif des maximes) consistant à faire entrer le mal en tant que mal comme mobile dans sa maxime (car cette attitude-là est diabolique), qu'une *perversité* du coeur, lequel par la suite est aussi appelé un *mauvais coeur*.³⁷

Pour Kant, le mal est radical pour deux raisons : le mal corrompt le principe de toutes les maximes et on ne peut pas s'en débarrasser seul car cela suppose de pouvoir rétablir par soi-même les maximes qui ont été corrompues. Néanmoins, on peut espérer que la liberté de l'homme lui permette de vaincre le mal. Le mal est radical – il corrompt tout – mais pas radicalement irrémédiable. La volonté bonne peut cohabiter avec le mal, en revanche on ne peut pas dissocier les mobiles qui relèvent de la volonté bonne de ceux qui relèvent des maximes perverses. Le mal se caractérise par trois niveaux : la fragilité – *Gebrechlichkeit* – qui caractérise l'intervalle qui sépare la volonté de l'accomplissement effectif de l'action bonne, l'impureté – *Unlauterkeit* – qui est l'accomplissement d'actions qui ne sont pas moralement bonnes mais seulement légales, et la

³⁷ Kant, Emmanuel. *Sur le mal radical dans la nature humaine* (1792), trad.fr F.Gain, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 2010, III, §28, p.45

mauvaiseté – *Bösartigkeit* – qui consiste à subordonner notre obéissance à la loi morale à la satisfaction de mobiles provenant d'inclinations sensibles.³⁸

Le problème de notre étude est le suivant : cette attitude est-elle inscrite dans la nature de l'homme ? L'homme est-il naturellement moral ? La morale s'oppose-t-elle à sa nature ? D'après notre lecture de Kant, nous pouvons dire, à l'instar de son traducteur Frédéric Gain, que Kant réalise une anthropologie morale.³⁹ Dans son oeuvre *Sur le mal radical dans la nature humaine*, Kant se pose la question de l'articulation de la moralité et de la nature humaine. Pour lui, après être passé du stade sauvage au stade culturel, l'homme continue d'être marqué par une double nature : la nature intelligible – relative à sa raison – et la nature sensible, relative à ses instincts. A la question de savoir si l'homme est par nature bon ou mauvais, Kant répond ceci :

Je réponds qu'il n'est ni l'un ni l'autre, car il n'est pas par pure nature un être moral ; il ne le devient que quand il élève sa raison jusqu'aux concepts du devoir et de la loi. On peut dire cependant qu'il a en lui originairement les penchants pour tous les vices, car il a des inclinations et des instincts qui le poussent d'un côté, tandis que sa raison le pousse d'un autre. (TP, 79)

D'apparence, on pourrait dire que l'homme naît indéterminé. Pourtant, Kant nous dit qu'il n'arrive pas au monde parfaitement indéterminé : il possède une nature qui le rend capable de bien et une nature qui le rend capable de mal. Cette double nature semble caractéristique de la nature humaine. Si nous ne possédions qu'une nature intelligible, nous serions bons. Pour Kant, cette double attribution justifie la notion de devoir. Il dit cela : « si j'étais uniquement tel, toutes mes actions *seraient* toujours conformes à l'autonomie de ma volonté, mais dans la mesure où je me perçois en même temps comme membre du monde sensible, elles *doivent* l'être [...]. » (FMM, III, 142) Si nous devons être moral, c'est parce que nous ne naissons pas moraux. Toute une éducation est nécessaire pour devenir ce que nous devons être. Par conséquent, nous devons naître pour exister – c'est le travail de la nature – et être éduqué pour être moral – c'est le devoir de l'homme. Le bien n'est pas inné dans notre nature. Kant dit ceci :

Toutefois comme le premier principe d'adoption de nos maximes, qui doit toujours lui-même résider à son tour dans le libre-arbitre, ne peut pas être un fait qui pourrait être donné dans l'expérience (en tant que premier fondement subjectif de l'adoption de telle ou telle maxime à l'égard de la loi morale) le bien ou le mal en l'homme

38 *Ibid.*, II, p.29. Sur ce point, cf. notes explicatives de F.Gain dans le commentaire suivi de l'ouvrage, p.101-102.

39 *Ibid.*, cf.commentaire suivi, p.93

est dit inné simplement en ce qu'il est posé en principe avant même qu'un quelconque usage de la liberté soit donné dans l'expérience (dans celle de la plus tendre enfance en remontant jusqu'à la naissance) et qu'il est ainsi représenté comme présent en l'homme dès la naissance, ce qui ne veut pas dire que la naissance en soit précisément la cause.⁴⁰

Le bien et le mal existent dans la nature avant que l'homme ne soit capable de faire l'un ou l'autre. Les notions de bien et de mal sont indépendantes de l'usage qu'en fait l'homme : c'est en cela seulement qu'ils peuvent être dits *innés* en l'homme. Pour autant, la naissance n'est pas la cause du bien ou du mal que fait l'homme : c'est l'éducation qu'il reçoit qui lui permet d'en faire un bon usage. Cela peut sembler paradoxal que notre nature soit à la fois ce qui nous donne les ressources de progresser – notre caractère éducatif – et des penchants susceptibles de nous faire régresser. Le plan de la nature ne semble pas aussi évident que le dit Kant. A partir de là, comment Kant peut-il affirmer que la nature veuille une fin morale pour l'homme ? De la même manière, comment peut-on être sûr que notre nature sensible nous fasse régresser et que l'éducation nous fasse progresser ? Pour Rousseau, il n'est pas évident que nous devons notre moralité à l'éducation. Rousseau dit ceci : « Et comment me prouverez-vous que ces mauvais penchants dont vous prétendez le guérir ne lui viennent pas de vos soins mal entendus, bien plus que de la nature ? » (E, II, 62) Ce n'est pas notre nature qui nous rend mauvais : c'est l'éducation. De son point de vue, l'éducation est aussi bien capable de nous rendre meilleur que de nous rendre mauvais. Pour nous, Rousseau représente un grand chercheur en sciences de l'éducation. D'après notre lecture de *l'Emile*, nous pensons que l'éducation, chez Rousseau, est une science. En effet, Rousseau mène une recherche très élaborée sur ce que doit être l'éducation : il articule l'éducation en fonction de l'évolution naturelle de l'enfant. Autrement dit, Rousseau éduque l'homme d'après sa nature. L'éducation rousseauiste veut réconcilier l'homme social avec sa nature de départ. Pour lui, la nature humaine n'est pas mauvaise. Il admet qu'il existe en l'homme des penchants naturels tels que l'amour de soi ou l'égoïsme. A ce sujet, il dit ceci : « nos sentiments primitifs se concentrent en nous-mêmes; tous nos mouvements naturels se rapportent d'abord à notre conservation et à notre bien-être. » (E, II, 88) Il est naturel de penser à soi en premier. En revanche, Rousseau ne définit pas ces attributions comme des défauts de la nature. Le vice n'est pas naturel, il est d'origine sociale. L'état social peut transformer les attributs de la nature humaine en défauts. Il dit cela :

L'amour de soi, qui ne regarde qu'à nous, est content quand nos vrais besoins sont satisfaits; mais l'amour-propre, qui se compare, n'est jamais content et ne saurait l'être, parce que ce sentiment, en nous préférant aux

40 *Ibid.*, §5, p.13.

autres, exige aussi que les autres nous préfèrent à eux; ce qui est impossible.
Voilà comment les passions douces et affectueuses naissent de l'amour de soi,
et comment les passions haineuses et irascibles naissent de l'amour-propre.
(E, IV, 249)

Il existe deux types de rapport à soi. Il y a l'amour de soi – relatif à nos besoins naturels – et l'amour-propre – relatif à nos désirs. Les besoins sont ce que nous devons satisfaire pour vivre : ils sont naturels. Les désirs sont ce que nous pensons devoir satisfaire pour être heureux : ils nous sont inspirés par le monde social. Le problème qui nous fait voir la nature humaine comme une nature mauvaise a deux aspects. Ce problème est principalement d'origine conceptuelle et définitionnelle. En premier lieu, pour Rousseau, cette idée est l'effet d'une confusion entre vice de la nature et vice de l'homme. Comment nos observations nous permettent-elles d'affirmer qu'une chose est le fruit de la nature plutôt que le fruit de l'éducation ? En second lieu, il faut distinguer le principe d'origine du principe perverti. Prenons le cas de l'amour de soi opposé à l'amour-propre. Contrairement à l'amour-propre, l'amour de soi naturel est nécessaire pour survivre. Pour Rousseau, l'homme doit vivre – c'est l'impératif ontologique – et pour vivre, il doit s'aimer. Comment chercherait-il à répondre à ses besoins vitaux s'il ne s'aimait pas ? Sur ce point, notre lecture de Blaise Pascal peut apporter quelque chose à la distinction conceptuelle qu'il y a pour nous entre amour de soi et amour-propre. Pour Pascal, l'amour de soi équivaut à l'amour de Dieu. Si on ne s'aime pas soi-même, on haït la création divine. Lutter contre l'amour de soi est un acte de mécréance. En revanche, l'amour-propre – *amor sui* chez Pascal – nous exhorte à s'aimer plus qu'on aime Dieu. Nous devons nous aimer pour ce qu'il y a de bon en nous. Pascal adresse à l'homme ces paroles : « Qu'il s'aime, car il y a en lui une nature capable de bien; mais qu'il n'aime pas pour cela les bassesses qui y sont. »⁴¹ Il existe en l'homme une nature qu'il doit aimer et une nature qu'il doit combattre. La nature de l'homme n'est pas catégoriquement bonne ou mauvaise puisqu'elle est de deux types. Pour Frédéric Gain, cette distinction entre le principe d'origine et la version pervertie existe même chez Kant. A ce sujet, Gain dit ceci :

L'amour de soi comparateur, qui constitue l'essentiel de cette disposition à l'humanité, est bon en son origine (car il permet à des individus de former une société, ce que ne pouvait pas faire le simple instinct social), mais il devient mauvais dès que chaque individu, au lieu de chercher simplement à ne pas être dans un état inférieur à celui des autres, se met à aspirer à la supériorité sur autrui. (*op.cit.*, p.95)

41 Blaise, Pascal. *Pensées* (1670), Paris, Seuil, 2018, Lf n°119, p.68-69.

Il existe des principes d'origine qui sont générateurs du bien – l'amour de soi, qui est constructif – et des principes pervers générés du mal. Pour Rousseau, nos passions naturelles génèrent du bien. Du fait que nous nous aimons nous-même, nous aimons nécessairement ceux qui nous aiment. Rousseau dit ceci : « et par une suite immédiate du même sentiment, nous aimons ce qui nous conserve. » (E, IV, 248) Contrairement à l'idée reçue, l'amour de soi n'engendre pas nécessairement d'égoïsme de la part de l'individu. Au contraire, il nous exhorte à aimer ceux qui prennent soin de nous. Il est générateur d'amitié et d'amour. Par conséquent, il est indispensable à la vie morale. Jusqu'à maintenant, nous avons montré que la morale était relationnelle ; à présent nous montrons que le développement moral dépend d'un rapport à soi. La relation doit développer notre individualité (c'est-à-dire notre amour de nous-même en tant qu'il est en même temps amour de l'humanité). Au sujet de notre problème initial – celui de l'articulation entre nature humaine et morale – Rousseau semble indiquer une relation d'identité entre nature et moralité humaine. Pour nous, notre aptitude à faire le bien est évidemment tributaire de ce que notre nature nous permet. Nous ne pouvons être que ce que la nature nous permet d'être. Cela ne signifie pas que notre nature soit intrinsèquement bonne ou mauvaise. Après tout, la nature a-t-elle une nature ? En revanche, cela ouvre le champ des possibilités pour l'homme. Les attributions de notre nature nous permettent de dire que l'homme est la seule créature susceptible d'éducation. Sa nature lui permet de devenir ce qu'il veut être. Mais comment lui apprendre à vouloir ce qu'il doit devenir ? A quel moment l'éducation l'emporte sur ses aspirations personnelles ?

B. Des dispositions de l'homme à la morale

Dans la partie précédente, nous avons montré que le bien est le fruit d'un effort individuel – il faut travailler au développement de nos dispositions naturelles – et d'un effort collectif – il faut travailler *sur* et *à* l'éducation des hommes. Chez Kant, cet effort doit être inter-générationnel. Nous travaillons au progrès sur plusieurs générations. Kant dit ceci :

Chaque génération, munie des connaissances de la précédente, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles, et qui conduise ainsi toute l'espèce humaine à sa destination. (TP, 39)

L'éducation est tributaire des dispositions relatives aux individus. Il s'agit donc à présent de s'interroger sur les caractéristiques de ces dispositions naturelles. Quelles sont exactement les

dispositions de l'homme dont l'éducateur doit tenir compte ?

En premier lieu, nous devons faire un point sur la définition du terme de disposition. Dans l'introduction de notre étude, nous avons montré que la disposition se définit comme vertu chez Aristote. Pour lui, elle est le moyen par lequel nous réalisons la fonction d'une chose (par exemple, la vertu de l'oeil est la disposition qui lui permet de voir). Chez Kant, la disposition est un caractère de l'être. Il en donne la définition suivante : « Par dispositions d'un être, nous entendons aussi bien les composants exigés pour cet être que leurs formes de liaison pour le constituer comme tel. »⁴² Les dispositions font d'un être ce qu'il est. Une disposition peut être originelle – c'est un caractère nécessaire de l'être – ou contingente – c'est un caractère non nécessaire de l'être. En ce qui concerne l'homme, la disposition au bien est originelle. L'homme ne pourrait pas exister sans posséder cette disposition au bien. En revanche, l'homme peut exister sans développer de penchants au mal. Cela dépend de l'usage qu'il fait de sa liberté. Kant dit ceci :

Lorsqu'on dit que l'homme a été créé bon, cela peut juste signifier qu'il a été créé pour le *bien* et que la *disposition* originelle en l'homme est bonne ; cela ne suffit pas à faire que l'homme lui-même soit bon, mais c'est lui qui fait qu'il devient bon ou mauvais selon qu'il fait entrer ou non dans sa maxime les mobiles que cette disposition comporte (ce qui doit être entièrement laissé à son libre choix).⁴³

La disposition au bien est un caractère nécessaire tandis que le penchant au mal est un caractère contingent. Kant distingue la disposition – *Anlage* – du penchant – *Hange*. La disposition est innée tandis que le penchant – tantôt bon tantôt mauvais – est acquis par l'homme. Il est possible que l'homme contracte des inclinations qui deviennent des penchants. On retient ceci : la disposition est innée et elle est nécessairement disposition au bien tandis que le penchant est contingent et peut être bon ou mauvais. Quoiqu'il en soit, le penchant est acquis aux dépens de nos dispositions. Kant dit encore cela : « Il n'y a dans l'homme de germe que pour le bien. » (TP, 41) Les penchants, en tant que subversion des maximes morales, sont des freins à l'expression de notre disposition au bien. Néanmoins, la théorie de Kant repose sur un présupposé : l'homme possède des dispositions. Or, qu'est-ce qui nous permet d'affirmer que tout ce qu'il y a en l'homme ne lui vient pas successivement de l'éducation ? D'autre part, ces dispositions doivent indiquer la finalité morale de la nature humaine. Par rapport à cette fin, les dispositions doivent accomplir une fonction. On présuppose donc deux choses : l'homme est autre chose que le produit de l'éducation et il est destiné

42 *Op.cit.*, I, §12, p.25.

43 *Ibid.*, V, p.63.

à faire le bien. Pour poursuivre notre étude, il nous faut assumer dès à présent le caractère présumé de ces affirmations auxquelles nous adhérons. D'un autre côté, comment l'homme serait-il capable de devenir bon s'il n'y avait pas en lui quelque chose qui le porte à le devenir ? Il semble que la possession de dispositions naturelles soit la condition *sine qua non* du développement moral de l'homme. De notre point de vue, l'éducation n'est possible qu'à partir des dispositions de l'homme. Dans le cas contraire, on se risque à régresser infiniment en se demandant comment l'homme a commencé à progresser.

Maintenant que notre position est claire (l'homme possède des dispositions au bien), on doit se demander de quoi la disposition est la description. Que contient la disposition au bien ? Est-elle formée d'idées claires, d'intuitions ou bien n'est-elle qu'une simple structure cognitive inhérente à la constitution de l'homme ? En d'autres termes, l'homme doit-il apprendre tous les principes de morale ? Cela supposerait que l'enfant en soit dépourvu à l'origine. Dans ce cas, il posséderait uniquement la *faculté* de se développer moralement. Sur ce sujet, nous avons en tête Kohlberg, qui représente le courant internaliste. Les externalistes défendent la position suivante : les règles morales sont culturelles et l'éducation les inculque. La position des internalistes représentés par Kohlberg est la suivante : la morale est un ensemble de règles universelles et l'éducation stimule le développement naturel de ces règles. Néanmoins, Kohlberg tend à identifier progrès moral et émergence de la raison. A cet effet, nous estimons que la position de Kohlberg est cognitive-développementale. Elle est cognitive car elle est le produit d'un processus cognitif d'apprentissage. Elle est développementale pour deux raisons : l'acquisition de la morale est progressive et la moralité du sujet constitue le terme du processus de développement. Pour lui, les enfants ne sont pas capables de former des jugements moraux. Kohlberg développe une théorie structuraliste qui domine dans les années 1970-1980. Selon cette théorie, l'enfant connaît trois périodes de développement moral : un stade de développement pré-conventionnel – l'enfant réfléchit en terme de punition et de récompense – un stade de développement conventionnel – notre action est conforme à la légalité – et un stade post-conventionnel – c'est le stade de la moralité authentique. Nous pouvons émettre deux objections à la thèse de Kohlberg : l'existence d'un stade ultime de morale authentique est présumé. Qu'est-ce qui nous dit que la moralité de l'enfant n'est pas tout aussi authentique que celle de l'adulte ? Nous nous rappelons de l'observation que fait Rousseau lorsque la nourrice bat l'enfant : « Quand j'aurais douté que le sentiment du juste et de l'injuste fût inné dans le coeur de l'homme, cet exemple seul m'aurait convaincu. » (E, I, 47) Ensuite, Kohlberg interroge des individus à des âges différents. Pour présenter la preuve de sa théorie, il aurait fallu qu'il suive les mêmes patients à des âges différents. Il est possible que sa théorie ne soit qu'une

collection de résultats.⁴⁴ Par conséquent, rien ici ne permet d'affirmer que l'enfant ne possède pas d'intuitions morales. D'autre part, le présupposé philosophique traditionnel selon lequel l'enfant ne possède pas d'intuitions morales est en contradiction avec le jugement que nous portons couramment sur les actes des enfants. A cet égard, Vanessa Nurock dit ceci :

Pourtant, de manière récurrente, des événements comme l'affaire Bulger en Angleterre – un enfant de 2 ans avait été violemment assassiné en 1993 par deux autres enfants de 10 ans – montrent que nous condamnons non seulement les actions mais aussi les jeunes auteurs de ces actes; comme si nous pensions spontanément que l'enfance n'était pas l'âge de l'amoralité.⁴⁵

Il est difficile de croire que ces enfants n'avaient pas conscience d'en blesser un autre. En même temps, on peut facilement être tenté de remettre la faute sur une mauvaise éducation – l'éducateur est responsable de l'enfant jusqu'à un certain moment – ou sur une difficulté des enfants à s'exprimer autrement que par la violence. D'après notre lecture de Rousseau, nous pouvons aussi dire que l'enfant ne met pas encore en pratique les intuitions qu'il possède. Après tout, ce ne sont encore que des intuitions. Qui pourrait blâmer l'enfant de ne pas faire usage de ce dont il n'est pas certain ? Rousseau dit ceci : « Avant l'âge de raison, nous faisons le bien et le mal sans le connaître; et il n'y a point de moralité dans nos actions, quoiqu'il y en ait quelquefois dans le sentiment des actions d'autrui qui ont rapport à nous. » (E, I, 48) Pour Rousseau, les dispositions de l'enfant se rapportent à lui. Il n'entend pas encore en faire usage auprès des autres. Néanmoins, Rousseau montre que l'enfance n'est pas l'âge de l'a-moralité : si l'enfant ne peut pas encore être vu comme une personne morale – quelqu'un qui a conscience de ses devoirs, quoiqu'on doive commencer à le considérer comme un être moral car il a une identité – il est capable de ressentir le mal qui se rapporte à lui. Une fois de plus, il semble évident que nous devons associer l'éducation morale à la moralité de la pratique éducative. En effet, comment exhortera-t-on l'enfant à faire le bien si on ne lui donne jamais à éprouver ce qu'est le bien ? Pour Nurock, les considérations que nous avons faites permettent d'affirmer que l'enfance est déjà un âge authentiquement moral. L'enfant possède des intuitions morales. Elle dit cela : « l'éducation morale doit être comprise comme une éducation *dans* la moralité faisant appel à la fois aux capacités rationnelles et émotionnelles. »⁴⁶ Il semble qu'il existe ici une enfance de la morale – la morale connaît plusieurs stades de vie – et une morale de l'enfance – la morale des enfants est aussi authentique que celle des grands. Néanmoins, il demeure

44 Cf. lecture de Kohlberg proposée par Vanessa Nurock dans « L'enfance morale, développement moral et éducation morale », *Revue philosophique de Louvain*, 2007, VII, p.132-160. Si la réponse donnée au dilemme moral est justifiée par le recours à des arguments légalistes, la méthode Kohlbergienne impose de conclure que l'individu en est à un stade encore conventionnel du développement moral.

45 *Ibid.*

46 *Ibid.*

difficile de garantir que ce que nous prenons pour des intuitions soient autre chose que des valeurs culturelles. Reboul avoue volontiers que la relativité des valeurs culturelles (chez les grecs, la justice était plus importante que tout ; pour les spartiates, le courage vaut mieux que le reste) abolit l'universalité de l'éducation. A ce propos, Ogien pense que la relativité des valeurs met carrément en doute la possibilité qu'il existe des valeurs universelles. Il dit ceci : « On ne sait pas en fait s'il existe vraiment un noyau d'idées morales communes à toute l'humanité, avant toute élaboration philosophique. »⁴⁷ Pour lui, il existe plusieurs morales laïques. Aucune ne peut prétendre avoir un caractère universel par rapport à une autre. En revanche, il admet qu'il existe des « réflexes moraux universels ». Il les définit en ces termes : ce sont des « réactions morales dites "intuitives" parce qu'elles nous viendraient immédiatement à l'esprit, sans réfléchir. »⁴⁸ Par exemple, nous sommes spontanément dégoûtés par les tricheurs. Le caractère spontané de ces réactions garantirait l'universalité de ces valeurs intuitives. Dans le cadre de sa démonstration, Ogien rapporte les observations tirées des expériences de Nucci. Dans son ouvrage *Education in the Moral Domain*, Larry P.Nucci s'oppose à Kohlberg : il montre que la morale des enfants n'est pas conventionnelle. Par exemple, quand on demande à des enfants juifs pourquoi ils doivent manger cachère, ces derniers répondent que c'est inscrit dans la Bible. Néanmoins, ils disent que, si leurs parents ou l'autorité religieuse ne le rendait plus obligatoire, alors ce ne serait certainement plus obligatoire. En revanche, quand on pose la même question au sujet du vol ou du mensonge, ils affirment que Dieu ne pourrait jamais autoriser cela. Pour Nucci, ces réponses révèlent l'existence d'un sens moral de l'enfant qui dépasse la dimension conventionnelle. On peut penser qu'il existe des intuitions universelles – dont le caractère spontané est le seul critère d'universalité – et des idées culturelles. En effet, comment pourrions-nous admettre que l'enfant n'ait aucune idée du bien et du mal ? Que ferait-on d'une simple faculté morale ? D'après notre lecture de Platon, nous pouvons dire que la faculté est associée au contenu. Platon accuse les sophistes – pour qui l'éducation doit mettre toutes les idées en l'homme – de penser « mettre la science dans l'âme, où elle n'est pas, comme on mettrait la vue dans des yeux aveugles. »⁴⁹ Après tout, d'où tiendrions-nous nos idées sur l'éducation si on ne devait pas avoir d'idées indépendamment de ce que nous inculque l'éducation ? Pour Platon, l'âme sait déjà ce que l'éducation doit seulement lui rappeler. Il dit ceci :

Donc, si la vérité des êtres est depuis toujours dans notre âme,
l'âme doit être immortelle, en sorte que ce que tu te trouves ne
pas savoir maintenant, c'est-à-dire ce dont tu ne te souviens pas,
c'est avec assurance que tu dois t'efforcer de le chercher et de

47 *Op.cit.*, 8, p.98.

48 *Ibid.*, p.100

49 *Op.cit.*, VII, p.220.

te le remémorer.⁵⁰

D'après l'analyse introductive de M.Canto-Sperber, la solution de la réminiscence est un argument éristique. En même temps, pourquoi l'interprétation métaphysique de Platon ne pourrait-elle pas se justifier ? Platon montre qu'on ne peut pas chercher ce dont on a aucune idée. Comment chercher la vertu si on ne sait pas qu'elle existe ? Cela signifie qu'on en a forcément une idée. D'après nous, cet argument permet d'éviter le problème de la régression à l'infini (comment a-t-on commencé à rechercher le bien ?). L'âme immortelle a contemplé la vérité avant que l'homme ne reçoive une instruction. Dans ce cadre, l'instruction stimule les dispositions de l'âme, qui sont en fait des idées. Puisque l'homme possède des idées morales, l'éducation n'a pas besoin de lui inculquer un savoir. L'éducation doit permettre à l'homme de remonter à ses idées originelles. De notre point de vue, c'est la raison pour laquelle il faut réfléchir à une science de la pédagogie. Pour nous, l'éducation est une science, une science pas comme une autre (nous y reviendrons). Chez Platon, l'éducation est un art. Il dit cela : « L'éducation, repris-je, est l'art [*sic*] de tourner cet organe même et de trouver pour cela la méthode la plus facile et la plus efficace; elle ne consiste pas à mettre la vue dans l'organe, puisqu'il la possède déjà [...]. »⁵¹ Toutes les méthodes éducatives ne se valent pas car elles ne sont pas toutes susceptibles d'amener l'homme à mettre au jour ses idées morales. De la même manière, Kant caractérise l'éducation comme un art : « Comme nos dispositions naturelles ne se développent pas d'elles-mêmes, toute éducation est – un art. » (TP, 40) C'est la raison pour laquelle Kant élabore un plan éducatif (celui-ci comporte quatre points, que nous aborderons en fonction de leur pertinence par rapport à notre étude). Chez Rousseau, l'éducation suppose une technique. A ce sujet, Laurent Fedi dit ceci :

L'éducation, qui était censée assurer le passage de la nature à la culture, est détournée de sa dimension institutionnelle et ramenée du côté de la nature sans cesser d'être une technique, c'est-à-dire une production ou une pratique humaine, c'est-à-dire encore, au sens premier, un artifice. Rousseau produit le concept assez étrange d'un artifice qui serait une technique naturelle. Artificielle, l'éducation l'est en tant que moyen humain (dans l'une de ses trois acceptions) ; mais dans l'*Émile*, l'éducation est en même temps naturelle par sa « méthode » puisqu'elle s'inspire des règles de la nature et des réactions de l'instinct qui sont aussi une espèce de technique.⁵²

L'éducation est un art – ou une technique – parce que nous devons aussi bien réfléchir aux

50 *Op.cit.*, p.171.

51 *Op.cit.*, VII, p.220.

52 Fedi, Laurent. (2011). Les paradoxes éducatifs de Rousseau, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136, 487-506.

facultés de l'éduqué – c'est ce que l'individu apporte à l'éducateur – qu'aux compétences que doit posséder l'éducateur. Une bonne éducation suppose à la fois une capacité d'être éduqué, qui nous vient de la nature et de nous-même (nous devons apprendre à apprendre) et une capacité à éduquer. Le perfectionnement moral de l'homme dépend de la bonne relation entre éducateur et éduqué. A ce sujet, Reboul dit que le rôle de l'éducation est de « développer les potentialités d'être humain que chacun porte en soi. » (PE, 2, I, 19). Pour lui, la seule disposition qui permet aux hommes de progresser est la faculté universelle d'apprendre. C'est la seule dont nous soyons certains que l'homme la possède. Sur ce point, Platon disait déjà ceci :

Or, dis-je, le discours présent fait voir que toute âme a en elle cette faculté d'apprendre et un organe à cet usage, et que, comme un oeil qu'on ne pourrait tourner de l'obscurité vers la lumière qu'en tournant en même temps tout le corps, cet organe doit être détourné avec l'âme toute entière des choses périssables, jusqu'à ce qu'il devienne capable de supporter la vue de l'être et de la partie la plus brillante de l'être, et cela, nous l'appelons le bien, n'est-ce pas?⁵³

D'une époque à l'autre, Platon, Kant et Reboul maintiennent l'existence de la faculté universelle d'apprendre. L'histoire semble avoir fait ses preuves : l'homme progresse par l'éducation. De notre point de vue, la faculté d'apprendre est la principale dont nous ayons besoin pour progresser. Après tout, n'est-ce pas celle qui permet à l'élève d'évoluer *et* à l'éducateur de se former ? D'une part, c'est ce qui nous permet de dire qu'aucune situation n'est irrémédiable : l'éducation se fait, se défait et se refait en permanence. Puisque nous pouvons apprendre, cela signifie que nous pouvons toujours *ré*apprendre. D'autre part, c'est ce qui nous permet de dire qu'il n'y a pas de limites à ce que nous pouvons apprendre. Nous sommes peut-être capables de plus que ce à quoi nous nous limitons. En revanche, nous n'avons pas la même manière d'apprendre. Peut-on envisager une éducation unique ?

C. De la finalité morale de l'éducation : le but de la paix

Nous avons expliqué ce en quoi consiste les dispositions morales de l'homme. L'homme possède à la fois une structure cognitive qui le rend capable de mener une réflexion morale – dans ce contexte, notre moralité est progressive – et des intuitions morales à partir desquelles se définit la tâche de l'éducateur. A présent, nous nous intéressons au rôle que doit jouer cet éducateur dans le cadre de l'éducation morale. Existe-t-il des principes du bien que l'éducateur doit amener l'enfant à

53 *Op.cit.*, VII, p.220.

reconnaître ? Comment peut-il amener l'enfant à mettre à jour ses dispositions au bien ? D'après la définition que nous avons donnée de la morale – la morale comme attitude bienveillante dans la relation – nous voulons montrer que l'éducation doit permettre aux hommes de mener des relations humaines pacifiques. Lévinas définit en ces termes ce que représente pour nous la moralité de la relation : « Le désintéressement – sans compensation – sans vie éternelle, sans la plaisance du bonheur – la gratuité intégrale [...]. »⁵⁴ Achever un tel but impose de synchroniser l'intention avec l'acte éducatif. Notre réflexion commence à prendre l'envergure d'un questionnement sur l'attitude à avoir pour l'éducateur envers l'éduqué.

En premier lieu, il s'agit de montrer que l'éducation n'aboutit pas encore à ce résultat. En effet, la finalité de l'éducation que nous venons de décrire peut sembler évidente. Pourtant, l'éducation actuelle ne produit pas encore l'effet qu'elle vise. On note une incohérence entre l'intention et l'acte éducatif. Comment expliquer cet écart ? Pour Maria Montessori, on doit cet écart au fait que l'éducation forme des individus plutôt que des relations. Elle dit ceci :

La société d'aujourd'hui ne prépare pas suffisamment l'homme à sa vie de citoyen. Il n'y a aucune "organisation morale" des grandes masses humaines. Les hommes sont habitués, par leur éducation, à se considérer comme des individus isolés, en concurrence les uns avec les autres pour la satisfaction de leurs besoins immédiats.⁵⁵

L'éducation qu'on donne aujourd'hui fait en sorte que l'individu s'épanouisse autrement que par la relation. Elle donne à l'homme les moyens de s'accomplir pour être heureux. Par là, elle nous apprend à distinguer le bonheur individuel du bonheur collectif. Par conséquent, l'individu finit par se sentir indépendant du collectif. Il arrive même que l'autre, au lieu de représenter la source de mon bonheur, représente un danger potentiel à mon bonheur. Primo Levi rapporte ces paroles : « Beaucoup d'entre nous, individus ou peuples, sont à la merci de cette idée, consciente ou inconsciente, que "l'étranger, c'est l'ennemi." »⁵⁶ Pourtant, nous savons que la France accorde une grande importance à défaire ces préjugés. Les discours qu'on entend dans les écoles sont des discours de paix. Dans ce cas, où est-ce que l'éducation échoue à mettre en pratique ses intentions ? D'après notre lecture de Rousseau, nous pouvons identifier un premier problème qui se situe au niveau des systèmes de notation et d'évaluation. Pour lui, à force de mettre en concurrence les

54 Lévinas, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris, Kluwer academic, 1990, I, 3°, p.17. Nous ressentons le besoin d'ajouter une précision : pour nous, l'accomplissement du bien doit permettre notre élévation spirituelle et religieuse. Ce que nous disons ici, c'est qu'on ne doit pas faire le bien par recherche d'une récompense (la récompense nous sera attribuée si elle le doit).

55 *Op.cit.*, introduction, p.19.

56 Levi, Primo. *Si c'est un homme*, trad.fr M. Schruoffeneger, Paris, Julliard, 1988, préface, p.7.

élèves, ils finissent par devenir des concurrents dans la vie (c'est un problème que nous précisons dans une autre partie de notre étude). A partir de notre lecture de Montessori, nous relevons un deuxième problème qui se situe au niveau de l'environnement dans lequel nous évoluons. Pour nous, il semble évident qu'il y a contradiction entre les relations qu'on espère et celles qu'on donne à vivre. Nous apprenons certaines choses en famille ou à l'école qui sont tout de suite remises en question par ce que nous apprenons au dehors. Les influences dont nous faisons l'objet – par exemple, la publicité – vont à rebours des relations de fraternité qu'on valorise dans nos discours éducatifs. On peut dire que cet environnement – qui fait partie des éléments de notre éducation – est contre-productif. On nous exhorte à chercher l'épanouissement personnel autant qu'à chercher le bonheur dans la possession. Tout tend à nous rapprocher de l'individualisme plutôt que de l'autre. A ce sujet, Maria Montessori dit ceci :

L'éducation est d'une importance immense aujourd'hui, parce que l'homme possède beaucoup plus qu'il ne se doute, bien plus que ce dont il peut profiter. Il a tout ! Il doit seulement apprendre à apprécier ce qu'il a, à profiter de ce qu'il possède déjà.⁵⁷

Il semble que la quête des objets est vacuité tandis que la quête de la paix est sans fin. Plus nous devenons moral, plus nous avons de responsabilités. Montessori dit que la paix rend l'homme conscient de son pouvoir sur le monde. Contrairement à l'idée reçue, la recherche de la paix n'est pas incompatible avec la recherche du bonheur. La paix n'est pas un état de privation puisque c'est une disposition de notre nature. Comment serions-nous malheureux en accomplissant notre nature ? Néanmoins, pour elle, les hommes savent mieux comment éduquer à la guerre qu'à la paix. En effet, il est plus facile d'influencer l'homme pour faire la guerre que pour faire la paix. C'est pourquoi l'éducation à la paix demande un effort considérable de la part de l'humanité. Ceci nous amène au troisième problème que rencontre l'éducation selon Montessori. Pour elle, certains concepts doivent être étudiés dans la perspective de les rendre inenvisageables. Par exemple, la guerre doit devenir le plus irréalisable possible. Cela n'est pas encore le cas puisque l'éducation qu'on reçoit nous permet de comprendre ce qu'est la guerre. Or, le concept de guerre doit devenir insaisissable. Pour cela, nous devons révolutionner le système éducatif en profondeur. Montessori envisage une éducation à la paix *par* la paix. Elle met en adéquation l'intention avec l'acte éducatif. En réalité, elle s'interroge simplement sur l'efficacité de nos méthodes éducatives. Selon elle, l'éducation doit être autre chose qu'une sorte de traité de paix provisoire : elle doit permettre la paix durable. A cet effet, nous devons nous intéresser à la pérennité de nos méthodes éducatives. Par cette réflexion sur l'éducation,

⁵⁷ *Op.cit.*, II, 5, p.72.

Montessori cherche des moyens de favoriser l'assimilation des hommes, c'est-à-dire le rapprochement des êtres au sein d'une communauté unique. L'éducation doit chercher à optimiser les potentialités morales de l'homme en vue de la paix. Montessori dit ceci :

Le lien entre l'éducation et la question de la paix et de la guerre se trouve ici même, et non dans l'impact du contenu de la culture transmise à l'enfant. Car, que le problème de la guerre soit abordé avec les enfants ou non, que l'histoire de l'humanité leur soit présentée sous une forme ou sous une autre, cela ne change en rien le destin de la société humaine.⁵⁸

Pour elle, on fait une bonne éducation morale à partir de la moralité de notre pratique éducative. Il doit y avoir confusion de l'intention avec l'acte éducatif. Le reste des paramètres et des programmes – l'histoire, l'art, etc. – est secondaire par rapport à notre pédagogie. D'après ce qu'on sait sur la pensée de l'oratrice, il semble qu'il soit possible pour elle de lutter contre l'apparition des penchants au mal. Néanmoins, à ce stade de notre évolution historique, peut-on réformer l'éducation au point de donner une nouvelle définition des concepts ? La théorie de Montessori est utopique mais optimiste. De notre point de vue, cette théorie nous enseigne l'importance de la pédagogie dans l'éducation. Enfin, à partir de notre lecture de Lévi, on comprend que l'éducation doit accorder de l'importance à la manière dont les hommes communiquent. L'entente suppose de faire un pas vers l'autre. A propos de la vie dans les camps de concentration, Lévi rapporte ceci :

Le mélange des langues est un élément fondamental du mode de vie ici ; on évolue dans une sorte de Babel permanente où tout le monde hurle des ordres et des menaces dans des langues parfaitement inconnues, et tant pis pour ceux qui ne saisissent pas au vol. Ici, personne n'a le temps, personne n'a la patience, personne ne vous écoute.⁵⁹

L'éducation est un art de la communication dans une triple perspective : c'est l'art de communiquer des concepts, l'art de communiquer entre hommes et l'art de faire communiquer les hommes entre eux. A ce sujet, Lévinas pense que le dialogue permet une éducation spontanée des hommes. Il dit cela : « Les idées m'instruisent à partir du maître qui me les *présente*: qui les met en cause ; l'objectivation et le thème, auxquels accède la connaissance objective, reposent déjà sur l'enseignement. »⁶⁰ Pour lui, le dialogue est un élément fondamental de la relation éthique. Il produit cette relation indépendamment des interlocuteurs – l'un découvre l'autre et apprend l'existence de

58 *Ibid.*, I, 1, p.39.

59 *Op.cit.*, 3, p.53.

60 *Op.cit.*, p.41.

cet autre en même temps qu'il comprend qu'il lui est irréductible – et favorise le rapprochement conscient des sujets, car l'autre peut être amené à répondre au locuteur. Toutefois, toute rencontre peut être abrégée ; chacune des parties est libre de refuser sa responsabilité à l'égard de l'autre. Ainsi, dans quelle mesure l'éducation est-elle responsable de la paix entre les hommes ? Comment accomplir sa finalité morale malgré les forces internes à l'individu ?

II. Apories sur le problème de l'éducation morale

2.1. Apories relatives aux facteurs endogènes de développement

Le propos de la présente étude est de montrer que l'individu est à la fois le réceptacle de l'éducation – l'homme est le seul sujet de l'éducation morale – et à la fois l'obstacle majeur à la prospérité de la morale. Il existe deux facteurs internes à l'individu qui constituent un frein au pouvoir de l'éducation : la personnalité et la volonté. De ces deux éléments dépend la réceptivité du sujet à l'enseignement moral. Ce problème constitue une aporie dans la perspective suivante : si l'éducation morale est tributaire de la conscience morale du sujet, il n'y a plus besoin d'éduquer l'homme à la morale. Quel sens y aurait-il à éduquer des hommes dont la nature est vouée à s'accomplir toute seule ?

Le premier facteur individuel de développement est la personnalité. On peut aussi appeler cet élément caractère, tempérament ou psychologie. La définition de Kant convient au sens qu'on lui donne : Kant définit le caractère comme l'ensemble des dispositions spécifiques d'un individu (FMM, 59). A ce sujet, on peut se poser la question suivante : la personnalité se construit-elle indépendamment de l'éducation du sujet ? Cela revient à se demander dans quelle mesure l'éducation est responsable de ce qu'on devient. Si l'éducation était la seule cause de ce que nous sommes, alors elle ne serait pas en mesure de produire autre chose que ce qu'elle cherche à produire. En effet, comment expliquons-nous que l'individu puisse résister à l'éducation si l'éducation est seule responsable de ce qu'il est ? Dans le cas où notre éducation serait l'unique cause de notre personnalité, nous ne devrions identifier en l'individu que les marques de son éducation. Pourtant, il arrive qu'une éducation bien menée ne produise pas en l'enfant ce qu'elle cherchait à faire. Il n'est donc pas possible que l'homme soit totalement maléable – on élimine la position sophistique – ni totalement libre d'être qui il veut. Reboul dit ceci : « La nature humaine est ce qui exige d'être éduqué ; elle est aussi ce qui fait que l'éducation ne peut pas tout. Inversement, si l'éducation ne peut pas tout, on ne peut rien sans elle. » (PE, 2, II, 23) Quel est le pouvoir de

l'éducation par rapport à la personnalité de l'individu ? A ce sujet, Rousseau explique qu'il existe trois types d'éducation : l'éducation par la nature, l'éducation par les hommes et l'éducation des choses (E, I, 7). Il n'y a que sur l'éducation par les hommes et par les choses que nous pouvons agir. Le pouvoir de l'éducateur est limité par la nature. Ainsi, l'homme fait l'objet d'une double éducation dont les forces sont inégales : il se développe d'après sa nature – face à laquelle il ne peut rien – et d'après l'éducation qu'il reçoit des hommes – face à laquelle il est plus puissant. Rousseau dit :

Nous travaillons de concert avec la nature, et tandis qu'elle forme l'homme physique, nous tâchons de former l'homme moral; mais nos progrès ne sont pas les mêmes. Le corps est déjà robuste et fort, que l'âme est encore languissante et faible; et quoi que l'art humain puisse faire, le tempérament précède toujours la raison. (E, IV, 388)

La personnalité du sujet est le premier élément à déterminer son évolution. Le texte de Rousseau ne nous permet pas de savoir s'il reconnaît une priorité temporelle – et temporaire, le temps de l'adolescence – ou irrémédiable du tempérament sur l'éducation. Cela nous interroge sur le sens de la démarche éducative. Pourquoi éduquer les hommes si on sait l'incertitude de produire des effets sur leur développement moral ? En même temps, nous ne pouvons pas affirmer que l'éducation est impuissante face à la personnalité de l'individu. Ce qu'on ignore concerne les effets que produit l'éducation sur le sujet. Il se peut qu'une même éducation ne produise pas les mêmes effets sur deux individus différents. La difficulté de la tâche éducative impose-t-elle alors nécessairement de radicaliser les méthodes ? Rousseau suggère d'adapter la méthode à la personne. A ce sujet, Jean Château dit ceci : « Les techniques pédagogiques à employer varient selon les tempéraments des élèves et selon les milieux. »⁶¹ Platon, lui, propose carrément de formater les enfants tant que leur personnalité ne les domine pas. Il dit ceci : « Ne sais-tu pas qu'en toutes choses la grande affaire est le commencement, principalement pour tout être jeune et tendre, parce que c'est à ce moment qu'on *façonne* et qu'on *enfonce* le mieux l'emprunte dont on veut marquer un individu ? »⁶² Puisque nous avons défini l'éducation comme le contraire de l'endoctrinement, on ne peut pas admettre que cette méthode soit une méthode éducative. Elle suppose de se servir de la maléabilité de l'enfant pour en faire ce que nous voulons. D'une part, c'est une impossibilité ontologique : l'enfant est déjà un être particulier avec une personnalité singulière. Enfin, il s'agit pour nous d'une méthode immorale. Par conséquent, elle est incompatible avec l'intention éducative qui est de moraliser les hommes. Pour nous, la personnalité est à la fois ce qui protège le monde d'être tout entier réceptif à l'endoctrinement – il y a des personnalités fortes et d'autres plus faibles –

61 *Op.cit.*, p.226-227.

62 *Op.cit.*, p.65.

et à la fois ce qui fait que l'éducation n'est pas nécessairement responsable de notre moralité. Il semble que certains individus possèdent en eux la force de devenir bons par eux-mêmes, et cela malgré l'éducation déplorable qu'ils ont pu recevoir. Par conséquent, il est impossible d'établir une relation systémique entre l'éducation et la moralité de l'homme.

Le second facteur de progrès moral relatif à l'individu est la volonté. La question qui se pose est la suivante : l'éducation peut-elle agir sur l'homme malgré lui ? Nous pouvons aussi la poser en ces termes : n'y a-t-il pas besoin que l'individu manifeste la volonté de progresser pour être réceptif à ce qui lui est enseigné ? Pour Kant, l'homme est le seul à pouvoir se décider au bien. C'est la condition de possibilité de sa responsabilité morale. Il dit ceci :

Ce que l'homme est ou doit être au sens moral, bon ou mauvais, il doit se rendre ou s'être rendu tel *par lui-même*. Chacun de ces deux attributs doit être un effet de son arbitre libre, car autrement ils ne pourraient pas lui être imputés et il ne pourrait par conséquent être ni bon ni mauvais *moralement*.⁶³

Il faut que l'homme soit libre pour être moral – de son libre arbitre dépend la qualité morale de ses actes – mais en même temps, cette liberté ne l'exhorte pas nécessairement au bien. Il peut être frustrant pour l'éducateur de se dire que son seul rôle est d'amener l'individu à agir librement. Ne voudrait-on pas déterminer aussi la qualité de cet agir ? Pour Ruwen Ogien, l'enseignement de la morale est pure vacuité. En réalité, Ogien ne comprend pas pourquoi l'Etat s'entête à vouloir dispenser une éducation morale à l'école. En effet, quel que soit le destinataire, la démarche est contradictoire. Ogien dit ceci :

Soit on estime que les élèves sont intelligents et capables d'attention, et dans ce cas-là il ne sera pas irréaliste de leur proposer un enseignement de morale. Soit on estime que les élèves sont des brutes, et il faudrait vraiment être naïf pour croire qu'un cours de morale pourrait suffire à les transformer. Pour qu'un enseignement de la morale à l'école ait un sens, il faut présupposer que les élèves sont suffisamment ouverts aux autres et intelligents pour s'y intéresser.⁶⁴

D'un côté, on veut éduquer à la morale parce qu'on constate qu'il y a des gens mauvais qu'on veut faire progresser. De l'autre, on reconnaît à ces personnes une ouverture d'esprit dont on les sait dépourvus. Pour Ogien, l'enseignement de la morale suppose un intérêt des élèves. Apprendrons-ils

63 *Op.cit.*, V, p.63.

64 *Op.cit.*, 5, p.55.

ce qu'ils doivent malgré leur volonté ? Cette question, au-delà de s'appliquer au cadre scolaire, ne s'applique-t-elle à l'éducation en général ? L'éducation peut-elle outrepasser les limites que lui impose l'individu ? En même temps, pouvons-nous se risquer à laisser la nature suivre son cours sans intervenir dans l'éducation des hommes ? Ne serait-ce pas se montrer permissif et démissionnaire que de *laisser faire* en attendant que chacun progresse par lui-même ? Notre conscience morale nous autorise-t-elle à cesser d'éduquer les hommes ? Si nous devons éduquer les hommes par égard pour notre propre dignité, il ne suffit cependant pas de les éduquer : il faut les éduquer correctement. L'intention éducative doit coïncider avec l'acte éducatif. Cela suppose qu'on soit capable d'évaluer la pertinence de nos méthodes éducatives. Or, il semble que ce soit une entreprise laborieuse. Kant dit ceci : « Mais, comme l'éducation, d'une part, apprend quelque chose aux hommes, et, d'autre part, ne fait que développer en eux certaines qualités, il est impossible de savoir jusqu'où vont nos dispositions naturelles. » (TP, 37) Comment savoir dans quelle mesure notre éducation est pertinente et bonne si nous peinons à savoir ce qui, dans l'agir humain, relève de l'éducation ou de l'homme ?

2.2. De la possibilité de juger les effets de l'éducation

A. Rapport entre intention, acte et moralité humaine

A ce stade de notre étude, nous avons montré que l'éducation suppose une certaine technique – l'art de mettre au jour les dispositions naturelles de l'homme – en même temps qu'elle rencontre des limites que lui impose cette nature-même de l'homme. Nous avons dit que l'éducation doit avoir pour but principal l'établissement d'une paix pérenne. Pour nous, la place de la morale dans l'éducation est la suivante : elle est sa fin. Tout ce qu'on déploie en matière d'éducation (les soins, les stratégies éducatives) – doit aller dans le sens de la morale, ceci dans deux aspects : l'éducation doit chercher à nous moraliser en même temps qu'elle doit avoir une approche morale pour y parvenir. Elle doit produire des effets sur l'éduqué comme sur l'éducateur. Mais que devons-nous chercher à perfectionner en l'homme ? De quoi dépend sa moralité ? Est-il plus important d'observer des actes, des discours bienveillants ? Sont-ils des signes suffisants de la moralité intrinsèque de l'individu ? On pourrait nous demander en quoi cela nous regarde, ce qu'il y a au fond de l'homme. L'important n'est-il pas qu'il se comporte comme il le doit ? En même temps, qu'est-ce qui garantit qu'il puisse toujours produire les actions qu'il doit ? Peut-on compter sur les actes de l'homme pour préserver l'humanité ? L'objet de ce passage est de montrer que la morale est intentionnelle. L'intentionnalité est le critère d'une moralité intrinsèque, et cette moralité intrinsèque

est à son tour le critère de possibilité d'une paix pérenne. Par conséquent, nous devons établir la priorité de l'intention sur l'acte et montrer dans quelle mesure intention et acte s'associent dans le réel. Les enjeux sont les suivants : cette démonstration est incontournable pour montrer que l'éducation doit agir au niveau le plus profond de l'individu. En même temps, l'éducation peut-elle avoir une telle portée ? Cette question est en lien direct avec notre problématique de départ : peut-on éduquer les hommes à la morale sans transformer l'éducation en encadrement total, à l'instar de Platon ? Dans quelle mesure devons-nous encadrer l'homme pour le rendre intrinsèquement bon ? Et le caractère intrinsèquement bon de l'individu garantit-il la continuité de sa moralité ?

Ce premier temps consiste à identifier la relation qui existe entre intention et acte. On se demande si le rapport entre les deux est un rapport de nécessité – de l'un découle toujours l'autre –, d'équivalence – l'un a la même valeur que l'autre – ou de priorité – l'un est plus significatif que l'autre. Sur ce point, Kant est notre principale référence. En premier lieu, on s'interroge sur le cas où il y aurait un rapport de nécessité. Kant élimine rapidement cette hypothèse. Il dit ceci :

Car tous ces effets (caractère agréable de son état, et même contribution apportée au bonheur d'autrui) pouvaient tout aussi bien être produits par d'autres causes, et il n'y avait donc pas besoin à cet égard de la volonté d'un être raisonnable, quoique ce soit uniquement dans une telle volonté que le bien souverain et inconditionné puisse être rencontré. (FMM, I, 70)

Il n'y a aucune nécessité effective que l'intention produise l'acte correspondant. Nous tirons plusieurs enseignements de l'assertion de Kant. En premier lieu, l'effet positif peut avoir une cause indépendante de notre volonté. Ceci signifie deux choses : d'abord, il peut être le produit de circonstances fortuites ou d'un enchaînement d'événements. En bref, il peut avoir une cause indépendante de l'homme. Ensuite, lorsqu'il est effectivement causé par l'homme, il n'est pas nécessairement le produit de sa volonté. Il est le produit de sa volonté si et seulement si sa raison est engagée. En second lieu, pour Kant, contrairement à Platon, il n'y a pas identité du bon et de l'utile. Par conséquent, l'acte qui produit des effets bénéfiques – ou utiles – n'est pas nécessairement un acte bon. La valeur bénéfique de l'effet est accidentelle dans le cas où l'auteur n'avait pas nécessairement l'intention de produire cet effet. Il se peut que cet effet soit un accident dans le sens où c'est un effet colatéral de l'acte. En d'autres termes, l'effet est révélateur du caractère moral de l'acte – que l'action soit moralement bonne ou moralement mauvaise – si et seulement si l'auteur cherchait à produire cet effet précis. Néanmoins, on peut se demander si nos intentions doivent toujours être amenées à réaliser l'effet correspondant. Peut-on toujours tomber juste ? Du même coup, si l'auteur produit un effet néfaste sans en avoir l'intention, on dira que ce n'est pas de sa faute

(dans la suite de notre étude, nous reviendrons à ce point avec Aristote : l'action morale dépend de la connaissance de l'auteur). En bref, la moralité de l'action dépend de l'intention qui a mis l'auteur. Sur la théorie de Kant, Foessel dit ceci : « Par là il rencontre une opinion couramment admise : un acte tire sa valeur de l'intention qui y préside, et nous ne sommes véritablement responsables que de ce que nous avons voulu faire. »⁶⁵ Puisqu'on peut dissocier l'effet de l'intention, on peut dire qu'il n'existe pas de lien nécessaire entre intention et acte. De notre point de vue, c'est une position tout à fait pertinente. Elle est à la base de notre conception commune de la justice moderne (par exemple, on fait la différence entre homicide volontaire et homicide involontaire). Néanmoins, est-il possible qu'une intention produise un effet aussi éloigné de notre volonté ? Le caractère bon ou mauvais de l'effet n'est-il pas significatif du caractère de notre volonté ? On se demande ici si une mauvaise intention peut produire un effet positif et, de la même manière, si une intention bonne peut produire un effet qui lui soit totalement opposé. Par exemple, peut-on dire que l'éducateur qui avait recours aux bonnets d'âne avait l'intention de bien faire ? Peut-on produire quoique ce soit de positif – en soi-même ou en l'autre – en recourant à l'humiliation ? En même temps, comment faire prendre conscience à l'éduqué de l'ampleur de sa faute ? L'expression « *aux grands maux les grands remèdes* » est-elle de circonstance en matière d'éducation morale ? Pour nous, l'éducateur ne doit pas oublier l'intérêt de l'élève – peut-on éduquer à la morale par le recours à des moyens illégitimes ? – l'intérêt de l'humanité – l'effet en vaut-il le coup ? – et son intérêt propre, qui est de préserver son humanité. Néanmoins, toutes nos actions ne sont pas susceptibles d'être jugées moralement bonnes ou mauvaises : seules le sont celles que nous avons l'intention de commettre. Le bien et le mal ne sont pas des notions accidentelles. Le bien-agir est intentionnel. Pour Kant, le rapport de l'intention à l'acte est donc autre chose qu'un rapport de nécessité ou de réciprocité. D'après notre lecture de Kant, on peut dire qu'il s'agit d'un rapport de priorité de l'intention sur l'acte. Ce qui compte, c'est d'avoir de bonnes intentions. Ce qui fait une bonne intention, c'est son rapport à la volonté bonne (l'expression de la raison). Kant dit que l'impératif moral est catégorique, précisément parce qu'une volonté bonne doit produire de bonnes intentions. Il écrit ceci :

Cet impératif est catégorique. Il concerne, non pas la matière de l'action ni ce qui doit en résulter, mais la forme et le principe dont elle procède elle-même, et ce qui est essentiellement bon dans une telle action consiste dans l'intention, quelle qu'en puisse être l'issue. Cet impératif peut être appelé celui de la moralité. (FMM, II, 91)

Cette assertion constitue un premier point d'explication de la priorité de l'intention sur l'acte.

⁶⁵ *Op.cit.*

Pour Kant, le devoir de l'homme – l'impératif – est d'être moral. Or, si le bien dépendait des actions que réalisent les hommes, il y aurait peu de bonté dans le monde. En effet, une action ne trouve pas toujours à se réaliser. D'une part, elle peut être empêchée. D'autre part, elle peut être contrainte. Enfin, elle peut être seulement ponctuelle. Dans ces trois cas, elle est tributaire des circonstances sensibles tandis que ce n'est pas le cas de l'impératif catégorique, qui peut toujours s'exprimer en l'individu lorsque celui-ci manifeste une intention. Le devoir moral subsiste dans la conscience morale de l'individu intrinsèquement bon. Autrement dit, une personne intrinsèquement bonne fera le bien lorsqu'elle en a l'opportunité, c'est-à-dire lorsque rien qui lui est indépendant ne s'oppose à la réalisation de son action. Ce n'est pas le cas d'une personne qui n'est pas intrinsèquement bonne, c'est-à-dire dont la volonté est dévoyée du devoir moral, c'est-à-dire dont la volonté veut satisfaire les désirs de son hôte, c'est-à-dire dont la volonté veut ce qu'elle ne doit pas vouloir à l'origine : ce qui appartient au monde sensible. Une telle personne recherche son intérêt. Par conséquent, l'action qui produit des effets bénéfiques peut avoir pour motif la satisfaction d'un désir personnel. Elle n'est pas bonne car elle n'est pas désintéressée. Cette action exprime autre chose que le devoir. On juge du bien-fondé de l'acte d'après l'intention qui dépend du caractère du vouloir. Kant dit ceci : « Il n'y a nulle part quoi que ce soit dans le monde, ni même en général hors de celui-ci, qu'il soit possible de penser et qui pourrait sans restriction être tenu pour bon, à l'exception d'une *volonté bonne*. » (FMM, I, 59) Le caractère du vouloir définit la valeur morale de l'intention. On a compris que l'acte, du fait que sa réalisation est imprévisible et incertaine, n'a pas la priorité sur l'intention. Mais pour faire un monde bon, ne faut-il pas surtout des actions concrètes ? Après tout, nous attendons souvent de constater des effets réels pour continuer à croire que le bien est possible. Ce sont les actes qui nous permettront de rester optimiste quant au devenir de l'humanité. Sur ce sujet, Foessel dit : « En se détournant des conditions concrètes de l'action, le kantisme aurait donné des gages à la croyance hypocrite selon laquelle il suffit de vouloir le bien pour être bon. Or, une bonne intention ne définit pas la vertu qui demande encore à se réaliser dans le monde. »⁶⁶ Il semble que Foessel fasse la différence entre vertu et morale. La vertu est définie comme une action tandis que la morale est définie comme un phénomène intérieur au sujet. Cela nous rappelle la définition de la vertu selon Aristote : c'est le moyen concret par lequel on réalise une chose. La vertu serait l'acte bon, et la morale, l'intention bonne ? Et si c'était le cas, faudrait-il éduquer des hommes vertueux ou des hommes moraux ? D'après cette proposition de Foessel, on peut dire que notre conception commune du bien tend à évoluer. Il n'est plus si évident que l'intention ait la priorité sur l'acte. Qui ne verrait pas, dans ce rapport de priorité, une facilité pour se dédouaner de nos actes ? Pour nous, la dévaluation de la théorie kantienne repose sur un malentendu. Pour Kant, l'acte n'est pas

66 *Ibid.*

insignifiant. En l'absence de circonstances défavorables, l'intention doit se manifester concrètement par la réalisation de l'action. Rappelons le but de l'éducation kantienne : amener les hommes à la finalité de leur existence, qui est la morale. Concrètement, cela signifie : parvenir à une politique parfaite, c'est-à-dire à un monde juste. Cela n'a aucun intérêt pour la philosophie morale de Kant de préférer l'intention à l'acte. Kant sait que son projet demande des efforts. Il a conscience que son projet est difficile. Il dit : « Une Idée n'est autre chose que la conception d'une perfection qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience. Telle est, par exemple, l'Idée d'une République parfaite, gouvernée d'après les règles de la justice. Est-elle pour cela impossible ? » (TP, 38) Kant cherche le moyen de voir son idée du bien – en tant que concept du monde intelligible – s'accomplir dans le réel. Ce projet suppose que l'homme devienne intrinsèquement bon, c'est-à-dire qu'il ne devienne plus possible pour lui d'agir en dehors de son devoir. Néanmoins, pour lui, un être intrinsèquement bon est une personne qui a des intentions bonnes et qui agit en conséquence. L'intention kantienne n'est pas la formulation intérieure d'un vœu pieux. La morale est intentionnelle mais elle n'est pas uniquement un phénomène de la vie intérieure de l'esprit. L'intention doit être une intention d'agir. Mais, nous dira-t-on, toute intention est intention d'agir. Elisabeth Anscombe s'attaque fermement aux présupposés kantien. Elle dit que toute intention est « intention de faire quelque chose ». ⁶⁷ Néanmoins, parmi ces intentions, il en existe des faibles – les vœux pieux qu'on n'a pas réellement l'intention de réaliser – et des fortes – nous sommes déterminés à réaliser notre intention. Chez Kant, l'intention morale relève de la seconde catégorie. La seule différence entre Kant et les théories morales traditionnelles, c'est la différence de rapport de l'intention à l'acte. Par conséquent, la critique qu'on fait à Kant, à savoir, que la morale kantienne met en danger l'existence de la morale, est erronée. Sur ce point, Foessel dit ceci : « Cette critique n'a plus, aujourd'hui, la force qu'elle possédait hier. D'abord parce que l'on a pu montrer que Kant n'est pas indifférent aux conséquences de l'action. L'intention n'est pas, chez lui, un simple vœu pieux, mais une résolution ferme. » ⁶⁸ Néanmoins, le seul rapport d'identité qui semble exister est celui de l'intention morale à la volonté bonne. L'unique différence est que la volonté est le *principe* d'après lequel on juge l'intention. En revanche, une volonté bonne produit nécessairement une intention morale. En réalité, la morale de Kant est intentionnelle parce que l'objectif de Kant est que l'humanité soit morale. Or, le principal aspect de notre humanité est notre dignité. Pour appartenir à l'humanité, nous devons en être digne. Cela signifie que nous devons agir par respect du devoir qui s'impose à notre nature d'homme. Ce qui nous rend bon est identique à ce qui nous rend digne. Par conséquent, « la volonté bonne apparaît constituer la condition indispensable même de ce qui nous rend dignes d'être

67 Anscombe, Elisabeth. *Intention*, trad.fr M.Maurice et C.Michon, Paris, Gallimard, 2022, §4, p.54.

68 *Op.cit.*

heureux. » (*ibid.*, 60) Nous sommes dignes de l'humanité lorsque nous voulons le bien. L'éducation doit former notre volonté. L'idée que la morale est intentionnelle montre aussi que la moralité de l'éducateur dépend de ses intentions. L'éducateur doit avoir des intentions morales. Mais comment déterminer l'orientation de la volonté de l'homme ? Comment agir, depuis notre position d'éducateur extérieur, sur la vie intérieure de l'esprit ? Peut-on mettre de bonnes intentions en l'homme ?

B. Des moyens d'évaluer les effets de l'attitude éducative

A partir de ces considérations, notre question est la suivante : si l'éducateur doit chercher à produire autre chose qu'un comportement moral – la reproduction de l'acte bon dépend du caractère intrinsèquement bon de l'individu –, en revanche peut-il savoir lorsqu'il touche au but ? L'intention morale est à la fois ce qu'il doit produire et à la fois ce qui l'empêche de dire si l'individu est devenu ce qu'on voulait qu'il devienne. Comment savoir qu'on a produit une réflexion morale sincère chez l'individu ? Le problème de la présente étude est de savoir si on peut juger les intentions d'une personne. De cette démonstration dépend la possibilité pour l'éducateur de se repérer et d'évaluer la pertinence de sa pratique éducative.

En premier lieu, il s'agit de montrer qu'il est difficile de concevoir la notion de jugement moral. Cette démonstration est inspirée de notre lecture de Kant. Il n'est pas certain que l'observateur extérieur puisse porter des jugements sur les intentions d'autrui. Kant le dit clairement de la façon suivante :

[...] il est absolument impossible d'indiquer des exemples certains de l'intention d'agir par devoir, et que, même si quelque chose se produit *conformément* à ce qu'ordonne le *devoir*, il reste pourtant encore douteux que cela soit accompli proprement *par devoir* et possède donc une valeur morale. (FMM, II, 77)

D'après cette assertion, nous n'avons accès qu'aux phénomènes extérieurs à la conscience du sujet. Par conséquent, il nous serait impossible de remonter aux intentions réelles du sujet. La position de Kant repose sur un présupposé cartésien : l'intention serait un phénomène intérieur accessible uniquement au sujet pensant. Pour Anscombe, cette théorie ne tient pas debout. Dans sa recherche, Anscombe se pose la question suivante :

Je me tourne donc vers une nouvelle ligne d'enquête : comment faisons-nous pour dire les intentions de quelqu'un ? ou : quel genre

d'énoncés vrais peut-on former de façon certaine sur les intentions des gens ? Et comment savons-nous qu'ils sont vrais ? C'est-à-dire : est-il possible de trouver des types d'énoncés de la forme « A a l'intention de X » dont on puisse dire qu'ils ont un degré élevé de certitude ?⁶⁹

Anscombe répond au problème par l'option positive. D'après elle, il existe une méthode pour remonter aux intentions du sujet agissant. Cette méthode repose bel et bien sur l'observation de l'effet produit. Pour elle, l'acte est souvent révélateur de l'intention. Elle dit ceci :

Eh bien, si vous voulez dire quelque chose d'à peu près exact sur les intentions de quelqu'un, une bonne manière d'y arriver sera d'indiquer ce qu'il a effectivement fait ou ce qu'il est en train de faire. En effet, quoiqu'il ait l'intention de faire par ailleurs, [...] la plupart des choses dont vous diriez d'emblée qu'il les fait ou qu'il les a faites sont des choses qu'il avait l'intention de faire.⁷⁰

Pour l'autrice, la plupart des choses que quelqu'un fait sont des choses qu'il avait l'intention de les faire. Il n'est pas vrai de dire que l'agent est le seul à avoir autorité pour juger de ses intentions. Pour compléter l'observation des actions de l'agent, il faut donner lieu à un entretien avec l'agent. Cet entretien doit se baser sur l'emploi de la question *Pourquoi ?* utilisée dans une perspective téléologique. Anscombe dit ceci : « Comment distinguer les actions intentionnelles de celles qui ne le sont pas ? Je suggère que ce sont les actions auxquelles s'applique un certain sens de la question "Pourquoi ?" ». ⁷¹ Il est vrai que, puisque toute intention est intention de faire quelque chose, la plupart de nos actions doivent être intentionnelles. On peut dire que la majorité est intentionnelle tandis qu'une minorité est inintentionnelle voire accidentelle. D'autre part, cela nous permet de penser que l'éducateur vise souvent juste lorsqu'il punit un élève pour une faute. Cela rendrait la tâche de l'éducateur difficile s'il devait toujours se tromper. La théorie d'Anscombe suppose qu'on puisse faire confiance à notre jugement dans une certaine mesure. Elle valorise notre capacité de déduction. Elle rend possible l'existence de jugements certains. Néanmoins, la méthode pragmatique d'Anscombe est difficile à appliquer au cadre des intentions *morales*. En effet, cette théorie repose à son tour sur un présupposé : nous pouvons faire confiance à l'individu en face de nous. Mais cet individu est-il honnête avec lui-même ?

Ces considérations nous amènent au second point. Il s'agit de montrer qu'il est difficile de porter un jugement moral sincère sur nos propres intentions. Pour commencer, Kant dit que

69 *Op.cit.*, §4, p.52-53.

70 *Ibid.*, p.53.

71 *Ibid.*, §5, p.55-56.

l'effort vers l'intention morale est un travail qui s'effectue en soi-même. Personne d'autre que moi-même n'est capable de produire en moi des intentions morales. D'ailleurs, l'intention n'est morale que si elle est formulée par la volonté autonome. Kant dit ceci :

C'est pour l'homme un devoir que de pousser la culture de sa *volonté* jusqu'à la plus vertueuse intention, jusqu'au point où la *loi* devient aussi le mobile de son action conforme au devoir et que d'obéir à la loi par devoir, ce qui constitue la perfection intérieure moralement pratique.⁷²

L'acquisition de la moralité dépend d'un travail qu'on fait sur soi-même. Kant dit encore cela : « Aussi peut-on nommer vertu la faculté morale d'exercer une contrainte sur soi, et action morale (éthique) l'action qui résulte d'une telle intention (du respect pour la loi)[...]. »⁷³ La notion de contrainte suppose que notre progrès vers la moralité, contrairement à l'idée reçue selon laquelle la morale kantienne est facile d'accès, demande un effort quasi surhumain. On doit se faire violence pour devenir moral. *A priori*, pour Kant, notre progrès moral ne dépend pas de l'encadrement total de l'homme : la contrainte qu'exerce l'autre sur moi ne peut pas faire de moi un être intrinsèquement bon, je dois le décider. En revanche, ce progrès suppose un certain rapport de violence de soi à soi (nous devons combattre notre nature sensible). D'après notre lecture de Kant, on peut dire que, si on peut trouver la paix dans la morale, en revanche accéder au bien ne nous fait pas toujours du bien. Kant est un constructiviste : on a en nous-même les moyens de devenir bon. Néanmoins, il n'est pas certain qu'on puisse trouver en soi-même les ressources de notre moralité. Peut-on, seul, se motiver à progresser ? Pour nous, la relation est capable de produire une sorte d'émulation qui stimule notre développement moral. Néanmoins, c'est toujours en soi-même, *in fine*, qu'on doit chercher notre rapport à la morale. C'est précisément le problème : notre moralité repose sur le rapport que nous avons à nous-même. Notre capacité à porter des jugements sur nos intentions dépend de notre capacité à remonter aux motifs sincères de nos actions. Kant dit ceci :

J'accepte, par amour de l'humanité, d'accorder que la plupart de nos actions sont certes conformes au devoir ; mais si l'on considère de plus près ce que ces actions visent, on rencontre partout le cher moi, qui ressort toujours, et c'est sur lui, et non pas sur le strict commandement du devoir (lequel, le plus souvent, imposerait de faire abstraction de soi), que s'appuie l'intention d'où elles procèdent.⁷⁴

72 Kant, Emmanuel. *Métaphysique des moeurs, deuxième partie, doctrine de la vertu* (1795), trad.fr A.Philonenko, Paris, J.Vrin, 1968, p.58.

73 *Ibid.*, p.66. On note de nouveau le rapport de la vertu à la notion d'acte ou de moyen, rapport qui semble emprunt de la définition aristotélicienne de la vertu. Néanmoins, la morale a également ici un rapport à l'acte.

74 *Op.cit.*, p.78-79.

Comment déterminer pour soi-même les motifs de notre action ? Sur ce point, la méthode d'Anscombe – l'utilisation téléologique de la question « Pourquoi ? » – est pertinente dans la mesure où on l'applique à soi-même. Le but est de juger si on agit par devoir ou par intérêt. L'application catégorique du devoir est le seul critère de jugement de la moralité de notre acte. Kant dit ceci : « si je m'écarte du principe du devoir, il est tout à fait certain que j'agis mal. »⁷⁵ Mais le problème est le même : notre capacité à remonter aux motifs véritables de nos actes suppose qu'on soit sincère. Il s'agit d'un paradoxe : pour savoir si nous sommes moraux, nous devons déjà l'être. Notre intention morale d'agir par devoir est préalable à tout examen de nos intentions. Kant écrit : « Si l'on a l'intention d'atteindre de tels objectifs, il est de la plus extrême importance de se tenir ceci pour dit : ne laissons nullement venir à notre esprit le projet de dériver la vérité de ce principe à partir de la *constitution particulière de la nature humaine*. » (FMM, II, 103) Une fois de plus, avons-nous la force de s'auto-déterminer ? Kant sait la difficulté pour l'homme d'identifier les motifs de ses actions, du fait qu'il possède une double nature. Il conclut sur ces mots :

En effet il n'est pas possible à l'homme de regarder assez loin dans les profondeurs de son propre coeur pour qu'il puisse jamais, ne serait-ce que pour une seule action, être parfaitement sûr de la pureté de sa disposition morale et de la sincérité de son intention, alors même qu'il n'aurait aucun doute sur la légalité de son action.⁷⁶

Une action peut être légale sans être morale. Nous avons vu que l'action légale (lorsqu'on agit que par respect de la loi sans égard au devoir) est un des aspects du mal.⁷⁷ Mais dans ce contexte, *quid* de la vie morale interpersonnelle ? Devons-nous toujours douter des intentions des sujets ? Comment l'éducateur peut-il se positionner sur l'efficacité de sa méthode s'il ne peut pas juger des intentions de l'éduqué ? Ce point constitue une aporie car la vie morale dépend de phénomènes intérieurs au sujet pensant tandis que, pour évaluer la pertinence de notre approche éducative, nous ne nous pouvons nous référer qu'à des phénomènes extérieurs. Enfin, la possibilité pour l'éducateur d'évaluer le progrès moral de son élève repose sur le présupposé suivant : l'enfant est capable de manifester des intentions morales. Rousseau dit : « L'enfant, ne sachant ce qu'il fait quand il s'engage, ne peut donc mentir en s'engageant. » (E, II, 95) Dans ce cas, comment saura-t-on que notre éducation fait effet ? L'éducateur aura-t-il l'occasion de voir son éducation porter ses fruits ou bien sa tâche ne doit-elle être qu'un éternel recommencement ?

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*, p.78.

⁷⁷ Cf. Chapitre 1, partie I sur l'association moralité/nature humaine.

§

En conclusion sur ce premier chapitre, nous avons montré deux choses principales : nous avons vu de façon graduelle que la morale est relationnelle – elle se développe dans la relation et s'applique à la relation –, par conséquent l'éducation passe par la relation (de l'éducateur à l'éduqué et de l'éduqué aux autres, relations qui sont organisées par l'éducateur). Ensuite, nous avons ajouté que notre moralité requière un rapport de soi à soi : nous devons apprendre à nous aimer nous-même car et amour de soi et en même temps amour de l'humanité. Ces deux éléments de démonstration serviront à la suite de notre étude, lorsque nous étudierons les cadres éducatifs. L'enfant doit apprendre à vivre au contact des autres. L'éducation morale passe par une éducation relationnelle et sociale. En même temps, cette relation doit permettre à l'individualité de l'enfant – ses dispositions, sa personnalité – de s'exprimer pour qu'ils lui soient bénéfiques ainsi qu'aux autres. C'est une première manière de définir l'approche morale de l'éducation morale : le développement moral de l'enfant dépend de son développement normal. Néanmoins, il n'y a pas de rapport de nécessité entre éducation et moralité humaine : malgré nos efforts, l'individu peut suivre une voie différente. Est-il tout de même possible de l'éduquer à la morale ?

Chapitre 2 : L'éducation morale indirecte

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué les raisons pour lesquelles, à notre sens, l'homme a besoin d'être éduqué. Une éducation bien pensée peut permettre à l'humanité de progresser sur le plan moral en mettant à profit les dispositions de l'homme. A présent, nous voulons réfléchir aux meilleurs moyens d'éduquer l'homme à la morale. Dans ce deuxième temps de réflexion, nous proposons de se concentrer sur les effets de l'éducation indirecte que nous avons définie en introduction comme étant ce qui s'oppose à l'instruction directe. Celle-ci se divise en plusieurs catégories : l'exemplarité, le sentiment et la famille sont des formes d'éducation indirecte. Le rôle principal de cette forme d'éducation est de développer la sensibilité de l'enfant. Quels sont les effets et la place de cette éducation dans le développement moral de l'enfant ?

I. Des modes d'action de l'éducation indirecte

1.1. Le rapport de l'exemplarité à l'éducation

A. Le développement par l'identification : du caractère imitatif de l'enfant

L'exemplarité n'est pas le seul aspect de l'éducation indirecte. On peut agir sur l'enfant par d'autres manières. Néanmoins, nous voulons montrer que l'enfant se construit aussi par identification à ce qu'il observe. Pour nous, l'identification est le rapport qu'il adopte au monde, à défaut de le connaître par d'autres moyens. L'éducateur – la figure d'autrui, de façon générale – constitue un modèle d'exemplarité, qu'il en soit conscient ou non. Il existe trois sens du mot exemple. Ce sont les suivants : d'abord, il y a l'exemple à valeur illustrative dans le cadre d'une démonstration. Celui-ci n'a pas de valeur morale. Il s'agit, par exemple, de l'enseignant qui donne un exemple de la règle de grammaire. Ensuite, il y a l'exemple direct. L'agent a conscience de représenter un exemple. Par exemple, on peut nous dire « regarde, je trie mes déchets, c'est ainsi qu'il faut faire ». Les publicitaires, notamment, ont conscience que le consommateur doit s'identifier. Cet exemple se reconnaît et se présente comme modèle. Enfin, il y a l'exemple indirect. Dans ce cas, l'agent constitue un modèle d'identification sans en avoir nécessairement conscience. C'est le cas, notamment, de l'adulte qui réalise des gestes du quotidien (se répartir les tâches ménagères).⁷⁸ Pour notre étude, nous retenons les deux derniers sens de l'exemple car ils ont une

⁷⁸ Il est à noter que ces gestes peuvent être faits consciemment (on veut montrer à son enfant qu'il faut se répartir les

valeur éducative et morale. Quelle est, exactement, la fonction de l'exemple ? Quelle est sa sphère d'action ? C'est-à-dire, dans quelle mesure influence-t-il notre développement ou notre progression morale ?

En premier lieu, nous devons montrer que l'homme a un caractère imitatif. Sur ce point, nos références sont Aristote et Platon. Ceux sont les deux auteurs antiques qui développent des théories éducatives qui reconnaissent le caractère imitatif de l'homme, quoiqu'ils le fassent à des fins différentes. Aristote dit ceci :

Le fait d'imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfance; et ce qui fait différer l'homme d'avec les autres animaux, c'est qu'il en est le plus enclin à l'imitation : les premières connaissances qu'il acquiert, il les doit à l'imitation, et tout le monde goûte les imitations.⁷⁹

Pour Platon, le caractère imitatif est omni-présent en l'homme. Ce que l'homme imite détermine ce qu'il devient. Il dit : « N'as-tu pas remarqué que l'imitation, commencée dès l'enfance et prolongée dans la vie, tourne à l'habitude et devient une seconde nature, qui change le corps, la voix et l'esprit ? »⁸⁰ Aristote manifeste plus de confiance quant à la capacité de l'homme à mettre à distance ce qu'il observe. La tragédie – cette forme-là en particulier, et pas l'art en général – est au cœur de sa théorie éducative.⁸¹ Pour lui, le spectacle du vice est précisément ce qui permet à l'homme de s'écarter du vice. La tragédie purge en lui les passions qu'il réfrène à exprimer. Elle lui donne à vivre ce qu'il refoule en lui. Dans cette perspective, la tragédie a une fonction cathartique. Aristote écrit ceci : « La tragédie est l'imitation d'une action grave et complète, ayant une certaine étendue, présentée dans un langage rendu agréable [...] et opérant par la pitié et la terreur la purgation des passions de la même nature. »⁸² Cette théorie est pertinente dans la mesure où elle s'adresse à l'adulte – dont les passions se sont déjà formées et qui est averti – plutôt qu'à l'enfant. De ce point de vue, la théorie d'Aristote ne peut pas constituer une théorie éducative appropriée à l'éducation morale des enfants. D'autre part, la catharsis peut permettre un *progrès* moral par son aspect purificateur (elle est susceptible de transformer des choses en nous). En revanche, elle ne suffit pas à *développer* les dispositions morales de l'homme. Sur ce point, l'approche éducative de

tâches ménagères dans un couple et dans un foyer) ou inconsciemment (on se répartit les tâches parce qu'elles doivent être effectuées, sans avoir conscience que notre approche est éducative).

79 Aristote. *La poétique*, trad.fr CH.E.Ruelle, Paris, Garnier, 1922. Lien URL en bibliographie.

80 *Op.cit.*, p.85.

81 Aristote ne développe pas directement une « théorie éducative ». Néanmoins, pour nous, tout ce qui a trait au développement moral de l'homme est éducatif. Tel est le cas de la catharsis aristotélicienne, qui a des effets sur l'homme.

82 *Op.cit.*

Platon semble davantage correspondre à l'enfant. Pour Platon, l'homme – à quoi nous ajoutons : surtout l'enfant – ne met pas à distance ce qu'il observe, il se contente de reproduire. A cet égard, la théorie éducative de Platon repose sur l'organisation d'un environnement vertueux. Le développement de l'homme dépend de l'environnement dans lequel il évolue. Il semble que Platon parle de l'environnement artistique en particulier. L'environnement, ce sont les images qu'on donne à voir. Il dit ceci :

Ne faut-il pas craindre en effet que nos gardiens ne grandissent au milieu des images du vice, comme dans un mauvais pâturage, qu'ils n'y cueillent et n'y paissent tous les jours, à doses légères, mais répétées, le poison de mainte herbe vénéneuse, et n'amassent ainsi sans s'en apercevoir, une grande corruption dans leur âme ?⁸³

Pour Platon, c'est le spectacle répété du vice qui peut produire certaines tendances en l'homme. Platon n'est pas un fanatique : il ne dit pas qu'on doit supprimer jusqu'à la moindre parcelle d'art malsain. En revanche, l'artiste doit chercher à produire des oeuvres qui vont dans le sens de la vertu. La création artistique doit contribuer à l'éducation morale des hommes. Pour Platon, comme pour Aristote, l'art a valeur éducative. Chez Platon, la production artistique constitue un modèle de vertu pour les hommes, modèle qui « les dispose insensiblement dès l'enfance à aimer et à imiter le beau ».⁸⁴ Cette théorie présente plusieurs avantages. D'une part, elle fournit un effort considérable pour moraliser les hommes. C'est peut-être l'effort ultime à fournir que de repenser l'environnement de l'enfant en profondeur. D'autre part, c'est une théorie cohérente. En effet, comment inciter à la vérité autrement qu'en décourageant le mensonge ? Platon va au bout de ses intentions éducatives. C'est dans ce cadre qu'il entend contrôler la production artistique. Par exemple, il faut supprimer le spectacle des dieux guerriers. Il explique ce geste de la façon suivante :

Il ne faut pas non plus, repris-je, il ne faut absolument pas dire que les dieux font la guerre aux dieux, qu'ils se tendent des pièges et se battent entre eux, récits d'ailleurs mensongers, si nous voulons que les futurs gardiens de notre cité se croient déshonorés en se querellant à la légère.⁸⁵

L'art doit chercher l'utile plutôt que l'agréable. Tant pis s'il plaît à l'artiste de faire une représentation des dieux guerriers (mais l'acte artistique ne peut-il pas avoir valeur cathartique et,

83 *Op.cit.*, p.92.

84 *Ibid.*, p.92.

85 *Ibid.*, p.67

dans cette mesure, faire progresser l'artiste ?) : l'important est que son art contribue à l'éducation morale des citoyens. On peut penser qu'il y a du bon à tirer dans le fait de mettre en scène la vertu. Après tout, ne voit-on pas les bienfaits d'un art qui s'efforce de se rapprocher de la vérité ? Qu'y a-t-il de mal à vouloir décourager le mensonge ? Néanmoins, cette idée repose sur un présupposé : l'homme reproduit nécessairement ce qu'il voit. Nous émettons encore d'autres objections. D'une part, Platon limite la création artistique, mais comment libérer l'âme par la contrainte ? D'autre part, suffit-il de prévenir l'apparition du mal pour développer nos dispositions au bien ? Le mal – tout comme le bien – ne naît-il pas en priorité des relations que nous formons ? Enfin, le pli que nous prenons en imitant est-il définitif ? Nous avons en tête les paroles de Rousseau : « L'éducation n'est certainement qu'une habitude. Or, n'y a-t-il pas des gens qui oublient et perdent leur éducation, d'autres qui la gardent ? » (E, I, 8)⁸⁶ Pour nous, le caractère imitatif de l'homme ne justifie pas un encadrement total, qui est totalisant voire totalitaire.

Néanmoins, l'enfant possède une disposition à l'imitation : c'est ce qu'on appelle l'imitation néonatale. Elle repose sur la capacité des neurones miroirs du cerveau.⁸⁷ De manière précoce, Aristote et Platon avaient conscience de ce qu'on sait aujourd'hui par observation des fonctions cognitives de l'homme. Tout ce qu'on fait est susceptible d'être reproduit, que nos actions soient signifiantes ou non, c'est-à-dire qu'on y mette une intention ou pas. On sait maintenant que la reproduction peut être immédiate – l'enfant observe et reproduit tout de suite – ou différée – l'enfant observe et enregistre.⁸⁸ L'imitation a une fonction sociale : en imitant, l'enfant apprend qu'il existe d'autres êtres autour de lui. Suite à ces observations, on peut dire que l'éducateur, et que tout homme en général, est chargé d'une grande responsabilité : nous sommes potentiellement ce que l'enfant peut devenir. Mais comment être, en toutes circonstances, ce que nous voulons qu'il devienne ?

86 A un moment, Rousseau dit : « La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune. » Rousseau ne se contredit pas lui-même : il y a de bonnes et de mauvaises habitudes à prendre. Laurent Fedi dit : « Ce ne sont pas les habitudes en général qui sont critiquées, mais les mauvaises habitudes, celles qui viennent de l'opinion ou de la société, celles qui créent de faux besoins ou qui atrophiaient l'individu [...]. » Rousseau « évoque les "bonnes habitudes de l'enfance" qu'on doit chercher à conserver durant la jeunesse. » Fedi écrit : « Non seulement Rousseau ne renonce pas aux habitudes, mais il recommande de les multiplier : le très jeune enfant doit s'habituer à rester dans l'obscurité, à voir des araignées, à toucher des crapauds (comme le préconisait Locke⁵), à entendre le bruit de tonnerre, à dormir quand il est fatigué ; bref, l'enfant doit s'habituer à tout. Mais s'habituer à tout, c'est ne s'habituer à rien. Rousseau annule l'exclusivisme social par l'universalité naturelle. Cette identification du tout au rien (de particulier) est un schéma que Rousseau affectionne : se donner à tous = ne se donner à personne, être propre à toutes les conditions = ne s'enfermer dans aucun état, tout voir = ne rien voir (à fond), etc. » *Op.cit.*

87 Cf. article de M. Busquet, *Les étapes de l'imitation dans le développement de l'enfant*. (2020, 2 octobre). [lesprosdela petiteenfance](#). Lien URL en bibliographie.

88 Sur la définition de l'imitation, ses particularités et ses usages spécifiques, voir l'article de C. Bastier, Chapitre 1. L'imitation. Dans : C. Bastier, *Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme: Guide d'activités pratiques* (pp. 31-68). Lien URL en bibliographie. Il ne nous semble pas nécessaire de faire une description détaillée des mécanismes de l'imitation (c'est plutôt le rôle des sciences cognitives).

B. L'exemplarité : un devoir de l'éducateur, une limite de l'éducation

Il est impossible de déterminer avec certitude dans quelle mesure l'enfant se développe par identification à ce qu'il observe. Du moins, on ne peut pas dire qu'il soit amené à reproduire nécessairement ce qu'il observe. Néanmoins, on doit tenir compte de la possibilité qu'il se développe avec ce qu'on lui montre. Il est peut-être plus simple qu'on le croit d'éduquer les hommes à la morale : il suffit sans doute d'être ce que nous voulons leur inculquer. C'est la raison pour laquelle nous défendons la thèse que l'éducation morale repose sur la moralité de notre approche. C'est par égard pour l'enfant – pour son bien-être et son développement moral – autant que par égard pour nous-même que nous devons nous efforcer d'être exemplaire. Cependant, cela suppose que l'éducateur ait toujours conscience de la portée éducative de ses actes. Cela suppose aussi qu'il ait lui-même reçu une éducation qui le rende capable de cela. En même temps, cela suppose qu'il sache dans quelle mesure se montrer bienveillant et dans quelle mesure se montrer moins tolérant. Nous en revenons à notre idée principale : l'éducation est un art qui exige une certaine technique, une certaine contenance et une certaine mesure. Néanmoins, l'agir en miroir de l'enfant n'est pas significatif d'un développement moral. Il s'agit de montrer que les actions du jeune enfant ne sont pas nécessairement significatives. Cette démonstration doit aboutir à l'idée que l'éducateur peut produire certains effets sur l'enfant qui seront peut-être contredits par la suite de son éducation. Les effets de l'exemplarité ne sont pas durables et ne permettent pas de faire des hommes intrinsèquement moraux.

En premier lieu, nous voulons montrer que l'imitation n'a pas toujours une valeur significative. Parfois, on imite en ayant conscience qu'on veut imiter une personne. D'autres fois, on imite par défaut. Pour Rousseau, l'imitation ne fait pas de l'homme un être intrinsèquement bon. Il dit : « Je sais que toutes ces vertus par imitation sont des vertus de singe, et que nulle bonne action n'est moralement bonne que quand on la fait comme telle, et non parce que d'autres la font. » (E, II, 98) Kant utilise une expression similaire, que voici : il dit que l'imitation est un acte de « singerie » (TP, 80). Nous savons que, pour lui, une action est morale lorsqu'elle est intentionnelle. Une action dûe à l'imitation nous ramène à une nature bestiale (nous sommes des êtres d'intellect, pas uniquement des êtres d'instinct !). Il semble que l'homme vaille mieux que cela. L'adulte, peut-être, mais l'enfant ? Pour Kant, de manière général, le recours à l'exemple est à proscrire. En tout cas, l'exemple kantien est limité à la valeur illustrative. Kant dit : « On ne pourrait pas non plus servir plus mal la moralité qu'en voulant la dégager à partir d'exemples. » (FMM, II, 80) Pour Kant, l'exemple sert à illustrer la

loi morale : il ne se substitue pas à la maxime. Une maxime ne découle pas d'un exemple. Nous devons être moral avant de connaître la valeur morale d'un exemple. Pour lui, cette règle s'applique à tous les cadres, y compris à la pensée religieuse. Il écrit ceci : « Même le Saint des Ecritures doit préalablement être comparé avec notre idéal de la perfection morale avant qu'on le reconnaisse comme tel [...]. » (FMM, II, 80) La description d'un exemple suppose qu'on puisse le reconnaître comme exemple à partir de la loi morale. Mais, dans ce cas, à quoi sert de se référer à des exemples ? Puisque notre capacité à définir ce qui est exemplaire repose sur une moralité, nous n'avons plus besoin de recourir à des exemples lorsqu'il serait temps de le faire. Kant dit cela :

Car tout exemple qui m'en est présenté doit nécessairement lui-même être jugé auparavant selon des principes de la moralité, pour savoir s'il est en outre digne de servir d'exemple originel, c'est-à-dire de modèle, et il ne peut en fait nullement jouer un rôle primordial pour suggérer le concept de moralité. (*ibid.*)

Pour Kant, l'exemple n'a de valeur qu'en tant que l'agent a conscience de sa valeur exemplaire. Cela signifie deux choses. D'une part, l'enfant qui imite ne met aucune moralité dans ses actes (on suggère une réponse au problème posé plus haut : les actes des enfants ne révèlent pas d'intentions morales). Le caractère imitatif de l'enfant est un processus mécanique. D'autre part, c'est à l'éducateur de faire le tri dans les exemples qu'il soumet à l'enfant. Cela suppose sa capacité à identifier ce qui peut être exemplaire de ce qui ne l'est pas. En d'autres termes, cela suppose que l'éducateur soit moral et compétent. Cette démonstration participe à défendre notre idée principale selon laquelle l'éducateur doit être formé avant d'éduquer, puis en continu car notre moralité peut être mise à l'épreuve. L'éducateur doit toujours chercher à faire entendre la loi avant l'exemple. Sur ce point, Kant explique ceci : « L'imitation ne trouve absolument aucune place dans le domaine moral, et des exemples servent seulement à donner quelque encouragement [...] : ils rendent accessible à l'intuition ce que la règle pratique exprime de manière plus universelle, mais jamais ils ne peuvent justifier que l'on mette de côté leur véritable original, [...] et que l'on s'oriente d'après des exemples. » (*ibid.*) Kant semble parler du caractère exemplaire qu'on attribue à certaines personnalités humaines. Nous avons tendance à sanctifier des figures en les élevant au statut d'exemple sans savoir si leur attitude correspond réellement à la loi morale. Pour lui, il semble que cette attitude présente deux problèmes. D'une part, c'est une façon de placer des idées fausses en l'enfant dès son plus jeune âge. D'autre part, cela le rapporte au monde sensible – l'homme physique n'est pas un modèle de vertu – plutôt que cela ne l'élève à l'intelligible, qui est la loi morale.

En second lieu, les effets de l'exemple peuvent se dissiper. Mais, nous dira-t-on, n'est-ce pas le cas des effets de l'éducation en général ? L'éducation qu'on a reçue à un moment donné est susceptible d'être contredite ou contrariée. Néanmoins, c'est particulièrement le cas de l'exemple, pour lequel on ne sait pas si l'identification du sujet au modèle suffit à le rendre intrinsèquement bon. On peut dire que certaines personnes veulent imiter quelqu'un à tout prix – parce qu'ils admirent cette personne – si bien qu'ils finissent par devenir comme elle. Mais cette dépendance à l'exemple est à double tranchant : si le modèle change, on peut changer avec. S'il change au point qu'on ne le reconnaît plus, on peut se détourner de lui. D'un côté, cela signifie que certaines personnes sont capables de se fixer des limites. D'un autre côté, cela signifie qu'on n'a pas un rapport ferme et absolu à l'exemple. Kant dit ceci : « Mais toutes [les dispositions naturelles] ne peuvent pas être cultivées de cette manière, car la plupart du temps les exemples ne s'offrent aux enfants que par occasion. » (TP, 39) L'exemple n'est pas une matière constante pour l'éducation des enfants. Pour que l'exemple produise un effet conséquent, il faudrait que l'enfant soit habitué à l'observer. Or, l'homme n'est pas un modèle à toute épreuve. Sur ce sujet, on pense à ce que dit Rousseau : « N'aura-t-il pas continuellement dans le monde le spectacle et l'exemple des passions d'autrui ? Ne verra-t-il jamais d'autres enfants de son âge ? Ne verra-t-il pas ses parents, ses voisins, sa nourrice, sa gouvernante, son laquais, son gouverneur même, qui après tout ne sera pas un ange ? » (E, II, 84) L'environnement de l'enfant est trop complexe pour qu'un seul modèle fasse son éducation à lui tout seul.

Ce n'est pas à notre avantage de dire que l'éducation est autre chose qu'exemplaire. Après tout, ne disons-nous pas que l'éducation morale dépend d'une attitude morale de l'éducateur ? En réalité, l'attitude telle qu'on l'entend ne correspond pas nécessairement à une attitude exemplaire. Par attitude morale, nous voulons dire que l'éducateur doit satisfaire certains besoins affectifs de l'enfant. Le développement d'un rapport pacifique aux autres dépend du rapport qu'on a envers l'enfant et du rapport qu'on permet à l'enfant d'avoir envers lui-même. C'est une posture originale : le développement de notre altruisme dépend de l'intérêt que notre éducateur porte au développement de notre individualité. L'attitude se trouve dans les soins qu'on dispense, le temps qu'on accorde à l'enfant, en bref, à la place qu'on laisse à l'enfant dans l'éducation.

1.2. La relation sentiment-raison, un duel rationaliste insoluble ?

Nous avons voulu montrer que le bon développement de l'enfant dépend d'une certaine attitude éducative : celle qui considère l'enfant à sa juste valeur. Il s'agit de s'adapter à l'enfant plutôt

que de le forcer à s'adapter à l'adulte. Pourtant, même lorsque nous pensons faire au mieux, certains détails nous échappent. Par exemple, il nous arrive de presser l'enfant pour qu'il s'habille parce que nous sommes en retard. La bonne attitude serait d'être mieux organisé pour laisser à l'enfant le temps de faire à son rythme. Ce qui ne nous semble pas avoir trait à l'éducation morale constitue en fait l'attitude la plus élémentaire à avoir pour favoriser leur bon développement et, *in fine*, leur développement moral. Le développement moral de l'enfant dépend en partie de son bon développement général. Rousseau dit : « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. » (E, II, 78) L'éducation des enfants doit tenir compte de la nature spécifique de l'enfant. D'après Maria Montessori, les méthodes éducatives qu'on emploie produisent l'inverse d'un effet moral. Pour elle, il y a deux problèmes principaux : d'une part, on fait reposer l'art de l'éducation essentiellement sur la transmission d'une culture (cela ne suffit pas, nous y reviendrons dans la suite de notre étude sur la relation savoir/moralité). D'autre part, nous reproduisons le schéma social classique d'une relation adulte fort/enfant faible qui n'est pas adapté à l'éducation morale de l'enfant. Ce type de relation fait de l'enfant un « citoyen oublié » qui devient une figure faible au lieu d'être considéré comme un « embryon spirituel »⁸⁹ porteur d'une véritable vie morale. A notre sens, cette approche de l'enfant a pour cause principale la relation systématique que nous avons tendance à faire entre moralité et rationalité. Nous avons tendance à croire que nous devons faire de l'enfant un homme pour qu'il devienne moral. A cet effet, nous éduquons l'enfant à la raison et par la raison. Or, la raison du jeune enfant n'est pas encore effective. Cela veut-il dire que son éducation ne commence pas avant ? L'objet de la présente étude est de rétablir la relation entre moralité et vie affective. Pour nous, cette relation a deux aspects. En premier lieu, l'éducation morale de l'enfant commence par la satisfaction de ses besoins affectifs. En second lieu, l'attitude morale requière un certain degré de sensibilité.

Dans un premier temps, il s'agit de s'interroger sur la place de la raison dans notre moralité. Quelle relation y a-t-il entre rationalité et moralité humaine ? D'après notre lecture de Platon, nous pouvons dire que l'ascension vers la vertu dépend de la présence de la raison (et pas nécessairement, semble-t-il, de l'exclusion des sentiments). Chez Platon, la raison est définie comme un principe régulateur de nos sentiments. Elle ne vise pas à éclipser la vie affective mais à la réguler. Pour Platon, l'action vertueuse est identique à l'action utile et l'action utile est une action mesurée, réfléchie. Contrairement à Aristote, il semble que Platon définisse la vertu comme une qualité plutôt qu'un moyen. Platon dit ceci :

89 *Op.cit.*, part.2, chap.4, p.61.

Le moyen de se procurer ce genre de biens ne serait donc pas plus vertueux que le renoncement aux moyens de se les procurer ! En revanche, il semble que l'acte accompli avec justice est vertueux, mais qu'est vice, l'acte dépourvu de pareilles qualités⁹⁰.

L'acte vertueux est un acte raisonnable.⁹¹ Dans sa traduction, Monique Canto-Sperber choisit d'associer la justice – c'est-à-dire, ici, le caractère raisonnable – à une qualité. D'après cette interprétation linguistique, la justice est une qualité au lieu d'être un moyen. Cela signifie que toutes les qualités qu'on attribue généralement à l'homme bon – générosité, courage – ne sont bonnes que si elles sont accompagnées de raison. Autrement dit, il n'y a pas de qualité intrinsèquement bonne ou mauvaise. Une qualité est bonne par rapport à une situation donnée. Ce sont les circonstances qui définissent ce que doit être l'homme courageux. Si l'action est déraisonnable, elle n'est pas courageuse. Kant développe une définition similaire de la moralité humaine. D'après notre lecture de Kant, nous pouvons dire que l'existence de la raison se justifie par notre finalité morale (même si cette idée repose sur un présupposé kantien : la nature a un plan). Il semble que ce soit la raison qui dépende de la morale plutôt que l'inverse. Réciproquement, la raison est ce qui fonde la morale. De toutes les manières, Kant identifie raison et moralité. Pour lui, la possession d'une raison est le signe que nous sommes des êtres moraux. Il dit ceci : « Dès lors, si, dans un être qui a une raison et une volonté, sa *conservation*, son *bien-être* et, en un mot, son *bonheur* correspondaient au but véritable de la nature, celle-ci aurait à cet égard fort mal arrangé les choses en choisissant la raison de la créature pour réaliser son intention. » (FMM, I, 61) Il y a une relation raison-morale et pas raison-bonheur. C'est une théorie audacieuse : notre intelligence n'est pas vouée à nous servir – en vue d'un épanouissement personnel – mais à servir l'humanité en vue de sa progression. Kant donne une nature à la raison en lui donnant une valeur morale. Le rôle de la raison est le suivant : c'est la « faculté qui doit influencer la volonté » (FMM, I, 63). Il y a identité entre raison pure et volonté bonne. La raison est le critère de jugement d'une qualité. Cela signifie qu'il n'y a pas de qualité bonne ou mauvaise en soi. La valeur d'une qualité dépend de son caractère raisonnable. Pourtant, ne faut-il pas qu'il y ait des qualités intrinsèquement bonnes ou mauvaises pour qu'il y ait un impératif catégorique ? Le paradoxe n'en est un qu'en apparence. En effet, Kant ne se contredit pas lui-même : il dit qu'il existe des qualités bonnes – celles qui se déploient d'après la raison – et des qualités mauvaises – celles qui se déploient d'après les sentiments. Une même qualité peut avoir deux motifs différents : la vie rationnelle ou la vie affective de l'esprit. Au sujet

90 *Op.cit.*, p.147.

91 Ici, il semble que le *logos* soit défini comme critère de justice. Nous ne sommes pas sûrs que Platon parle de la faculté de raison. Il est possible qu'il parle du caractère raisonnable comme du caractère de ce qui est juste (mesuré). Néanmoins, raison et justice sont des concepts co-dépendants dans sa théorie.

des qualités, Kant dit ceci :

Car, sans les principes d'une volonté bonne, elles peuvent devenir extrêmement mauvaises, et le sang-froid d'un vaurien le rend, non seulement bien plus dangereux, mais aussi immédiatement, à nos yeux, plus abominable encore que nous ne l'eussions estimé sans cela. (*ibid.*, 60)

Cela signifie qu'une attitude de l'éducateur pourrait tantôt être bénéfique tantôt être néfaste, selon qu'elle a une approche affective ou raisonnée. Dans ce contexte, comment élaborer une ligne de conduite à tenir ? Peut-on même se montrer loyal à nos principes ? Pour Kant, c'est la raison qui fonde et qui maintient l'impératif catégorique. Pour mener une conduite sans écarts, il faut se référer toujours à la raison pure pratique. D'après cette raison pure, il existe des maximes universelles qui doivent guider nos actions. Pour résumer : la raison est ce qui fonde la morale. L'universalité de la raison – c'est une faculté commune aux hommes – est aussi ce qui fait que la morale est universelle. En d'autres termes, la raison est ce qui permet d'envisager de maintenir une ligne de conduite droite. De ce point de vue, la théorie kantienne présente un avantage : elle contribue à montrer que l'éducateur doit élaborer sa pratique d'après sa raison. S'il ne le fait pas, comment son éducation sera-t-elle proportionnelle et adaptée aux besoins de l'enfant ? Pour combler la vie affective de l'enfant, l'éducateur doit en mesurer l'importance. Le rapport de la morale à la vie affective ne signifie pas que l'éducateur doive agir uniquement par sentiment. Au contraire, ce rapport suppose d'être capable d'une certaine mise à distance. Cela suppose une forme d'intellectualisation de sa relation à l'enfant. D'un autre côté, la thèse de Kant rencontre deux problèmes. D'une part, l'universalité des principes de morale repose sur le caractère universel de la raison pure pratique, dont on ne sait pas sur quoi celle-ci se fonde à son tour. Qu'est-ce qui justifie de croire que le contenu de notre raison, au-delà du cadre cognitif, est universel ? D'après Ogien, il n'est pas certain que notre réflexion rationnelle soit universelle. Il explique que la France justifie la sélection des principes républicains – ceux qu'on enseigne – par le recours à la raison législative universelle. L'argument français est le suivant :

Tous les projets visant à restaurer un enseignement de la morale à l'école présupposent que, si on laisse les enfants réfléchir rationnellement, penser librement, en dehors de tout dogme religieux ou politique, ils reconnaîtront nécessairement la grandeur des "valeurs de la République" : solidarité, altruisme, dévouement au bien commun, patriotisme, etc. Mais la raison est malheureusement insuffisante pour justifier les "valeurs de la République". Même si c'est regrettable, la réflexion rationnelle peut parfaitement aboutir à rendre attrayantes des

valeurs comme l'égoïsme, la concurrence acharnée, la récompense au mérite, et même l'argent.⁹²

L'argument de l'Etat français repose sur le même présupposé que la théorie de Kant : la raison a valeur universelle. D'autre part, il suppose qu'on laisse effectivement les enfants réfléchir seuls, ce qui n'est pas le cas. Avant qu'ils puissent mener leur propre réflexion, nous leur avons déjà inculqué les valeurs de la République. Pour Ogien, cet argument est fallacieux et sa justification est exagérée. Il dit que cette théorie révèle une sorte de « naïveté épistémologique ».⁹³ Le second problème de la théorie de Kant est le suivant : la rationalité de l'homme semble devoir surgir *ex nihilo* des bas fonds de l'esprit humain. La raison de l'homme peut-elle se poser elle-même ? Ce que dit Kant sur l'identité raison/morale suppose qu'on soit capable de s'élever à la raison pure. En revanche, Kant n'explique pas comment peut se produire la transition de notre sensibilité à la raison pure. Il n'explique pas à fond les rouages du mécanisme. Comment devient-on capable de se saisir de notre rationalité ? Sur ce point, nous avons en tête la réflexion de Hume sur le caractère de la raison. Cette référence nous semble tout à fait pertinente dans la mesure où Hume se positionne au sujet du débat sur la place du sentiment et de la raison en morale. Dans son *Enquête*, il note ceci : « Récemment s'est élevée une controverse, bien plus digne d'attention, concernant les fondements généraux de la morale. Il s'agit de savoir si elle provient de la raison ou du sentiment [...]. »⁹⁴ La réponse de Hume est la suivante : la raison est d'envergure descriptive et argumentative – la vérité se discute – mais elle n'est ni une faculté décisionnelle ni une faculté motivationnelle en matière de morale. Hume écrit : « Mais est-il possible de s'en remettre, pour cela, aux inférences et aux conclusions de l'entendement, qui, par elles-mêmes, n'ont pas de prise sur les inclinations, et sont incapables de mettre en mouvement les forces actives de l'homme ? »⁹⁵ Pour Hume, il faut qu'il y ait un principe qui nous détermine à agir d'après notre raison. La raison n'est pas capable d'auto-détermination. La raison n'est pas un principe actif déterminant dans nos actions morales. A ce sujet, Philippe Saltel dit que Hume développe une « conception "instrumentale" de la raison »⁹⁶ : la raison est « entendue comme faculté théorique appelée par la véritable puissance causale de l'action, de

92 *Op.cit.*, chap.7, p.74.

93 *Ibid.*, p.90.

94 Hume, David. *Enquête sur les principes de la morale* (1751), trad.fr P.Baranger, Paris, GF Flammarion, 1991, I, p.70. La controverse oppose principalement Hobbes – pour qui il n'y a pas de sens moral à l'état de nature – à des théoriciens comme Ralph Cudworth, qui estiment que la morale est le produit d'une réflexion rationnelle. Par conséquent, nous devrions pouvoir distinguer le bien du mal y compris à l'état de nature. Sur ce point, voir l'introduction et les notes de Philippe Saltel sur la section I, p.278. A noter : Hume entend le sentiment comme une affection instinctive, ce qui ne sera pas nécessairement notre cas. Le sentiment peut être autre chose qu'une réaction instinctive (par exemple, un sentiment grandissant et durable, comme l'amour).

95 *Ibid.*, p.72.

96 Saltel, Philippe. (2013). Analyse de la « conception instrumentale » de la raison dans la philosophie morale de Hume, *Revue internationale de philosophie*, 263, 47-62. Lien URL en bibliographie.

nature affective, à la renseigner sur l'existence de l'objet et l'adaptation de moyens permettant d'atteindre la fin visée. »⁹⁷ On pourrait se demander en quoi la raison est plus inerte qu'une autre de nos facultés. Après tout, n'avons-nous pas dans tous les cas besoin d'un principe qui détermine nos actions ? Comme pour la raison, comment passe-t-on du sentiment, phénomène intérieur à la vie de l'esprit, à la réalisation de l'acte ? Néanmoins, nous pouvons dire que la rationalité de l'homme ne justifie pas qu'on accorde à celui-ci une essence rationnelle. D'après Kant, la nature sensible est celle que nous devons combattre. Pour nous, cette idée repose de nouveau sur un présupposé, qui a deux aspects : d'une part, cela implique que nous puissions déterminer laquelle des deux natures en l'homme a plus de valeur que l'autre. D'autre part, cela implique que la nature sensible et la nature rationnelle de l'homme soient hétérogènes, c'est-à-dire qu'elles s'excluent l'une l'autre. Sur le premier problème, Heidegger envisage une approche que nous jugeons pertinente. Pour lui, le fait d'associer systématiquement nature sensible et nature animale a pour effet de réduire l'homme à un animal. Nous devons apprendre à étudier l'homme indépendamment de l'animal car il s'agit de deux espèces différentes. La dimension de l'*animalitas* est indépendante de celle de l'*humanitas*. La nature de l'homme relève exclusivement de la seconde. Heidegger dit : « Mais on doit bien comprendre que par là l'homme se trouve repoussé définitivement dans le domaine essentiel de l'*animalitas*, même si, loin de l'identifier à l'animal, on lui accorde une différence spécifique. »⁹⁶ La raison est une faculté propre à l'homme. En tant que telle, elle doit être étudiée par rapport à l'homme et non par rapport à l'animal. Autrement dit, ce n'est pas parce que l'homme possède une raison – contrairement à l'animal – que cela nous permet d'affirmer qu'il a une essence rationnelle. En effet, cette conclusion repose entièrement sur la distinction que nous faisons entre homme et animal. De ce point de vue, elle n'est pas suffisamment pertinente pour dire que l'homme est essentiellement un être rationnel. Cette idée est responsable de la dévaluation de notre sensibilité, qui est perçue comme ce qui relève essentiellement de la nature animale. Ce rapprochement a pour effet de réduire la sensibilité humaine à la notion d'instinct. Or, tous nos sentiments sont-ils instinctifs ? D'après notre démonstration, nous pouvons dire que la sensibilité de l'homme se distingue radicalement de celle de l'animal. De la même manière, nous n'avons pas les moyens d'affirmer que la réflexion rationnelle exclue la participation de nos sentiments. Cela reviendrait à avoir une conception catégoriquement séparatiste de notre nature. Or, notre partie sensible est-elle radicalement distincte de notre partie rationnelle ?

Cette réflexion nous amène au second point de notre partie : la relation moralité et vie

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁶ Heidegger, Martin. *Lettre Sur L'humanisme (1946) : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive.* (2016, 22 février). Lien URL en bibliographie.

affective. De l'identification de cette relation dépend la définition du rapport de l'éducation – et de l'éducateur – aux sentiments. Il s'agit à présent de s'interroger sur ce qui pourrait être la juste place du sentiment dans notre développement – pour l'enfant – puis dans notre réflexion morale – pour l'éducateur. Nous avons vu avec Hume que la raison ne semble pas être un principe actif suffisant à déterminer nos actions morales. D'après lui, c'est la vie affective qui détermine nos actes. De la même manière, Condorcet identifie ce principe actif à notre sensibilité. Il dit ceci : l'indifférence détruit « le germe de la sensibilité naturelle, premier principe actif de toute moralité comme de toute vertu, et sans lequel elle n'est plus qu'un calcul d'intérêt, qu'une froide combinaison de la raison. »⁹⁷ Il semble que l'éducation doive être une juste combinaison de la raison et de la sensibilité. Néanmoins, l'éducation doit d'abord éveiller nos sentiments moraux. La réussite de l'éducation dépend de la sensibilité de l'homme. Nos sentiments constituent le support de l'éducation morale. Pour Condorcet, notre sensibilité facilite l'accès à la moralité. Il écrit ceci :

L'homme compatissant n'a pas beaucoup besoin d'être éclairé pour être bon, et la plus simple raison lui suffit pour être vertueux. Dans l'homme insensible, au contraire, une faible bonté suppose de grandes lumières, et il ne peut devenir vertueux sans l'appui d'une philosophie profonde [...]. (Condorcet, 1791)

Nous serions presque capables d'autonomie morale si nous écoutions nos sentiments. Condorcet tend à identifier moralité et sensibilité humaine. On peut dire que la raison est une faculté de seconde zone par rapport à notre sensibilité en matière de morale. En effet, Condorcet explique ici qu'on peut facilement éduquer un homme dont les sentiments moraux se développent naturellement : l'éducation consiste alors seulement à stimuler ses sentiments, à lui donner des objets à lui faire aimer. En revanche, il est plus difficile d'éduquer un homme dont les sentiments font défaut. Comment lui fera-t-on même aimer sa raison ? Comment lui fera-t-on aimer le bien ? Il nous faudra faire mille détours pour l'inciter au bien. Pour Condorcet, notre capacité à faire le bien dépend de notre capacité à éprouver le bien. Nous devons éprouver de l'amour pour aimer ceux qui nous aiment. La compassion est le sentiment principal la sensibilité humaine, celui que nous devons chercher à stimuler. Il définit la compassion comme « une affection habituelle pour ceux qui nous ont fait du bien » et comme une « affection qui produit la tendresse filiale et l'amitié. »⁹⁸ D'après cette définition, la compassion – comme élément principal de notre vie affective – est l'élément duquel dépendrait notre moralité. La raison, quant à elle, a besoin de calculer les choses pour dire ce

97 De Condorcet, Nicolas. *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), Ed.Bibebook, format kindle, Chap.2, Second Mémoire : de l'instruction commune pour les enfants, « Etudes de la première année », « Histoires destinées à éveiller les premiers sentiments moraux », p.61.

98 *Ibid.*

qu'il est bien de faire ou de ne pas faire. Son rapport au monde n'est pas naturel. Comment être sûr que notre raison recherche toujours l'intérêt de l'humanité ? Après tout, ne peut-on pas raisonner pour voir ce qui est dans notre intérêt ? Ce doute suffit à remettre en question l'identité systématique qu'on fait entre moralité et *logos*. Chez Rousseau, le déploiement de notre moralité dépend de notre capacité à éprouver de la pitié (terme qui se rapproche de la compassion chez Condorcet). La pitié est le « premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon l'ordre de la nature » (E, IV, 261). C'est le sentiment qui nous donne une raison d'agir. Il dit ceci :

Le précepte même d'agir avec autrui comme nous voulons qu'on agisse avec nous n'a de vrais fondements que la conscience et le sentiment; car où est la raison précise d'agir, étant moi, comme si j'étais un autre, surtout quand je suis moralement sûr de ne jamais me trouver dans le même cas ?
(E, IV, notes 278-279)

Rousseau subvertit le principe de raison : la raison a besoin d'une raison. Cette assertion montre que la raison n'est pas désintéressée. La raison cherche une raison pour qu'on agisse moralement envers l'autre. Cette raison est la suivante : nous agissons avec l'autre parce que nous voulons qu'il agisse ainsi avec nous. Pour agir moralement, on doit se défaire de la raison d'agir. Cette opération repose sur le sentiment. Le sentiment n'a pas de raison d'être. Aussi, la raison n'a pas de rapport nécessaire avec la morale : il se peut qu'elle prenne d'autres buts comme objet. Enfin, il ne faut pas voir la relation sensibilité/raison comme un conflit. Cette relation a deux aspects. En premier lieu, la sensibilité et la rationalité sont des éléments permanents de notre constitution. En second lieu, notre sensibilité est chronologiquement prioritaire à notre intellect. Il dit : « Exister, pour nous, c'est sentir; notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence, et nous avons eu des sentiments avant des idées. » (E, IV, 253) Il s'agit d'une priorité ontologique, relative à notre constitution naturelle. La sensibilité est la première dotation de la nature à l'homme.⁹⁹ Le sentiment est présent en l'homme dès l'enfance. Par conséquent, rien ne s'oppose à ce que l'éducation commence avant que l'homme ne puisse faire usage de sa raison. D'après notre lecture de Rousseau, nous pouvons dire que nous commençons par connaître le monde de manière sensible. Rousseau assimile connaissance et expérience. L'expérience est d'ordre sensible. Il explique que nous devons faire sentir les choses pour les connaître. Il dit ceci : « nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment, et jamais l'homme ne sent bien ce qui convient à l'homme que dans les

99 Attention : Rousseau se rapproche d'un rationaliste. Il dit : « Le Dieu que j'adore n'est point un Dieu des ténèbres, il ne m'a point doué d'un entendement pour m'en interdire l'usage : me dire de soumettre ma raison, c'est outrager son auteur. » (E, IV, 358) Néanmoins, il en va de même pour nos sentiments. Dieu ne nous a pas doté d'une sensibilité pour qu'on la combatte. Nous devons faire usage de tous les dons de Dieu. L'enjeu est de trouver la bonne mesure à partir de laquelle en faire usage.

rappports où il s'est trouvé. » (E, III, 201) Cela peut sembler paradoxal car on sait que Rousseau veut éduquer Emile en dehors des relations sociales. De quels rapports est-il donc question ? On peut penser qu'il s'agit plutôt d'un rapport aux choses ou même d'un rapport à soi. Rousseau présente ses maximes éducatives d'après cette notion de rapport et de sensation. Il y a deux maximes principales dans sa théorie éducative : « 1° sentir les vrais rapports de l'homme tant dans l'espèce que dans l'individu ; 2° ordonner toutes les affections de l'âme selon ces rapports. » (E, IV, 257) Le premier rôle de l'éducateur est d'ordre affectif. Nous apprenons à connaître le bien et le mal d'après les sentiments qu'on éprouve. Cette éducation par le sentiment montre « comment des premiers mouvements du coeur s'élèvent les premières voix de la conscience, et comment des sentiments d'amour et de haine naissent les premières notions du bien et du mal. » (E, IV, 278) En même temps, notre connaissance du bien et du mal suppose alors qu'on fasse l'expérience de tous les maux. N'avons-nous pas besoin de connaître des maximes universelles pour connaître ce que dont nous n'avons pas encore fait l'expérience ? Aussi, comment extraire de l'expérience une connaissance morale ? L'attitude bienveillante de l'éducateur suffit-elle à faire aimer le bien à son élève ? Rousseau a conscience que l'éducation, lorsque le développement de l'élève le permet, doit faire usage de notre raison. Néanmoins, l'éducation doit bel et bien s'adapter à l'âge et aux compétences de l'éduqué. 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 difficilement et le plus tard; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! (E, II, 76)

Rousseau s'attaque à la théorie éducative de Locke. Pour Locke, nous pouvons raisonner avec des enfants. D'après Rousseau, ce raisonnement est limité car il bute toujours à une conclusion, qui est la suivante : « il ne faut pas faire ceci car c'est mal ». L'enfant ne raisonne pas encore à la manière de l'adulte. L'emploi précoce de la raison est contre-productif (c'est une perte de temps). D'un autre côté, Rousseau soulève un paradoxe problématique, voire peut-être même une aporie : c'est à l'âge où on attend déjà une attitude morale de l'élève qu'on commence seulement à lui apprendre ce qu'il doit savoir. Il dit : « Pourquoi voulez-vous, au préjudice des études qui lui conviennent aujourd'hui, l'appliquer à celles d'un âge auquel il est si peu sûr qu'il parvienne ? Mais direz-vous, sera-t-il temps d'apprendre ce qu'on doit savoir quand le moment sera venu d'en faire usage ? » (E, III, 201) Pour nous, ce problème n'en est un qu'en apparence. L'éducation commencée dès l'enfance – et même dès la naissance, par les soins – produit déjà des effets sur le développement de la conscience morale du sujet. Comme le dit Rousseau au sujet de l'enfance, « le

bien qui s'y fait peut venir plus tard. » (E, IV, 267) La poursuite en instruction constitue seulement la suite de l'éducation : ce n'est pas le commencement. Chez Platon, l'éducation se présente sous deux formes : il y a l'éducation indirecte – qui prépare l'âme à l'instruction – puis l'instruction. L'éducation indirecte s'appuie sur la sensibilité de l'éduqué. Cette première forme d'éducation par l'art est ce qu'il nomme la *musikè* ou l'éducation musicale. Elle doit indirectement placer en l'enfant les idées du bien et du mal, de façon à ce que la raison n'ait plus qu'à identifier ce qui est bien et mal. Platon écrit ceci :

On en est alors justement offusqué, et tout en louant les belles choses et en les recueillant joyeusement dans son âme pour en faire sa nourriture et devenir un honnête homme, on blâme justement les vices, on les hait dès l'enfance, avant de pouvoir s'en rendre compte par la raison, et quand la raison vient, on l'embrasse et la reconnaît comme une parente, avec d'autant plus de tendresse qu'on a été nourri dans la musique.¹⁰⁰

La sensibilité – qui dépend ici à son tour de notre goût artistique – est la condition préalable à la connaissance morale. De la sorte, l'éducation dépend à la fois de la sensibilité de l'élève – on ne peut pas l'éduquer s'il n'est pas sensible à ce à quoi on l'éduque – et à la fois de la sensibilité de l'éducateur. Néanmoins, l'attitude de l'éducateur doit être mesurée. Par conséquent, l'attitude de l'éducateur doit être raisonnée et raisonnable dans les moyens qu'elle emploie : c'est la condition pour qu'on puisse dire de sa pratique qu'elle est morale. En revanche, l'éducateur doit aussi laisser une place à ses sentiments : c'est la condition de possibilité pour que l'enfant, comme l'adulte, puisse s'épanouir dans l'éducation.

II. La famille et l'éducation morale : des fonctions, une sensibilité

2.1. La famille : premier lieu de socialisation de l'enfant

Nous avons montré que l'éducation morale est en même temps une éducation sentimentale. Dans la petite enfance, on identifie cinq sphères de développement du jeune enfant dont la sphère affective est au même niveau que la sphère du développement physique. A présent, nous nous intéressons à la manière dont les institutions éducatives entendent développer la sensibilité de l'enfant à la morale. La présente étude prend pour objet l'éducation familiale. La question est la suivante : en quoi les relations familiales sont-elles structurantes de notre rapport moral aux autres ? Nous nous plaçons dans le contexte de la famille moderne traditionnelle (la famille nucléaire), tout

100 *Op.cit.*, p.93.

en ayant conscience et en tenant compte des évolutions de ce modèle traditionnel. Pour nous, la famille est traditionnellement, en France – sauf exceptions –, le premier lieu de socialisation de l'enfant. Les relations familiales doivent être organisées de manière à permettre le développement de la sensibilité de l'enfant.

En premier lieu, il s'agit de montrer que la famille est une institution sociale. En quoi ressemble-t-elle à une société ? Et en quoi est-elle différente d'une société ordinaire ? Nous nous interrogeons sur ce qui fait la spécificité des relations sociales au sein de la famille par rapport aux relations dont l'enfant fait l'expérience dans les autres lieux de collectivité. D'après nous, les relations familiales se distinguent des autres relations sociales notamment par le rapport au corps. Dans la petite enfance, on apprend à mettre de la distance entre le professionnel et l'enfant – par exemple, nous ne devons pas embrasser l'enfant – de la même manière qu'on apprend aux enfants à maintenir une certaine distance entre eux. On leur apprend à respecter le corps de l'autre en interdisant à l'enfant certains gestes vis-à-vis des autres enfants (mordre, être violent – qui sont des attitudes proscrites dans tous les cadres – ou faire un câlin contre la volonté de l'autre). L'enfant apprend qu'il existe différentes attitudes relationnelles relatives à différents types de relation : la relation avec la nounou, la relation avec le parent, la relation avec les autres enfants. A cet égard, on distingue deux types de socialisation de l'enfant. L'enfant connaît une période de socialisation primaire et une période de socialisation secondaire. La famille constitue le lieu de la socialisation primaire. La socialisation secondaire s'effectue en collectivité. Les relations familiales s'autorisent et sont généralement marquées par un certain degré de proximité physique que s'interdit le professionnel.¹⁰¹ Par conséquent, la sensibilité de l'enfant n'est pas stimulée de la même manière selon le cadre éducatif. La socialisation secondaire permet à l'enfant d'entrer dans le monde du langage : puisqu'il doit s'exprimer d'une autre manière, il apprend à s'exprimer avec des mots. La collectivité a un effet stimulant sur le développement de la sphère cognitive et langagière. Pour autant, la famille n'est pas le lieu exclusif du développement affectif de l'enfant. La démonstration d'affection du professionnel à l'enfant passe aussi par les soins qu'il effectue, le temps qu'il lui accorde ou encore l'attention qu'il porte à ses paroles et à ses besoins.¹⁰² Pensées en association, la famille et la collectivité peuvent contribuer de façon importante à l'éducation morale de l'enfant. La

101 Groux, Frédéric. *La famille, premier lieu de socialisation du petit enfant*. (2023, 17 janvier). Lien URL en bibliographie.

102 Au cours de mon expérience dans le milieu, j'ai eu l'occasion de travailler avec des personnes très qualifiées dont certaines pensaient être meilleures professionnelles que maman. Cela aurait pu faire l'objet d'un entretien. Malheureusement, il aurait été difficile pour mes collègues ou pour ma directrice de trouver un moment à m'accorder, malgré leur attention sincère à mon égard : le secteur de la petite enfance est touché par un manque conséquent de personnel qui peut rendre difficile l'organisation du travail.

continuité d'un cadre éducatif à l'autre permettrait d'optimiser le développement moral de l'enfant. Pourtant, il arrive que la collectivité se substitue à la famille. A en croire les professionnels, c'est un phénomène croissant : les familles ont tendance à se décharger sur le collectif pour ce qui est de l'éducation de leurs enfants. Substituée à la famille, la collectivité suffit-elle à répondre aux besoins affectifs de l'enfant ? Peut-elle seule assurer leur éducation ? D'après Rousseau, la famille est la première société naturelle dans laquelle doit évoluer l'enfant. La famille constitue le point de départ de l'éducation morale. La relation familiale constitue le modèle des relations sociales. Pour lui, c'est avec l'amour qu'on a pour ses proches qu'on apprend à aimer les autres. Il dit : « comme si l'amour qu'on a pour ses proches n'était pas le principe de celui qu'on doit à l'Etat ! comme si ce n'était pas par la petite patrie, qui est la famille, que le coeur s'attache à la grande ! comme si ce n'était pas le bon fils, le bon mari, le bon père, qui font le bon citoyen ! » (E, V, 453) Nous devons aimer les autres comme nous aimons notre famille. L'amour pour l'humanité dépend de l'amour qu'on porte à nos proches (il faut exporter cette relation de proximité à l'humanité). La famille est le premier lieu qui nous forme sur les rapports à avoir aux autres. D'une part, le caractère naturel de l'institution familiale nous oblige à contracter des rapports sociaux. D'après Rousseau, la venue des enfants « resserre entre eux le lien conjugal. » (E, I, 18) En effet, le devoir familial nous rapproche de notre famille et nous éloigne en même temps de la perversion sociale. Pour Rousseau, le détournement du devoir familial est la première cause du mal dans le monde. Il dit : « Sitôt qu'il n'y a plus d'intimité entre les parents, sitôt que la société de la famille ne fait plus la douceur de la vie, il faut bien recourir aux mauvaises moeurs pour y suppléer. » (E, I, 22-23) Pourtant, le premier facteur d'éducation morale – la famille – est celui auquel nous accordons en général le moins d'importance. Ce phénomène est notamment lié à la recherche de l'épanouissement personnel par le travail. La famille ne représente plus la première cause de notre épanouissement. Elle ne constitue plus nécessairement le centre de notre attention ou la priorité dans notre vie. Lorsque les liens familiaux se déstructurent – substitution de la collectivité à la famille, délaissement du cercle familial – le développement de notre vie affective est entravé. Rousseau écrit :

Tout vient successivement de cette première dépravation : tout l'ordre moral s'altère ; le naturel s'éteint dans tous les coeurs ; l'intérieur des maisons prend un air moins vivant ; [...] il n'y a plus ni pères ni mères, ni enfants, ni frères, ni soeurs ; tous se connaissent à peine; comment s'aimeraient-ils ? Chacun ne songe plus qu'à soi [...]. Si la mère a trop peu de santé pour être nourrice, le père aura trop d'affaires pour être précepteur. Les enfants, éloignés, dispersés dans des pensions, dans des couvents, dans des collèges, porteront ailleurs l'amour de la maison paternelle, ou, pour mieux dire, ils y rapporteront l'habitude de n'être attachés à rien. (E, I, 18 et 22-23)

On pourrait dire que si on ne s'attache pas à la famille, il est possible qu'on s'attache à des substituts. Il est possible qu'on ait d'autres relations qui développent notre sensibilité (des amis, des collègues, des camarades). Comme Rousseau sait que la mère ne représente plus la figure éducative par excellence, il s'attache à parler de la nourrice. Il dit ceci : « Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre ; notre éducation commence avec nous ; notre premier précepteur est notre nourrice. » (E,I, 12) D'après cette proposition, l'éducation commence dès la naissance : on ne nous éduque pas avant qu'on existe. Néanmoins, on sait que l'éducation – entendue comme une attitude bienveillante à l'égard de l'enfant – commence avant la naissance. La mère détermine déjà la facilité avec laquelle son enfant se développera : en cessant de fumer, de boire ou de consommer des substances dangereuses pour le bébé, elle fait tout pour que son enfant se développe au mieux. Il en va de même pour l'entourage qui prend soin à ce que la grossesse se déroule au mieux. Par conséquent, nous pensons pouvoir dire qu'il n'existe aucun substitut aux figures parentales ou à la famille – le foyer principal de l'enfant – en général. Rousseau dit que la relation avec la mère est par essence une relation affective. Il écrit : « Point de mère, point d'enfant. Entre eux les devoirs sont réciproques; et s'ils sont mal remplis d'un côté, ils seront négligés de l'autre. L'enfant doit aimer sa mère avant de savoir qu'il le doit. » (E, I, 19) Par rapport à cela, nous pouvons dire que la mère est la figure éducative par excellence, du moins est-elle la figure principale dans l'éducation sentimentale de l'enfant. A notre époque, John Bowlby, psychiatre et psychanaliste britannique, est le principal théoricien de la figure maternelle comme figure éducative de référence. D'après Bowlby, nous pouvons expliquer certains aspects du comportement de l'adulte en remontant à la petite enfance. Nous devons à Bowlby la théorie de l'attachement. Il explique que l'enfant s'attache à deux types de figure : il y a les figures d'attachement principales et les figures d'attachement secondaires. En règle générale, la figure d'attachement principale est la mère et la figure d'attachement secondaire est le père ou un substitut. Lorsque l'enfant est privé d'une figure d'attachement principale, il est possible de constater un retard dans son développement physique, intellectuel, émotionnel et social. Ces conséquences, Bowlby les nomme des « effets de la privation maternelle » : « La privation de l'amour maternel dans la petite enfance peut avoir un effet considérable sur la santé mentale et le développement de la personnalité des êtres humains [...]. »¹⁰³ L'attachement à une figure principale constitue une relation monotrope¹⁰⁴ essentielle au bon développement de l'enfant. Comme la figure d'attachement principale est la mère, cela signifie que

103 Bowlby, John. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. (s.d.).Scribd., chap.2, p.15. Lien URL en bibliographie. trad.fr personnelle. Cette étude est rédigée à l'occasion de la Commission Sociale des Nations Unies, qui voulait à l'origine mener une étude sur les besoins des enfants sans abri et sur l'effet de leur situation sur leur santé mentale.

104 Chez Bowlby, la monotropie est le fait d'établir un lien vital avec une seule personne de référence.

si le lien maternel se brise, on est susceptibles de ressentir les effets de la privation qui ont été définis plus haut. A terme, la privation maternelle pourrait expliquer certains cas de ce que Bowlby nomme une psychopatie sans affects, c'est-à-dire une absence d'empathie, ou encore certains cas de délinquance ou des comportements agressifs. D'après notre lecture de Bowlby, on comprend que ces réactions à la privation sont normales voire classiques. Il écrit : « toutes les preuves suggèrent que la réaction violente est normale et que la résignation apathique est le signe d'un développement pathologique [...]. »¹⁰⁴ D'après l'auteur, les effets de la privation sont susceptibles d'apparaître à cause de notre attitude durant les deux premières années de la vie de l'enfant. C'est au cours de ces années que l'enfant a besoin d'une attention constante de sa figure d'attachement. La maternité se définit comme telle principalement pendant les deux premières années qui suivent la naissance. Mais dans ce cas, que se passe-t-il si l'enfant se retrouve accidentellement privé de sa figure d'attachement ? On peut envisager que la figure disparaisse – elle n'est pas éternelle – ou qu'il lui arrive un événement indépendamment de sa volonté (par exemple, elle peut être hospitalisée ou aller en centre de désintoxication...). Dans ce contexte, les effets sur l'enfant ne dépendent pas de notre attitude à son égard. En même temps, la famille moderne n'est plus nécessairement la famille nucléaire traditionnelle. Le schéma classique de Bowlby connaît des évolutions : il existe des familles monoparentales et même homoparentales. Dans ce cadre, l'enfant n'a pas toujours de figure d'attachement maternelle. Cela pose-t-il un problème par rapport à son éducation ? Bowlby ne semble pas mentionner ces cas-là. Il se limite à parler des effets de la privation maternelle dans les cas où la mère abandonne volontairement son enfant. Il semble que les effets dépendent toujours d'une attitude à l'égard de l'enfant. La figure principale peut même être quelqu'un d'autre que la mère, pour autant que cette personne réponde aux besoins affectifs de l'enfant. Bowlby fait référence à l'expérience suivante :

Il y a près de vingt ans, Daniels a étudié deux groupes d'enfants âgés de deux ans qui vivaient dans la même institution. "Un groupe recevait très peu de tendresse bien qu'il fût convenablement soigné à tous les autres égards", tandis que dans l'autre groupe "on avait assigné une infirmière à chaque enfant et aucun ne manquait de tendresse et d'affection". Au bout de six mois, le premier groupe était mentalement et physiquement en retard par rapport au deuxième.¹⁰⁵

Le développement normal de l'enfant – de ses fonctions vitales et morales – dépend de la satisfaction de ses besoins affectifs. On comprend mieux ce que veut dire Rousseau lorsqu'il

104 *Ibid.*, p.24.

105 *Ibid.*, p.21.

explique que le devoir parental s'étend au-delà de la réponse aux besoins vitaux de l'enfant : « Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche [...]. » (E, I, 23) Le principal aspect du devoir des parents à l'égard des enfants est le devoir d'éducation morale : ils doivent inclure leurs enfants dans l'humanité. Et cette éducation dépend principalement de leur attitude quant à la sensibilité de l'enfant. L'enfant apprend à aimer ceux qui l'aiment :

Le premier sentiment d'un enfant est de s'aimer lui-même;
et le second, qui dérive du premier, est d'aimer ceux qui
l'approchent; car, dans l'état de faiblesse où il est, il ne
connaît personne que par l'assistance et les soins qu'il reçoit. (E, IV, 248)

Lorsque Rousseau disait que l'enfant doit aimer sa mère avant de savoir qu'il le doit, il disait en réalité que la mère doit faire apprendre à l'enfant à l'aimer. L'amour de l'enfant pour sa mère – qui s'exporte ensuite à l'humanité – est le résultat de l'amour de la mère pour l'enfant, qui pousse celle-ci à produire les soins dont l'enfant a besoin. L'éducation morale est une éducation à la sensibilité par la sensibilité elle-même. L'éducation morale repose sur la moralité de notre attitude.

2.2. Les limites de l'éducation familiale : l'objectivité, le jugement et l'enclavement

Néanmoins, il existe des limites aux effets de l'éducation familiale sur les enfants. Ces effets ne sont pas nécessairement des effets moraux du fait que l'éducation familiale n'est pas nécessairement morale. Rousseau dit : « Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature, mais que deviendra pour les autres un homme élevé uniquement pour lui ? » (E, I, 11) A partir de cette proposition, nous relevons deux problèmes majeurs à l'éducation domestique : le problème de l'objectivité – typiquement kantien – et le risque d'enclavement social ou d'individualité.

En premier lieu, il s'agit de montrer que la famille peut produire des effets contraires à ce que l'éducation morale doit produire. D'après Kant, l'éducation n'est ni une affaire de famille – la famille se préoccupe de l'insertion sociale de l'enfant – ni une affaire d'Etat – l'Etat se préoccupe du pouvoir du souverain ou du pouvoir de la nation dans le monde. Ces deux types d'éducation se donnent la puissance pour fin (réussite individuelle, réputation de la famille, puissance nationale). C'est la raison pour laquelle l'éducateur doit être indépendant de la famille et de l'Etat. Kant dit ceci :

Les parents songent à la maison et les princes à l'Etat.
Les uns et les autres ne se proposent pas pour but dernier
le bien général et la perfection à laquelle l'humanité est

destinée. Les bases d'un plan d'éducation doivent avoir un caractère cosmopolitique. (TP, 40)

On peut dire que Kant désapprouverait la manière dont l'éducation est répartie à ce jour en France : elle passe des mains de la famille aux mains de l'Etat. Pour faire le point sur l'éducation familiale, Kant explique que le problème principal réside dans la capacité de la famille à se mettre à distance. D'après lui, la famille est incapable de porter un jugement sur sa propre éducation. Elle n'a pas la capacité réflexive que doit avoir l'éducateur en permanence. L'éducation consiste en une perpétuelle remise en question de notre pratique. L'éducation a trait au futur pour deux raisons : d'une part, la pratique de l'éducateur doit toujours être perfectionnée, elle est dynamique. D'autre part, la fin morale de l'humanité est un concept d'avenir. Ces deux raisons se rejoignent : le perfectionnement de la pratique éducative prend pour fin le perfectionnement moral de l'humanité. C'est la raison pour laquelle Kant s'oppose à l'éducation domestique. Il écrit cela : « Les parents n'élèvent ordinairement leurs enfants qu'en vue du monde actuel, si corrompu qu'il soit. Ils devraient au contraire leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état en pût sortir dans l'avenir. » (*ibid.*) L'éducation domestique correspond aux enjeux du monde qui lui est contemporain. Elle ne correspond pas aux enjeux d'ordre moral. Le souci de la famille est d'ordre pratique – il faut suivre les devoirs à l'école, permettre à l'enfant d'avoir une activité professionnelle pour vivre – et ponctuel : l'éducation familiale passe le relais lorsque l'enfant quitte le foyer. Kant dit : « et ce souci est si grand qu'ils en viennent communément à négliger de former et de rectifier le jugement de leurs enfants sur la valeur des choses qu'ils pourraient un jour se proposer comme fins. » (FMM, II, 89) Cela signifie que la famille ne prend pas le temps de mener une réflexion morale. Pourtant, on peut dire que certaines familles mettent un point d'honneur à transmettre des valeurs à leurs enfants. Il y en a qui prennent garde au développement moral de l'enfant. Mais il semble que Kant veut dire autre chose : pour lui, la famille semble être un lieu d'enclavement dans lequel l'enfant prend l'habitude d'évoluer au contact de ses parents. Il prend l'habitude que ses parents répondent à ses besoins. L'éducation domestique n'éduque pas l'enfant à devenir autonome. Kant écrit : « Ils pensent qu'il en sera toujours comme dans la maison de leurs parents, où on leur donne à manger et à boire sans qu'ils aient à s'en occuper. Or, sans cette idée, les enfants, surtout ceux des riches et les fils des princes, restent toute leur vie des enfants [...]. » (TP, 46-47) C'est la raison pour laquelle elle ne peut pas être responsable de son éducation morale : sorti du cercle familial, l'enfant doit poursuivre son ascension morale par lui-même. Or, la plupart du temps, sorti du cadre de la famille, l'enfant parvient dans le monde encore incapable d'agir par lui-même. D'autre part, l'enfant devenu grand et dépendant peut se mettre à rechercher des substituts à ses parents (par exemple, des valets, à une

certaine époque). Sur ce point, la théorie de Kant se rapproche de celle de Rousseau. Rousseau dit ceci :

Enfin, quand cet enfant, esclave et tyran, plein de science et dépourvu de sens, également débile de corps et d'esprit, est jeté dans le monde en y montrant son ineptie, son orgueil et tous ses vices, il fait déplorer la misère et la perversité humaines. (E, I, 21)

L'autonomie morale est une chose qui, chez Kant comme chez Rousseau, s'apprend au plus tôt. Kant élabore un plan éducatif en quatre points. Le quatrième point de l'éducation est le point culminant, auquel doivent aboutir les trois autres : c'est la moralisation de l'enfant. Kant le formule ainsi : « 4° On doit enfin veiller à la moralisation. » (TP, 42) Or, l'éducation familiale ne parvient pas à aboutir à ce point-là. D'après notre lecture de Kant, on comprend que la famille, en général, se contente de l'éducation primaire – nourrir et habiller l'enfant – ce qui a pour effet de délaisser la suite de l'éducation, qui est remise à plus tard. La famille remet le poids de l'éducation morale sur l'instruction. Kant dit : « Mais dans l'éducation privée la quatrième condition, qui est la plus importante, est ordinairement assez négligée ; car on enseigne aux enfants ce que l'on regarde comme essentiel, et l'on abandonne au prédicateur la moralisation. » (TP, 43) Le deuxième problème relatif au manque d'objectivité du jugement familial, c'est l'hypersensibilité de la famille aux besoins de l'enfant. La réponse de la famille aux besoins de l'enfant présente deux problèmes : soit elle est démesurée ou lacunaire par rapport au besoin soit elle est inadaptée au besoin. Pour Kant, la famille est susceptible de faire naître le mal en l'homme par l'attitude qu'elle a à son égard : « Or la première origine du mal, c'est de se faire l'esclave de leur volonté et de leur laisser croire qu'ils peuvent tout obtenir par leurs cris. » (TP, 52) Le manque d'objectivité s'explique par notre hypersensibilité de parent aux besoins de l'enfant. Pour Rousseau, il est impératif d'apprendre à distinguer le besoin naturel du désir superflu. Nous devons apprendre à déterminer lorsque l'un ou l'autre s'exprime en l'enfant. Mais comment faire la différence entre deux choses que le jeune enfant exprime de la même manière, par des pleurs ? Est-il possible d'envisager qu'un enfant de cet âge exprime autre chose que des besoins naturels ?¹⁰⁶ L'assertion de Kant (TP, 52) nous rappelle un passage de l'Emile : « Ou nous faisons ce qu'il lui plaît, ou nous en exigeons ce qu'il nous plaît; ou nous nous soumettons à ses fantaisies, ou nous le soumettons aux nôtres : point de milieu, il faut qu'il donne des ordres ou qu'il en reçoive. Ainsi ses premières idées sont celles d'empire et de servitude. » (E, I, 21) Il semble que le problème qu'évoque les deux auteurs soit un problème

106 Certaines professionnelles auprès desquelles je travaille sont présentes dans le milieu de la petite enfance depuis des années. Elles notent une évolution notoire entre le début de leur carrière et ce jour : d'après elles, les enfants commencent à s'imposer avec le « non » plus tôt que la moyenne. Le rapport des enfants à l'autorité de l'adulte a évolué, de la même manière que le rapport des adultes à la notion d'autorité parentale.

commun : la famille manque de connaissance sur la manière d'éduquer l'enfant. La plupart du temps, ses réactions sont spontanées : c'est la raison pour laquelle Reboul caractérise l'éducation privée d'éducation spontanée.¹⁰⁷ A ce jour, on peut dire que l'Etat met en place des moyens pour remédier au manque de formation et de connaissance des parents sur leur rôle de parents. D'abord, l'émancipation des femmes et la volonté de se réaliser dans le travail nous pousse à évoluer vers un système de co-éducation (qui, contrairement à ce dont nous avons discuté précédemment, n'est plus une fatalité pour la vie de famille). Ce système de co-éducation se met en place entre les familles et les professionnels qui gardent leurs enfants. En France, 4 enfants de moins de 3 ans sur 10 sont gardés principalement par une autre personne que leurs parents.¹⁰⁸ Ce chiffre représente presque la moitié des enfants français. Corrélativement au concept de co-éducation se développe le projet de « soutien à la parentalité » : le professionnel est aussi là pour accompagner le parent dans sa démarche éducative. Autrement dit, un nouveau mode d'éducation se met en place, qui inclut parents et accompagnants éducatifs. Ce projet demande de réfléchir à la place qu'occupent la famille et le professionnel dans l'éducation morale de l'enfant. Dans quelle mesure le professionnel peut-il participer à l'éducation morale de l'enfant ? Que lui est-il permis de faire, de dire ? Il devient nécessaire de réfléchir à une continuité entre l'éducation familiale et les valeurs du professionnel, cela dans le but d'éviter une confusion pour l'enfant. Kant a conscience que la répartition de l'éducation morale présente un risque de confusion de l'enfant : « Mais cette éducation donnée ainsi par des auxiliaires présente ce très grave inconvénient que l'autorité s'y trouve partagée entre les parents et les maîtres. L'enfant doit se conduire d'après les préceptes de ses maîtres, et il faut aussi qu'il suive les caprices de ses parents. » (TP, 45) Dans ce contexte, comment assurer la continuité de l'éducation auprès de l'enfant, comment lui donner des repères sur ce qu'il doit absolument retenir ?

Nous avons compris que la famille rencontre des limites, notamment sa capacité à être parent sans y être préparé, limites auxquelles nous pouvons répondre par la présence d'un soutien aux parents. L'Etat met en place des moyens pour que les parents ne soient plus seuls face à leur tâche (par exemple, les collectivités mettent à disposition des Relais d'assistants maternels ou RAM pour que les parents et les professionnels puissent s'informer). Néanmoins, l'éducation familiale rencontre une deuxième limite : la capacité à reproduire le schéma des relations familiales en dehors du cercle familial. Ce problème a deux aspects : il y a un risque de confusion évident pour l'enfant – comment lui imposera-t-on de faire la différence entre les relations familiales et les relations en

107 *Op.cit.*, cf. Introduction de notre mémoire.

108 cf. Article de P.Bourieau et A.Goin, *Garde d'enfants : une offre abondante portée par les assistantes maternelles - Insee Flash Pays de la Loire - 81.* (s. d.). Lien URL en bibliographie.

collectivité ? – et il y a l'éducation que l'enfant décide effectivement d'adopter. Comment faire en sorte d'assurer la continuité de l'éducation familiale avec l'éducation en collectivité ? Si les valeurs qu'on lui inculque des deux côtés sont différentes, à quoi choisira-t-il de se référer ? Ne se retrouvera-t-il pas livré à l'influence du reste, par exemple des médias ou des autorités dominantes ? En bref, le problème qui se pose est celui de la possibilité de contrôler les dérives de l'éducation familiale par l'institution publique comme, d'ailleurs, celles de l'éducation publique par une instance supérieure. Aussi, serons-nous capables de porter au-dehors l'amour qu'on apprend à porter à sa famille ? Comment passe-t-on de l'affection pour la personne qui nous est proche – une proximité dont on fait l'expérience – à l'amour de l'humanité, qui est un concept général et abstrait dont on ne peut faire qu'une expérience de pensée ? D'autre part, l'amour pour l'humanité signifie-t-il qu'on doit aimer tout le monde de la même manière : nos proches et les autres, y compris les meurtriers et les violeurs ? Avons-nous le même devoir moral envers tout le monde ? Maria Montessori dit que le but de l'éducation doit être d'apprendre aux enfants que « tous les hommes sont frères »¹⁰⁹, mais qui sont ces hommes ? Qui sont nos frères ? Doit-on aimer tout le monde comme on aime notre famille, avec la même intensité et la même dévotion ? D'après notre lecture de Platon, on comprend que le progrès vers la vertu est un progrès individuel autant que c'est un progrès collectif. Nous devons progresser tous ensemble. Nous visons le progrès de la cité en même temps que nous visons l'ascension de notre âme individuelle. En tant que la vertu est citoyenne – le bien est utile à la cité – tout le monde est concerné par l'éducation morale : nous sommes tous susceptibles de jouer un rôle dans l'éducation de l'enfant. Par conséquent, on ne peut pas confier l'éducation morale à l'unique sphère privée. D'après Platon, l'individu doit apprendre à s'identifier à l'Etat. L'Etat doit fonctionner comme une entité unique. Platon dit ceci : « Mais nous avons reconnu que cette unité de sentiment était le plus grand bien de l'Etat, quand nous avons comparé un Etat bien constitué à un corps qui partage la douleur ou le plaisir d'une de ses parties. »¹¹⁰ La relation d'identité de l'individu à l'Etat doit être réciproque. De la même manière qu'on doit aimer l'Etat, l'Etat doit aimer tous les individus qui le composent. Platon remet en question la possibilité pour la famille d'avoir autorité exclusive sur l'éducation des enfants qui, après tout, sont des enfants de la cité. Cette position limite le risque de voir la famille devenir une sorte d'autocratie en matière d'éducation. Platon dit cela :

Telle est la forme d'Etat que j'appelle bonne et vraie, et je donne le même nom à l'individu modelé sur elle; mais, si cette forme est la bonne, les autres sont des formes mauvaises et manquées, dont le vice affecte non seulement l'administration des cités, mais encore

109 *Op.cit.*, part.2, chap.5, p.71.

110 *Op.cit.*, p.162.

la formation de l'âme des individus.¹¹¹

La bonne forme de l'Etat est celle qui inclut tous ses citoyens. On comprend que l'éducation de l'homme dépend d'une certaine organisation de l'environnement politique. La vertu, en tant que caractère de ce qui est juste, a une dimension politique. Par conséquent, pour Platon, l'éducation des hommes doit être prise en charge par le domaine public. Mais qui contrôlera l'éducation publique ?

§

En conclusion sur ce chapitre, nous avons montré que le développement moral de l'enfant est suspendu à son développement affectif normal. La famille est la première institution chargée de cette éducation sentimentale. Néanmoins, les limites que nous avons soulevées montrent que la famille ne peut pas éduquer seule les enfants à la morale. Elle a besoin d'un correctif.

111 *Ibid.*, p.144.

Chapitre 3 : Le savoir et l'éducation directe

L'objet du présent chapitre est de montrer que les lieux d'instruction peuvent servir de correctif, de renforcement et de relais à l'éducation familiale. Nous tenons cependant à insister sur le fait que le savoir, et par conséquent les lieux qui le diffusent, ne suffisent pas à moraliser les hommes. Pour nous, le savoir ne se substitue pas à l'éducation sentimentale nécessaire au développement sain de l'enfant. Notre thèse porte à faux celle de Comte : le positivisme ne peut pas constituer un modèle éducatif unique et universel en matière de morale.

I. Défaite de l'identité savoir-moralité

1.1. Echec du positivisme comme modèle éducatif

En premier lieu, nous voulons montrer que l'enseignement scientifique ne suffit pas à éduquer moralement l'homme. Notre argument principal est le suivant : l'ordre objectif de la science ne s'implante pas *ipso facto* dans la subjectivité morale du sujet pour la déterminer. Certes, le problème du passage d'un ordre extérieur et objectif à la conscience morale interne du sujet se pose de façon générale. Comment un enseignement extérieur pourrait-il transcender une conscience profonde ? Comment le savoir émanant d'une autre personne en vient à être assimilé par ma propre conscience ? Mais le problème principal est le suivant : comment puis-je déduire des principes moraux du savoir positif ? Nous défendons une thèse opposée à celle de Comte qui vise à faire de la science un modèle éducatif à toute épreuve.

Ce premier temps consiste à exposer la thèse de Comte. Comte reproche à nos sociétés de laisser la divergence d'opinions prendre une place considérable. Ce climat instaure pour lui une anarchie intellectuelle déstructurante. Il dit ceci : « Notre mal le plus grave consiste, en effet, dans cette profonde divergence qui existe maintenant entre tous les esprits relativement à toutes les maximes fondamentales dont la fixité est la première condition d'un véritable ordre social. »¹¹² Pour Comte, il est nécessaire que les individus adhèrent « à un certain nombre d'idées générales capables de former une doctrine sociale commune ». ¹¹³ Le progrès moral est tributaire de la cohésion sociale. A ce sujet, Kant dit :

112 Comte, Auguste. *Cours de philosophie positive*, Hatier, -, 2019, p.79. Lien URL en bibliographie.

113 *Ibid.*

Avec l'éducation actuelle les hommes n'atteignent pas du tout le but de leur existence, car quelle diversité n'y a-t-il pas dans leur manière de vivre ! Il ne peut y avoir d'uniformité parmi eux qu'autant qu'ils agissent d'après les mêmes principes et que ces principes deviennent pour eux comme une seconde nature. (TP, 38)

Kant et Comte se rejoignent sur l'idée que l'accès à la moralité dépend du progrès vers une communauté de principes. Pour Comte, nous entamerons d'y accéder en faisant du positivisme notre mantra ou, selon l'expression de Kant, notre seconde nature. Le savoir positif est le seul à pouvoir unifier les hommes malgré leur divergences d'opinions. Par conséquent, le positivisme doit constituer le modèle éducatif de référence. A ce jour, Comte dénombre trois philosophies incompatibles qui empêchent le positivisme de l'emporter : « la philosophie théologique, la philosophie métaphysique et la philosophie positive ».¹¹⁴ La cohabitation de ces trois philosophies serait à l'origine du désordre intellectuel qui empêche la cohésion sociale. Mettre un terme au désordre implique pour lui de faire triompher la philosophie positive comme philosophie dominante. Comte envisage un projet de refonte sociale à partir de la diffusion de l'esprit positif. Pour diffuser l'esprit positif, il compte sur la rénovation du plan éducatif. Le but est « régénérer » fondamentalement le système éducatif. Il expose ici son projet de restructuration :

[...] les bons esprits reconnaissent unanimement la nécessité de remplacer notre éducation européenne, encore essentiellement théologique, métaphysique et littéraire, par une éducation positive, conforme à l'esprit de notre époque, et adaptée aux besoins de la civilisation moderne. Car la spécialité exclusive, l'isolement trop prononcé, qui caractérisent encore notre manière de concevoir et de cultiver les sciences, influent nécessairement à un haut degré sur la manière de les exposer dans l'enseignement.¹¹⁵

Pour Comte, l'esprit positif n'est pas encore diffus. La science constitue seulement une matière comme une autre. C'est une spécialité exclusive au même titre que le sont l'histoire ou la littérature. Or, Comte ne veut pas seulement qu'on enseigne la science : il veut que la science dicte le reste de l'enseignement. Les autres matières doivent se calquer sur le modèle de la science. Comte veut que le mode d'exposition de tous les savoirs soit le mode scientifique. Nous opposons un premier problème : comment exposer comme une science ce qui n'en est pas une ? C'est précisément la différence de la méthode scientifique qui la caractérise par rapport au reste du savoir, qui est d'ailleurs tantôt savoir tantôt culture. Pour nous, la science est irréductible aux autres domaines de l'enseignement, de la même manière que ces autres domaines lui sont irréductibles. La

114 *Ibid.*

115 *Ibid.*, p.75.

culture n'est pas exclusivement scientifique. Nous opposons un second problème à la thèse de Comte : celui-ci voudrait qu'on diffuse l'esprit positif – dont la particularité est d'être opposé au dogme – tout en donnant à cet esprit un caractère systématique. Enfin, cette thèse rencontre un autre problème : Comte prétend que la science s'oppose aux deux autres philosophies qu'il cite. Pourtant, il n'y a pas incompatibilité. Par exemple, en l'an mille, le scientifique Alhazen mène des recherches pour se rapprocher de Dieu. Il rapporte toute la science qu'il acquière au phénomène divin. C'est grâce à la foi qu'il met de la vigueur dans sa recherche. Ses recherches ont d'ailleurs permis de découvrir le phénomène de la vision : Alhazen détrompe ses confrères en montrant que c'est la lumière qui se reflète dans les yeux pour permettre de voir l'objet et pas les yeux qui projettent des faisceaux de lumière sur les objets. Pour nous, les états de Comte – théologie, métaphysique, esprit positif – ne se succèdent pas historiquement : ils se complètent ou se superposent en l'homme. Le fait même de rechercher la vérité dans la science est le produit de notre éducation. On progresse vers l'esprit positif à force de le rechercher. Il semble qu'il y ait un stade préalable à la découverte de l'esprit positif. Par conséquent, l'esprit positif ne précède pas nécessairement en importance l'esprit théologique ou métaphysique. Rien ne prouve non plus qu'il soit nécessairement le dernier stade de l'évolution de l'esprit.

Enfin, Comte voudrait que la science remplace l'éducation humaniste. Mais sans les humanités, qui donnera au scientifique le goût de la vérité ? Comment l'homme comprendra-t-il l'intérêt de la science ? La pratique de la science suffit-elle à nous la faire connaître et à nous la faire aimer ? La question est la suivante : la science est-elle auto-suffisante ? Peut-elle seule nous enseigner tout ce que nous devons connaître ? Notre critique de Comte s'appuie cette fois sur l'étude comparative que mène Alain Kerlan entre la thèse de Comte et la pensée de Durkheim. Le but de l'étude de Kerlan est de montrer que la science n'est pas auto-suffisante. Il explique que Durkheim, comme Comte, estime davantage la science que l'éducation humaniste. Pour Durkheim, la science semble pouvoir se substituer à l'éducation humaniste : « Bien mieux que l'éducation humaniste, l'éducation scientifique, pense ainsi Durkheim, parce que l'élève y est moins préoccupé des mots, qui sont encore lui-même, que des choses, qui le contraignent à sortir de soi, s'attaque à l'égoïsme. »¹¹⁶ Pour Durkheim, l'éducation humaniste s'effectue par le discours. Elle utilise des mots. Or, les mots sont encore des faits individuels. Au contraire, la science ne dépend pas de nous : la vérité qui en découle est universelle et indépendante du sujet humain. Nous pouvons manipuler les mots ; nous ne pouvons pas contourner le savoir. Pour Durkheim, la science nous oblige à s'extraire de

116 Kerlan, Alain. *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Allemagne, Peter Lang, 1998, chap.V.

nous-même en nous mettant face à ce qui ne relève pas de nous. Elle enseigne indirectement le décentrement de soi. L'éducation humaniste, quant à elle, se contente de nous dire par des mots ce qui est bien et ce qui est mal. Mais si la science ne constitue qu'indirectement une éducation morale, qu'est-ce qui fait sa force par rapport aux autres formes d'éducation morale indirectes ? Ne faut-il pas que la science éduque directement les hommes pour leur donner à voir concrètement ce que la famille leur donne à sentir indirectement ? La critique de Kerlan est la suivante : « Comment passera-t-on de l'objectivité d'un savoir positif à la subjectivité de l'agent moral ? »¹¹⁷ Kerlan dit qu'une différence de régime sépare la science du sujet moral. La science, parce qu'elle possède le caractère objectif que lui trouvent Comte et Durkheim, ne s'adresse pas directement à la raison pratique. On ne déduit pas automatiquement un savoir moral du savoir scientifique. Autrement dit, la science ne peut pas produire *ipso facto* la moralité du sujet. Il faudrait pour cela que le sujet identifie un sens moral à la connaissance scientifique qu'il acquière. Ou alors, il faudrait que la morale devienne un objet de science. A ce sujet, Kerlan ajoute ceci : « Tout le problème réside alors dans le passage d'une science des faits moraux à l'éducation morale, à la vie et à la conscience morales, aux sentiments moraux, bref à la moralité du sujet. »¹¹⁸ La science peut étudier la morale. Elle peut exposer les faits moraux. A-t-elle pour autant la faculté, en fait et en droit, d'imposer des valeurs à la conscience d'un sujet ? Kerlan se réfère à la philosophie de Poincaré :

La constitution même des moeurs en phénomènes, ce qui est le propre de la science et de la méthode scientifique, introduit entre la physique des moeurs et la moralité une distance logique, "purement grammaticale", dit Poincaré, par nature irréductible.¹¹⁹

Pour Poincaré, la science et la morale diffèrent pour deux raisons : elles n'étudient pas les mêmes objets et elles n'utilisent pas les mêmes codes. Le langage scientifique est phénoménologique. La science étudie des choses et des faits. La morale, quant à elle, utilise des injonctions. Elle s'impose à l'homme en dehors de toute étude. Poincaré explique que la différence entre science et morale tient dans la distinction classique qu'on opère entre le caractère descriptif de la science et le caractère prescriptif de la morale. Notre lecture d'Olivier Reboul nous permet d'enrichir cette distinction élémentaire. Pour Reboul, les sciences ne sont pas normatives. Elles se contentent de rapporter les valeurs en vigueur. Le discours de la science est un discours d'exposition. Cependant, il est réducteur de ne lui trouver qu'une valeur descriptive. Pour Reboul, les sciences portent un jugement de valeur dans une certaine mesure. En effet, elles se fixent un

117 *Ibid.*

118 *Ibid.*

119 *Ibid.*

idéal d'efficacité et de cohérence qui témoigne déjà de l'application d'un code déontologique ou d'une éthique du scientifique (Reboul, 2010). Dans cette optique, comment continuer à dire que la science n'a pas la capacité de se normer elle-même ? Après tout, on ne peut pas penser que le chercheur pratique bêtement la science sans réfléchir simultanément à sa position de chercheur. Néanmoins, pour nous, le domaine d'application de l'éthique du chercheur se limite à la science. Les valeurs du scientifique ne sont pas les seules qu'il faille inculquer à l'homme. D'autre part, ce ne sont pas des valeurs qu'on peut inculquer à tout âge. Par conséquent, la science ne peut pas constituer un modèle éducatif unique en matière d'éducation morale.

1.2. La relation du savoir à la pratique éducative

Nous avons dit que le savoir – la connaissance, en tant que contenu – n'est pas l'instrument essentiel de l'éducation morale des enfants. D'abord, cela semble évident par l'argument qui suit : que signifie le savoir pour un jeune enfant ? Pour produire des effets, le savoir doit être signifiant pour l'individu. La signifiante a deux aspects : nous devons savoir qu'on nous présente un savoir (sinon, comment distinguer nos idées naturelles de celles des hommes ou de nos sentiments ?) et connaître ce qu'est le savoir et quelle valeur il a pour l'homme. On peut dire que l'enfant comprend certaines de nos assertions : lorsqu'on lui explique clairement les choses, il est capable de les assimiler. Toutefois, notre expérience dans la petite enfance nous enseigne que les enfants retiennent mieux les explications qui sont données d'après les sentiments. Pour faire comprendre à l'enfant que son geste est mal, on lui explique que cela a blessé un autre enfant, on l'invite à constater que l'autre enfant pleure à cause de lui. Nos explications ont tendance à s'orienter davantage d'après les émotions de l'enfant. Aussi, même avec des explications claires, l'enfant a besoin qu'on lui rappelle régulièrement les choses, car sa mémoire est à court terme. Par conséquent, si l'éducation morale n'était qu'instruction, l'éducateur serait amené à perdre foi en sa pratique condamnée à être un éternel recommencement. Et puis, comment produire des effets moraux à long terme à partir d'une connaissance que nous devons réapprendre en permanence ? Ensuite, cela paraît évident d'après la considération suivante : la recherche du savoir est le produit d'une intuition ou d'un sentiment (il faut un moteur à la recherche). De ce point de vue, on peut dire que l'éducation morale des enfants se base sur autre chose que l'instruction ou la science. En revanche, le savoir est nécessaire à l'éducateur. D'après nous, c'est le rapport nécessaire de l'éducation morale à la moralité de la pratique qui justifie le rapport du savoir à la moralité. L'éducateur doit savoir comment éduquer l'homme pour pouvoir l'éduquer au mieux. Ce savoir a pour objet principal la constitution de l'homme : il faut savoir comment est l'homme pour savoir ce qui est possible en matière

d'éducation. Kant dit : « Les lumières en effet dépendent de l'éducation, et à son tour l'éducation dépend des lumières. » (TP, 39) D'après cette assertion, il existe un rapport de réciprocité du savoir à la morale. Ils dépendent mutuellement l'un de l'autre : on ne cherche pas à savoir sans chercher à s'améliorer de la même manière qu'on ne peut pas s'améliorer sans savoir comment. Du même coup, on comprend que le savoir constitue un témoin de la moralité de l'éducateur : un éducateur qui cherche à perfectionner sa pratique témoigne de son investissement sincère dans l'éducation de l'enfant et de l'homme en général. Néanmoins, il n'y a pas de nécessité en ce qui concerne le rapport du savoir à la moralité de l'enfant. D'après nous, nous devons *éduquer* les enfants ; nous devons *instruire* les éducateurs. Le savoir doit instruire l'éducateur sur la bonne attitude et la bonne pratique à avoir envers l'enfant.

En premier lieu, nous voulons montrer qu'il existe une relation savoir/moralité par rapport à l'éducateur. Le savoir permet à l'éducateur de se positionner quant à sa pratique. Il permet aussi à l'observateur extérieur de juger la pratique de l'éducateur. De façon générale, la validité d'une théorie dépend de sa scientificité. Le savoir est un critère de justification de notre positionnement. Primo Levi rapporte ceci : « Ainsi mourut la petite Emilia, âgée de trois ans, tant était évidente aux yeux des Allemands la nécessité historique de mettre à mort les enfants des juifs. »¹²⁰ L'ignorance – l'absence de savoir ou l'absence de science et de ses méthodes – est une cause du mal. C'est la théorie de Platon : le mal s'explique par l'ignorance. Socrate dit :

En ce cas, n'est-il pas évident que ces gens-là ne désirent pas le mal, puisqu'ils ignorent ce qu'il est, mais qu'ils désirent ce qu'ils croyaient être le bien, même si en fait ce bien est mal ? De sorte que, s'ils ignorent le mal et le prennent vraiment pour un bien, il est évident que c'est le bien qu'ils désirent, n'est-ce pas ?¹²¹

Pour Platon, il y a identité du mal et de l'ignorance. A ce sujet, la théorie d'Aristote présente des similitudes. Néanmoins, Aristote apporte quelques précisions d'ordre conceptuel. D'après lui, comme d'après Kant, il est vrai que les hommes ne font pas le mal par recherche du mal lui-même.¹²² Pour Aristote, l'homme recherche uniquement le bien. En règle générale, Il fait le mal par ignorance du bien. L'acte vertueux est un acte volontaire qui est donc accompagné de savoir. Sur ce

120 *Op.cit.*, chap.1, p.23.

121 *Op.cit.*, p.43.

122 J.M Vaysse définit le mal kantien de la façon suivante : « Perversion du principe des maximes, il est une auto-négation de la liberté qui consiste dans un mensonge quant aux intentions. » Vaysse explique que l'origine du mal humain n'est pas due à sa nature animale mais à la perversion des maximes en vue d'autre chose que la morale (le bien personnel). D'après Kant, l'homme n'est pas un « être diabolique » qui recherche le mal pour lui-même. Vaysse, J.M. *Le vocabulaire de Kant*, Paris, ellipses, 2020, p.65. Le savoir ne suffit donc pas à moraliser les hommes : chez Kant, il faut que la raison a une valeur motivationnelle : elle motive la moralité de l'homme.

point, Aristote fait une distinction conceptuelle entre les actes volontaires, les actes *non* volontaires et les actes *involontaires*. La distinction doit nous permettre d'identifier les actions ou les états¹²³ qui doivent susciter l'éloge et ceux qui doivent susciter le blâme. Cette identification est « utile au législateur pour établir des récompenses et des châtements »¹²⁴, de la même manière que c'est utile à l'éducateur et à celui qui observe la pratique de l'éducateur. Aristote définit l'acte volontaire comme un acte choisi et accompagné de savoir. Il dit : les actions volontaires sont « librement choisies au moment où on les accomplit ».¹²⁵ Cela signifie que la qualité volontaire ou non volontaire de l'action dépend des circonstances de sa réalisation. Aristote dit que « la fin de l'action varie avec les circonstances de temps ».¹²⁶ Quant à la différence entre l'acte non volontaire et l'acte involontaire, Aristote l'éclaire de la façon suivante : « L'acte fait par ignorance est toujours *non* volontaire; il n'est *involontaire* que si l'agent en éprouve affliction et repentir. »¹²⁷ Une action est *non* volontaire lorsqu'elle est commise par ignorance. Elle devient involontaire si et seulement si l'auteur regrette et se repent. Autrement dit, il est possible qu'une personne qui a agi par ignorance se trouve finalement satisfaite des effets de son action. Dans ce cas, on dit toujours qu'elle a agi de manière non volontaire – ce n'était pas son intention de départ – en revanche, on ne peut pas dire que son action est involontaire, du fait qu'elle se réjouit malgré tout des effets. A partir de ces considérations, Aristote opère une deuxième distinction conceptuelle : il fait la différence entre l'agir *par ignorance* et l'agir *dans l'ignorance*. Dans le premier cas, l'ignorance est la cause de l'acte. Par exemple, nous agissons par ignorance lorsque nous tuons quelqu'un en lui administrant une potion dont on pensait qu'elle le sauverait. Dans le second cas, l'agent connaît le bien mais fait le mal. Par exemple, on agit dans l'ignorance lorsqu'on est ivre ou en colère. Dans ce cas précis, l'individu ignore son intérêt et préfère le mal au bien. Ce genre de mal est occasionné par l'ignorance de notre intérêt, qui est le bien.¹²⁸ Aristote explique qu'on juge du caractère involontaire de l'acte d'après la connaissance de l'agent sur les circonstances de sa réalisation. Il dit :

Ainsi donc, tout homme pervers ignore les choses qu'il doit faire et celles qu'il doit éviter, et c'est cette sorte d'erreur qui engendre chez l'homme l'injustice et le vice en général. Mais on a tort de

123 Voir l'introduction de notre mémoire sur la définition de la vertu morale aristotélicienne comme ce qui est relatif aux affections et aux actions. Sur la définition de l'acte vertueux, voir aussi le chapitre I de notre étude concernant la définition de la moralité comme intention d'agir. Le présent passage s'inscrit dans la continuité de cette étude : il ne s'agit plus de montrer que le bien est intentionnel, il est question de démontrer que l'action volontaire ou intentionnelle dépend de son rapport au savoir. Le savoir est un critère de jugement de l'action morale.

124 *Ibid.*, III, 1, p.127.

125 *Ibid.*, p.128.

126 *Ibid.*

127 *Ibid.*, III, 2, p.131.

128 *Ibid.*, p.132. Voir plus particulièrement les notes de bas de page, avec l'explication de J.Tricot sur la différence *causa ejus et concomitans operationem*.

vouloir appliquer l'expression involontaire à une action dont l'auteur est dans l'ignorance de ce qui lui est avantageux. En effet, ce n'est pas l'ignorance dans le choix délibéré qui est cause du caractère involontaire de l'acte (elle est seulement cause de sa perversité), et ce n'est pas non plus l'ignorance des règles générales de conduite (puisque une ignorance de ce genre attire le blâme) : <ce qui rend l'action involontaire>, c'est l'ignorance des particularités de l'acte, c'est-à-dire de ses circonstances et de son objet, car c'est dans ces cas-là que s'exercent la pitié et l'indulgence, parce que celui qui est dans l'ignorance de quelqu'un de ces facteurs agit involontairement.¹²⁹

Il serait faux de dire qu'il n'y a pas mal volontaire pour Aristote. Le mal peut être non volontaire (on a pas l'intention du mal). En revanche, il n'est pas nécessairement involontaire. Nous pouvons faire le mal tout en sachant ce qu'est le bien. L'homme ivre se met volontairement en situation d'ignorance. Il se risque volontairement à agir d'après cet état d'ignorance. Plutôt que de montrer qu'il n'y a de mal qu'ignorant et involontaire, Aristote montre en fait qu'il n'y a de bien que connaissant et volontaire. Il définit en ces termes l'action volontaire : « l'acte volontaire semblerait être ce dont le principe réside dans l'agent lui-même connaissant les circonstances particulières au sein desquelles son action se produit. »¹³⁰ D'après cette définition, l'acte est dit volontaire lorsque l'agent sait ce qu'il fait. Par conséquent, il y a relation d'identité du savoir à la morale. Ce travail de conceptualisation permet d'aboutir à la conclusion suivante : l'éducateur doit posséder un savoir. C'est la condition *sine qua non* pour qu'il soit dit responsable des effets produits sur l'éduqué ou l'élève. La notion de responsabilité est concomitante du savoir. Du même coup, l'absence de savoir est cause d'une mauvaise éducation. L'éducateur qui ne sait pas ce qu'il fait est susceptible de produire tous les effets possibles tout comme leurs contraires. En même temps, la connaissance ne détermine pas la réussite d'une éducation. D'une part, nous savons que l'éducation est limitée par les inclinations de l'éduqué. D'autre part, tous les éducateurs que rencontre l'enfant ne sont pas nécessairement au fait des sciences de l'éducation. Après tout, l'enfant peut rencontrer un éducateur savant – dans le cadre d'une éducation directe, par exemple, l'enseignant – comme des éducateurs non avertis – les éducateurs indirects, ceux qu'on rencontre par inadvertance sous le coup de l'expérience spontanée du monde. A ce sujet, Claude Obadia dit : « L'éducation, ce sont les influences que l'homme reçoit de son milieu social en particulier, soit sous l'effet d'une culture, ou instruction, méthodique, soit sans culture et pour ainsi dire au hasard. »¹³¹ Comment préserver l'enfant des influences néfastes de son environnement ? La place de l'instruction se trouve-t-elle ici ?

129 *Ibid.*, p.133.

130 *Ibid.*, III, 3, p.135.

131 *Op.cit.*

Ces considérations nous amènent au second point de notre étude. Dans quelle mesure l'instruction doit-elle contribuer à l'éducation de l'enfant ? De quelle place et de quelle part dispose-t-elle dans son éducation ? En premier lieu, l'instruction doit nous prémunir contre l'habitude. Les habitudes que nous contractons peuvent être bonnes ou mauvaises, c'est la raison pour laquelle on ne peut pas s'y fier. D'après Aristote, l'habitude est, au contraire, ce à quoi nous devons tendre. Pour lui, la prudence – qualité de l'homme vertueux qui consiste à prendre du recul sur nos certitudes – s'acquière par habitude. Il dit ceci : « certains hommes deviennent modérés et doux, d'autres dérégés et emportés, pour s'être conduits, dans des circonstances identiques, soit d'une manière soit de l'autre. En un mot, les dispositions morales proviennent d'actes qui leur sont semblables. »¹³² Nous devenons ce que nous prenons l'habitude d'être. Néanmoins, encore faut-il prendre l'habitude d'être vertueux. Pour nous, cette idée présente un problème : on est déjà ce qu'on devient. En effet, Aristote dit ici que l'homme devient modéré ou emporté en fonction de l'attitude qu'il a déjà eu dans certains cas passés. Or, comment expliquer que certains hommes aient eu des réactions modérées et d'autres tempérées ? Cela suppose que l'individu se développe déjà d'après une certaine dynamique (modération / tempérament). On ne peut pas prendre l'habitude de ce qu'on est déjà, à moins de considérer l'habitude comme une tendance. Mais si on est déjà totalement ce qu'on doit devenir, à quoi sert l'éducation ? Et comment sortir de la boucle de l'habitude, comment changer ? Pour Kant, il faut préférer la science à l'habitude. Kant dit : « Il faut dans l'art de l'éducation substituer la science au mécanisme ; sans quoi elle ne sera jamais un effort continu, et une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait bâti. » (TP, 40). La science est un effort continu tandis que les habitudes se font et se défont. À bâtir l'éducation sur l'habitude, on risque de la voir rapidement renversée par la formation de nouvelles habitudes qui vont à rebours. En second lieu, l'instruction doit nous prémunir contre l'erreur. Au sujet du rôle de l'instruction, Condorcet dit :

Cette dernière partie aurait moins pour objet de donner de véritables lumières que de préserver de l'erreur. Un des avantages les plus grands de l'instruction est, en effet, de garantir les hommes des fausses opinions où leur propre imagination et l'enthousiasme, pour les charlatans peuvent les plonger.¹³³

L'instruction serait ce qui permet de lutter contre les formes d'éducation qui n'en sont pas (l'endoctrinement, les pseudo-sciences). C'est un premier élément de réponse à la question que nous

¹³² *Op.cit.*, II, 1, p.96.

¹³³ *Op.cit.*, Chap.2, Second Mémoire : De l'instruction commune pour les enfants, « L'instruction doit avoir aussi pour objet de prémunir contre l'erreur », p.75.

avons sous-entendue plus haut : l'instruction peut-elle nous prémunir de l'opinion commune ? Chez Platon, Rousseau et Kant, l'instruction constitue la phase positive – c'est-à-dire la phase directe – de l'éducation. En premier lieu, on s'intéresse à la position de Platon sur le sujet. Pour Platon, nous savons qu'une éducation indirecte – l'éducation humaniste, avec la *musikè* – précède l'instruction. Cette phase est nécessaire à la préparation de l'intellect, qui doit ensuite assimiler les connaissances pour les rapporter à la vertu. L'intellect seul ne fait pas le rapport entre le savoir et la vertu. Lorsque l'âme est prête, vient le temps de l'instruction, qui est un stade positif d'apprentissage (l'éduqué sait qu'il apprend quelque chose, contrairement à l'éducation indirecte qui le forme à son insu). Nous avons montré que l'éducation platonicienne commence avant l'effectivité de la raison. Elle tient compte de la constitution entière de l'homme, au-delà du *logos*. Néanmoins, la phase négative de l'éducation n'est pas la phase déterminante. Pour Platon, l'individu ne peut devenir intrinsèquement bon que par l'instruction. La phase positive de l'éducation constitue la phase principale de l'éducation morale platonicienne. Il dit ceci :

Mais nous n'y avons vu, dit-il, si tu t'en souviens, que la contrepartie de la gymnastique : elle a servi à donner des habitudes à nos gardiens, à leur enseigner par l'harmonie le bon accord, et non la science; par le rythme, la régularité; et dans les discours, soit fabuleux, soit véridiques, certaines autres habitudes analogues; mais d'enseignement qui mène au but supérieur que tu vises à présent, elle n'en a offert aucun.¹³⁴

Le but supérieur est celui du Bien authentique, qui est le bien intelligible. L'accès au bien intelligible – la vérité – dépend du caractère intrinsèquement bon des sujets. A son tour, le caractère intrinsèquement bon des sujets dépend de l'instruction. L'instruction – essentiellement scientifique chez Platon – prend directement la vérité pour objet. Il y a un rapport direct du bien au savoir, quoique le savoir ne soit pas directement intelligible (la science est seulement le *moyen* de parvenir au vrai). L'instruction de Platon comprend trois domaines d'étude : la science des nombres, la géométrie et l'astronomie. Elle se déroule dans cet ordre d'apparition. Platon commence par la science des nombres, en disant : « il y a chance que cette science nous soit réellement indispensable, puisqu'il est évident qu'elle oblige l'âme à se servir de la pure intelligence pour atteindre la vérité en soi. »¹³⁵ Les nombres sont des objets relatifs à l'intelligible et non au sensible (ils ne sont pas palpables : ce sont des produits de l'intellect). Par conséquent, la science des nombres s'appuie uniquement sur notre intellect. Néanmoins, la réussite de cette instruction – le rapprochement de la vérité – dépend de la qualité de l'instructeur : celui-ci doit « veiller à ce que nos élèves

134 *Op.cit.*, p.224.

135 *Ibid.*, p.229.

n'entreprennent pas de ces sciences une étude qui resterait imparfaite et n'aboutirait pas infailliblement au terme où doivent aboutir toutes nos connaissances, comme nous le disions tout à l'heure de l'astronomie. »¹³⁶ On pourrait tout de même faire une objection : à quoi servent les nombres sinon à mieux vivre dans le monde réel ? Par exemple, les nombres sont nécessaires au commerce. Leur raison d'être est d'origine sensible. Par conséquent, la science des nombres ne nous permet pas totalement de se détacher du monde sensible pour le monde intelligible. Néanmoins, les nombres sont de pures manifestations de l'intellect. On comprend que, pour Platon, ce sont eux qui nous rapprochent *le plus* de la vérité. On peut se demander : pourquoi ne pas enseigner directement ce qu'est la vérité ? Pourquoi faire le détour par la science ? La raison est la suivante : d'après Platon, la morale n'est pas une connaissance. Platon envisage trois possibilités : la vertu est une connaissance, un bien ou une faveur divine. Il élimine rapidement les deux premières options. Dans le *Ménon*, Socrate dit : « Or allons-nous croire, en admettant que la vertu s'enseigne vraiment, que Thémistocle, quoique voulant lui-même instruire son propre fils en ce savoir qu'il possédait, ne soit pas parvenu à le rendre meilleur que ses voisins ? »¹³⁷ En même temps, ce fait historique ne suffit pas à dire que la vertu n'est pas un objet de connaissance. On pourrait dire que l'assimilation du savoir – et l'identification de son rapport au bien – dépend de la qualité de l'instruction. Après tout, on peut posséder un savoir scientifique sans savoir comment l'enseigner. Peut-on dissocier le savoir de la pédagogie ? Le savoir est-il auto-suffisant pour l'éducateur ? D'autre part, ce n'est pas parce que savoir le bien n'entraîne pas nécessairement sa pratique que le bien n'est pas une connaissance. D'après nous, la théorie du mal-ignorance de Platon repose sur un présupposé, à savoir l'idée même que le mal s'explique uniquement par l'ignorance. Néanmoins, ces considérations suffisent-elles à dire qu'on doit enseigner la vertu ? Nous ne sommes pas sûrs que cet enseignement serait pertinent ou efficace (nous en discuterons plus tard, lorsqu'il s'agira de déterminer la place de la morale à l'école). Pour Platon, l'instruction des sciences que nous avons évoquées (nombres, géométrie, astronomie) doit permettre à l'éducateur d'identifier les âmes dépositaires de la faveur divine. D'après Platon, il semble que la facilité à apprendre soit un critère d'identification de l'âme prédisposée à la vertu. Il s'agit évidemment d'une théorie élitiste, quoiqu'elle ne le soit pas vraiment en son origine : au départ, Platon entend former tous les citoyens. Les élèves les plus agiles sont ceux qui doivent devenir les gardiens de la cité. Cette théorie pose deux problèmes. D'une part, cela suppose qu'on identifie savoir et moralité. Les plus savants – ce qui apprennent le mieux – doivent être les plus vertueux. Que faisons-nous de ceux qui n'ont pas accès à l'instruction ? Ceux dont on ne peut pas évaluer les compétences, que certains doivent pourtant posséder, et dont les potentialités

136 *Ibid.*, p.235.

137 *Op.cit.*, p.188.

ne sont pas exploitées ? De notre point de vue, le problème de la théorie platonicienne n'est pas qu'elle reconnaisse que certaines âmes sont plus pures que d'autres (cela peut se justifier, si on accepte l'argument métaphysique). Le problème est, qu'à notre époque, cette théorie passerait pour dire qu'il y a identité du bien à une certaine classe sociale ou à une certaine population privilégiée de type bourgeoise ou aristocratique. On peut dire que cette théorie, du fait que l'accès au savoir est largement inégalitaire, a une valeur ethnocentriste avec laquelle nous ne sommes pas d'accord. La vertu n'est pas d'origine sociale. A en croire Rousseau, on pourrait même dire que la vertu est a-sociale (on découvre la valeur d'un homme en dehors de toute caractérisation sociale). D'après notre lecture de Rousseau, le savoir n'est pas un critère de moralité. Il dit : « Puisque plus les hommes savent, plus ils se trompent, le seul moyen d'éviter l'erreur est l'ignorance. » (E, III, 239) D'après lui, nous n'avons pas les moyens de s'assurer que le savoir de l'homme social est vrai. Il est possible que les hommes érigent en savoir leurs jugements érronés et prennent alors pour la vérité ce qui n'est en fait qu'une fausse opinion. Pour lui, il semble qu'il n'y ait pas de connaissance certaine à l'état social. On pourrait faire une objection : comment y aurait-il des connaissances certaines en dehors de la science, qui est le produit de la société ? Pour Rousseau, nous n'avons pas besoin de savoir pour être bon. L'éducation de Rousseau connaît une première phase, qui est négative. Il dit ceci : « La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur. » (E, II, 83) Nous ne sommes même pas sûrs que l'éducation rousseauiste évolue vers autre chose qu'une forme d'éducation indirecte. Son éducation consiste principalement à permettre à l'élève de découvrir le bien par lui-même, indépendamment de l'opinion sociale. Pour nous, Rousseau est un des précurseurs de ce qu'on nomme aujourd'hui la pédagogie active. D'abord, sa théorie éducative est une pédagogie car l'acquisition du savoir est indissociable de l'art d'instruire. Rousseau dit : « Souvenez-vous toujours que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser jamais entrer dans son cerveau que des idées justes et claires. » (E, II, 191) Ensuite, elle est dite *active* – à l'image de la pédagogie Montessori – car elle ne repose pas sur un mode de transmission passif classique. Sur ce point, Laurent Fedi écrit ceci :

Rousseau remplace la leçon qui est un acte de transmission, c'est-à-dire une transposition (un changement de place), par l'expérience qui est contact direct (sans intermédiaire) avec le réel. Il veut que l'élève se confronte à la réalité et se mesure aux choses. Aux choses et non aux autres.¹³⁸

138 *Op.cit.*

L'éducation doit être dynamique. Reboul dit que le terme de « transmission » fait du savoir quelque chose d'inerte. Dans ce cas, l'élève est passif. Ce mode de transmission détruit la créativité. La créativité entravée est à l'origine de nos frustrations (on ne va pas au bout de nos potentialités). Ces frustrations peuvent expliquer nos mauvaises actions, comme notre caractère agressif (PE, 3, VI). D'autre part, comment l'élève pourrait-il trier et retenir le flux d'informations qui lui parvient ? Comment fera-t-il la différence entre ce qui relève du savoir, de l'opinion ou de nos idées ? D'après Rousseau, le savoir, c'est ce qu'on apprend soi-même. Il n'y a d'idées vraies que celles qu'on développe soi-même. De la même manière, Kant écrit : « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. » (TP, 66) La pédagogie active doit développer l'autonomie morale de l'individu. De cette autonomie dépend la capacité de l'individu à analyser les situations inédites. Chez Platon, il n'y a pas d'instruction directe de la vertu car on ne pourrait pas enseigner tout ce qui est relatif à la vertu. L'éducation doit permettre à l'homme de s'orienter en toutes situations. En réponse à Adimante, sur la question de savoir ce qui nous oriente au bien, Platon dit : « L'instruction et l'éducation, répondis-je; car, si une bonne éducation éclaire leur esprit, nos citoyens débrouilleront facilement toutes ces questions et d'autres que nous laissons de côté pour le moment, comme celles qui regardent la possession des femmes, le mariage, la procréation des enfants, toutes choses qui, selon le proverbe, doivent être le plus possible communes entre amis. »¹³⁹ Platon dit que l'éducation est une « prescription suffisante » et la « grande prescription »¹⁴⁰ parce qu'elle nous apprend à reconnaître le bien, à le connaître sans l'avoir appris directement. Néanmoins, l'éducation de Kant n'est une pédagogie active que dans une certaine mesure. L'éducation de Kant comporte deux temps : une phase négative et une instruction positive. Le plan éducatif de Kant se décline en quatre points, dont le premier point est le suivant : « 1° *discipliner* les hommes. » (TP, 42) J.-M. Vaysse définit la discipline kantienne de la façon suivante : « La discipline est la contrainte, réprimant pour la détruire la tendance à nous écarter de certaines règles. »¹⁴¹ D'après Vaysse, le premier stade de l'éducation kantienne a une fonction purement négative : dépouiller l'homme de sa sauvagerie. La phase positive succède à l'éducation négative. Vaysse dit : « La partie positive de l'éducation s'appelle l'instruction. »¹⁴² Contrairement à celle de Rousseau, l'éducation de Kant progresse vers le stade de l'instruction. En même temps, elle doit instruire l'homme en les moyens de s'instruire lui-même. Il ne s'agit pas totalement d'une pédagogie active, mais pas non plus d'une instruction magistrale.

139 *Op.cit.*, p.116.

140 *Ibid.*

141 *Op.cit.*, p.30.

142 *Ibid.*, p.31.

En d'autres termes, il y a rapport de la moralité au savoir principalement du point de vue de l'éducateur. Nous devons posséder l'art d'instruire les enfants : cela suppose d'avoir été instruits au préalable. Nous devons aussi commencer à instruire les enfants, à partir du moment où ils sont en mesure de comprendre. Car s'ils sont capables d'apprendre, ils pourront entendre toutes sortes de discours, les véridiques comme les moins véridiques. L'instruction doit chercher à corriger – et à dépasser – les discours populaires ou endoctrinants. Cela ne signifie pas que le savoir prenne le pas sur la pédagogie : l'un et l'autre doivent être pensés corrélativement.

1.3. Modernité de l'attitude éducative : vers la pédagogie positive et l'attitude bienveillante

Nous avons tenté de déterminer la place du savoir dans l'éducation morale. Le savoir doit déterminer la conduite de l'éducateur. A présent, nous voulons montrer que le soin qu'on accorde à l'enfant prévaut sur son instruction. Maria Montessori dit que l'éducation doit favoriser « un développement normal des hommes qui, heureusement, ne dépend pas de ce que nous tentons d'enseigner à l'enfant. »¹⁴³ Pour elle, le développement normal de l'enfant dépend de l'organisation de son environnement. L'environnement semble agir comme un méta-langage par rapport au discours direct : il a plus d'influence sur l'enfant que les paroles de l'adulte. La pédagogie Montessori est à la fois une pédagogie active – l'enfant doit découvrir par lui-même – et une pédagogie positive. Dans ces deux cas, l'éducateur joue un rôle déterminant : c'est lui qui encadre les découvertes de l'enfant et qui produit des effets positifs sur son développement. Il s'agit de se poser la question suivante : dans quelle mesure, et comment, l'éducateur doit-il intervenir ?

En premier lieu, nous voulons montrer que la notion de bienveillance n'exclue pas celle d'autorité. Beaucoup d'entre nous sont à la merci de cette idée que l'autorité équivaut à la violence. Au contraire, il existe des formes d'autorité bienveillantes. L'autorité est un concept indissociable de l'éducation morale des enfants. D'abord, l'éducateur doit disposer d'une certaine autorité pour faire valoir son éducation. Aussi, c'est l'éducateur qui détermine l'environnement de l'enfant. L'enfant n'est pas un auto-didacte. A tous les niveaux, l'éducateur a un rôle déterminant dans l'éducation de l'enfant. Il a autorité sur l'éducation de l'enfant. L'autorité est aussi ce qui permet à l'enfant de s'épanouir librement. Sur ce sujet, Hannah Arendt écrit ceci :

143 *Op.cit.*, p.86.

Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. [...] Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux.¹⁴⁴

L'autorité est une composante nécessaire de l'éducation morale. Cette assertion d'Arendt montre que l'enfant recherche toujours l'autorité : s'il ne se soumet pas à celle de l'adulte, il se soumet à d'autres qui sont moins légitimes. On ne s'extrait pas au règne de l'autorité : tout ce qu'on fait est de substituer une autorité à une autre. Il est indispensable que l'autorité qui prévaut soit une autorité compétente, car il n'y a pas de règle à l'autorité des enfants. L'autorité de l'enfant est tyrannique. La substitution de son autorité à celle de l'adulte a pour effet de priver l'adulte de son rôle d'éducateur. Cela coupe court à l'éducation morale. Arendt dit : dans ce cas-là, « C'est le groupe des enfants lui-même qui détient l'autorité qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire ; entre autres conséquences, cela crée une situation où l'adulte se trouve désarmé face à l'enfant pris individuellement et privé de contact avec lui. »¹⁴⁵ Comment éduquera-t-on les enfants si nous ne sommes plus éducateurs ? L'absence d'autorité met fin à toute possibilité d'éducation. En ce sens, Arendt s'oppose aux pédagogies modernes qui veulent libérer l'enfant de l'autorité soit-disant tyrannique de l'adulte. En l'absence d'autorité de l'adulte sur l'enfant, l'éducation se définit par un rôle négatif : elle ne consiste plus qu'à « empêcher le pire d'arriver ». ¹⁴⁶ Or, la pédagogie positive est une démarche *positive*. La bienveillance et la bienveillance sont autre chose que les contraires de la maltraitance ou de la malveillance. Ce ne sont pas des concepts négatifs : il s'agit d'attitudes positives. On se demande : comment bientraiter l'enfant ? La bienveillance est un concept qui s'applique à la relation de l'éducateur à l'enfant, mais on peut aussi l'appliquer de la relation de l'enfant aux autres enfants. On ne peut pas tout tolérer. Par conséquent, l'autorité de l'éducateur lui est nécessaire pour agir dans certaines situations. Sur ce point, Olivier Rebolu s'oppose au courant de la non-directivité qui tend à dominer en Europe et qui est pour lui une « tentation de l'indifférence ». Il dit : « La tolérance sans contrepoids, la tolérance un point c'est tout, n'est qu'une indifférence, une démission de l'éducateur. » (PE, VII, 3, 103) Il explique que la tolérance ne doit pas être pratiquée dans l'absolu : l'éducateur ne peut pas se montrer tolérant face à un élève qui harcèle un autre ou qui est violent. Pour lui, le courant de la non-directivité se contredit lui-même : il prône la tolérance comme valeur suprême de l'éducation, pourtant il impose de ne pas imposer l'autorité de nos valeurs. C'est une attitude paradoxale : il enseigne ce qu'il ne veut pas enseigner au

144 Arendt, Hannah. *La crise de la culture*, trad.fr P.Lévy, Paris, Gallimard, 1972, « La crise de l'éducation », p.223-252.

145 *Ibid.*, p.232.

146 *Ibid.*, p.233.

départ. Le fait de ne pas vouloir imposer de valeurs est déjà une valeur qu'on impose. Comme on l'a vu avec Arendt : il n'y a pas de fin au règne de l'autorité. Sur ce point, Reboul écrit :

En renonçant à initier ceux qu'on éduque à la culture et aux valeurs qu'elle comporte, on ne les laisse pas libres de choisir, on les livre à une sous-culture, aux préjugés, aux emballements passagers, à la morale du clan. Il semble que de nos jours le grand danger d'endoctrinement ne vient pas de la religion ni de la politique, mais de l'indifférence, ou d'une certaine démission des éducateurs eux-mêmes. (*ibid.*, 104)

On ne lutte pas contre l'immoralité de l'éducation en refusant de se montrer autoritaire. La question que se pose Reboul est la suivante : comment éduquer à ou selon des valeurs sans endoctriner l'enfant ? Il distingue un bon et un mauvais usage de l'autorité. Pour lui, on fait un mauvais usage de l'autorité lorsqu'on impose des valeurs et qu'on force l'adhésion sans les justifier ou en les justifiant de manière purement subjective. L'endoctrinement consiste à étouffer la volonté de l'individu. Le mauvais usage de l'autorité est celui qui détruit la possibilité de contestation et de réflexion. Au contraire, on fait un bon usage de l'autorité lorsqu'on se fait uniquement le représentant – et pas le détenteur – des valeurs qu'on inculque. Notre rôle est d'aider l'élève à comprendre pourquoi on lui inculque ceci plutôt que cela. La thèse de Reboul est la suivante : il n'y a pas d'éducation sans valeurs (*ibid.*). De la même manière, pour Kant, l'éducateur ne doit pas se montrer indifférent. Kant dit : « Aucune transgression de la loi de l'école ne doit passer impunie, mais la punition doit toujours être appropriée à la faute. » (TP, 69) Kant identifie deux qualités principales de la punition : celle-ci doit être mesurée – proportionnelle à la faute – et réfléchie. Il écrit ceci :

Les punitions qu'on inflige avec des signes de colère portent à faux. Les enfants n'y voient alors que des effets de la passion d'un autre, et ne se considèrent que comme les victimes de cette passion. En général il faut faire en sorte qu'ils puissent voir que les punitions qu'on leur inflige ont pour but final leur amélioration. (TP, 71)

Par exemple, il est inutile – et immoral – de laisser un jeune enfant pleurer seul dans son coin. Celui-ci n'a pas la capacité réflexive de porter un jugement sur ses actes. C'est une chose que nous enseignent les séances d'analyse de la pratique dans le domaine de la petite enfance. L'autorité est un moyen de favoriser le développement normal de l'enfant.

Ceci nous amène au second point de notre étude : le développement normal de l'enfant – de ses capacités intellectuelles et émotionnelles desquelles dépendent sa moralité – dépend de l'attitude

bienveillante de l'éducateur. La pédagogie positive place la valorisation de l'enfant au centre de la pratique éducative. Contrairement à l'idée reçue, le développement de l'individualité de l'enfant n'est pas la cause de l'individualisme chez l'homme. Au contraire, ce sont les frustrations générées dans l'enfance qui peuvent expliquer son repli sur lui-même ou son mauvais rapport aux autres (jalousie, envie). Elle dit : « Notre espoir de paix pour l'avenir ne repose pas sur les connaissances formelles que l'adulte peut transmettre à l'enfant, mais sur le développement normal de l'homme nouveau. »¹⁴⁷ Pour Montessori, le premier facteur du développement normal de l'enfant est l'environnement. Nous devons laisser l'enfant agir dans un environnement qui est prévu pour lui. Elle explique que, si on laisse l'enfant agir sur son environnement, il va apprendre à l'utiliser plutôt qu'à le posséder. D'après elle, c'est une faute de chercher à priver l'enfant de certains objets. Plutôt que de le priver, il faut veiller à lui présenter uniquement des objets sur lesquels il peut agir. Rousseau défendait une idée similaire : si l'enfant abîme un objet auquel on tient, c'est uniquement de notre faute. Montessori dit que la privation a pour effet de produire le désir de posséder chez l'enfant. Ce type d'éducation reproduit le mécanisme social – le désir de posséder plus – qu'on cherche précisément à éviter. Lorsque l'environnement est bien pensé, l'enfant développe naturellement une relation d'amour envers lui. Cet environnement l'incite nécessairement à s'associer aux autres car il ne peut pas travailler seul. Il se met à travailler en collaboration avec ses camarades plutôt qu'en conflit avec eux. Le développement de l'individualité de l'enfant renforce le lien social. C'est ainsi que Montessori définit le Bien : le travail harmonieux avec les autres. Au contraire, le mal est défini comme suit : c'est l'homme qui haït ses camarades et les considère comme des rivaux. On peut se poser la question suivante : comme pour Rousseau, où mettrons-nous cet enfant pour qu'il se développe normalement ? Pourra-t-on organiser l'environnement de l'adulte exclusivement pour l'enfant ? En règle générale, cela paraît impossible. Néanmoins, il existe à ce jour des établissements Montessori dont c'est l'unique but.¹⁴⁸ D'après notre lecture de Ruwen Ogien, on peut dire que les établissements traditionnels ne favorisent pas le développement moral de l'enfant. Pour Ogien, on ne peut pas enseigner la fraternité dans un contexte d'hostilité dans lequel on motive les élèves par la concurrence, les classement et les notes. Il dit : nous devons « ajuster la réalité scolaire aux idéaux de la république ».¹⁴⁹ On retrouve cette pédagogie positive chez Rousseau. Il écrit ceci :

Du reste, jamais de comparaisons avec d'autres enfants, point de rivaux, point de concurrents, même à la course, aussitôt qu'il commence à raisonner; j'aime cent fois mieux qu'il n'apprenne point ce qu'il n'apprendrait que par jalousie ou par vanité. (E, III, 210)

147 *Op.cit.*, p.86.

148 L'un d'eux se situe près du campus universitaire de Gières.

149 *Op.cit.*, chap.5, p.56.

On peut dire qu'il est possible de tirer un enseignement positif d'une compétition : on apprend à reconnaître notre échec, à s'améliorer, à féliciter son adversaire. En même temps, nous sommes obligés d'évaluer les compétences d'un individu (par exemple, tout le monde ne peut pas devenir médecin ou s'occuper d'enfants). Pour autant, la compétition peut aussi favoriser le sentiment d'injustice, la jalousie, la perte de confiance en soi voire des comportements plus agressifs et auto-destructeurs (prise de dopants ou autres substances nocives pour les compétiteurs sportifs, agressions des supporters du camp adverse, coups bas, repli sur soi, mise en danger de soi et des autres). Le problème principal se situe dans l'incohérence de notre approche éducative traditionnelle : d'un côté, nous enseignons aux enfants la fraternité, de l'autre, nous les incitons à se combattre. Ce positionnement représente un risque de confusion pour l'enfant, qui ne peut pas encore faire le tri entre les différentes informations. Et on lui reproche ensuite ce que nous lui avons inclué ! Montessori dit : « Le lien entre l'éducation et la question de la paix et de la guerre se trouve ici même, et non dans l'impact du contenu de la culture transmise à l'enfant. »¹⁵⁰ Le second problème concerne l'attitude de l'éducateur à l'égard de l'enfant. Il est vrai que l'on n'éduque plus les enfants à coup de bâton sur les doigts ou de bonnets d'âne. Pourtant, Christine Schuhl montre que nous avons encore une approche éducative violente. Dans notre quotidien, nous ne sommes pas à l'abri de faire subir à l'enfant des « douces violences ».¹⁵¹ La douce violence qualifie un geste exécuté par habitude, sans présence à l'enfant : des paroles inadaptées prononcées au-dessus la tête de l'enfant plutôt qu'à sa hauteur, des cadences décalées du rythme de l'enfant, des réactions de l'enfant qui ne sont pas prises au sérieux (Schuhl, 2016). La pédagogie positive, dont Schuhl est une représentante, place la valorisation de l'enfant au centre de la pratique éducative. Parmi les gestes qui ont trait à la valorisation et la bienveillance de l'enfant, certains sont des commandements d'ordre négatif : par exemple, il ne faut pas donner de surnoms à l'enfant, ni parler de sa famille en sa présence. D'autres sont d'ordre positif : il faut encourager l'enfant, le féliciter, l'accompagner dans ses découvertes. Une des attitudes positives consiste notamment à dédramatiser les oublis pendant la période d'acquisition de la continence.¹⁵² Ces gestes sont autant d'attitudes qui caractérisent la pédagogie positive et qui favorisent le développement normal de l'enfant, duquel dépend son développement moral. Rousseau, dont la pédagogie a déjà la forme d'une pédagogie positive, dit ceci : « Je ne vois qu'un bon moyen de conserver aux enfants leur innocence; c'est que tous ceux qui les entourent la respectent et l'aiment. » (E, IV, 254) Néanmoins, ces théories optimistes sur la

150 *Op.cit.*, p.39.

151 Schuhl, Christine. (2016). Prévenir les douces violences dans les pratiques professionnelles, *Au quotidien*. Lien URL en bibliographie.

152 On a évolué du terme de propreté vers celui de continence car le terme de propreté donne à entendre que l'enfant est sale, alors que la maîtrise des sphincters dépend d'une maturation physiologique qui lui est indépendante.

pédagogie positive rencontrent un problème : comment basculer soudainement de la méthode traditionnelle à cette nouvelle approche éducative ? Rousseau dit : « Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même [...]. » (E, II, 84) Mais les éducateurs qu'on charge de cette responsabilité sont des hommes déjà formés. La mise en place de cette nouvelle attitude éducative suppose la formation nouvelle des anciens éducateurs. Comment faire un monde nouveau à partir d'un monde ancien ? Arendt pose le problème de la façon suivante :

car du point de vue des nouveaux, si nouvelles que puissent être les propositions du monde adulte, elles sont nécessairement plus vieilles qu'ils ne sont eux-mêmes. C'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien [...].¹⁵³

On ne pourra jamais repartir sur des bases neuves. Arendt dit que « Celui qui veut vraiment créer un nouvel ordre politique par le moyen de l'éducation, [...] celui-là doit se rallier à la terrible conclusion platonicienne : bannir tous les vieux de l'Etat à créer. »¹⁵⁴ D'après nous, ceci n'est pas une fatalité. Après tout, en perfectionnant l'éducation, on transforme nécessairement la pratique de l'adulte (nouveau cadre juridique, nouveaux instruments, etc.). L'environnement nouveau dans lequel évolue l'enfant est aussi un nouvel environnement pour l'adulte. Pourquoi n'aurait-il pas autant d'effets sur l'adulte que sur l'enfant ? Pour accompagner cette évolution, il semble aussi qu'on doive mettre en place des formations continues pour les éducateurs.

II. L'éducation morale à l'école et dans les lieux collectifs

2.1. Culture, civilité et morale à l'école

Nous avons compris que l'environnement – l'espace, le matériel – joue un rôle sur le développement moral de l'enfant. Il s'agit à présent d'observer comment l'environnement social de l'enfant est susceptible de contribuer à son développement moral. La question est la suivante : dans quelle mesure les lieux de collectivité sont-ils vecteurs de notre éducation ? Ces lieux collectifs – publics, pour la plupart – sont des substituts de l'Etat. Quels sont les devoirs et les droits de l'Etat par rapport à l'éducation morale des enfants ?

En premier lieu, il s'agit de montrer que l'Etat doit s'investir dans l'éducation morale des enfants, et des citoyens de manière générale. Son rôle est principalement d'organiser les institutions

¹⁵³ *Op.cit.*, p.228.

¹⁵⁴ *Ibid.*

éducatives en vue de l'éducation morale des enfants. Pour Condorcet, il est du devoir de l'Etat d'éduquer les hommes. Ce devoir est celui d'organiser un environnement social cohérent par rapport aux intentions éducatives. Il doit y avoir identité entre le discours public sur les valeurs de l'Etat et l'organisation des institutions. Par exemple, on ne peut pas défendre une valeur d'égalité sans organiser les institutions de façon à accueillir ensemble tous les citoyens, les hommes et les femmes de tous horizons. Condorcet écrit ceci :

Dans les institutions d'une nation libre, tout doit tendre à l'égalité, non seulement parce qu'elle est un droit des hommes, mais parce que le maintien de l'ordre et de la paix l'ordonne impérieusement. Une constitution qui établit l'égalité politique ne sera jamais ni durable, ni paisible, si on la mêle avec des institutions qui maintiennent des préjugés favorables à l'inégalité.¹⁵⁴

Le progrès moral dépend de l'organisation de l'environnement social et politique dans lequel baigne l'enfant puis l'homme. Autrement dit, le progrès moral est intimement relié au progrès civique. L'école apparaît nécessairement être le lieu d'une double éducation : l'éducation morale et l'éducation civique. Dans sa *Lettre aux instituteurs*, Ferry distingue l'éducation morale de l'éducation civique. Il dit : « Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus au cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique. »¹⁵⁵ Pour Kant, l'insertion de l'école dans un double parcours – éducation civique et morale – est signe d'une éducation dont la forme est aboutie. C'est un critère de réussite de l'éducation publique. Il dit : « Une éducation publique complète est celle qui réunit les deux choses : l'instruction et la culture morale. » (TP, 45) L'école doit à la fois instruire les hommes – instruction générale et instruction civique – et à la fois les éduquer à la morale. Pour nous, l'école et les lieux de collectivité sont déjà des lieux d'éducation spontanés. Les personnes évoluent au sein de plusieurs types de relations : la relation élève-élève, élève-enseignant, enseignant-enseignant, enseignant-parent, parent-parent, enseignant-direction, direction-supérieur hiérarchique, corps éducatif/élèves-intervenants extérieurs. Ces relations sont propices au progrès individuel, car l'insertion dans le groupe force la projection hors de soi par la communication et la considération de l'autre, elle encourage la concession et l'entraide sans que le sujet en ait nécessairement conscience. Elles favorisent aussi le progrès collectif, car l'effet produit au niveau individuel se propage dans le groupe. A l'école, la projection hors de soi pour la considération de l'autre est naturellement appelée et stimulée. Cette projection

154 *Op.cit.*, chap.1, Premier Mémoire : Nature et objet de l'instruction publique, « Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes », p.53.

155 Ferry, Jules. (1883). *Lettre aux instituteurs*, disponible sur le site du gouvernement (lien URL bibliographie).

hors de soi, ou *altruisme*, est encore stimulée par la diffusion de la culture. Ces relations civiques – que nous nommons ainsi car elles se développent dans des institutions publiques – constituent un facteur de développement de notre civilité et de notre moralité. Chez Kant, il existe trois facteurs de réalisation d'une société : la culture, la civilisation et la moralité. La civilisation, qui est un savoir-vivre, est elle-même un aspect de la culture : « C'est ici que se place cette espèce de culture qu'on appelle civilisation. » (TP, 42) Mais la culture telle qu'elle est définie par Kant ne consiste pas exclusivement en l'art ou la science, même si elle les englobe. Le domaine de la culture est le suivant : « La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. » (*ibid.*) La culture, c'est l'instruction en général. Il y a identité de la culture et de l'instruction. La culture ou l'instruction constitue la phase positive de l'éducation qui succède à la phase disciplinaire : « 2° *positive* : c'est l'instruction et la direction, et sous ce rapport elle mérite bien le nom de culture. » (TP, 44) Comme chez Aristote, pour qui l'instruction cultive nos dispositions morales, la culture de Kant cultive nos facultés. Il dit : « C'est elle qui donne l'habileté. Celle-ci est la possession d'une aptitude suffisante pour toutes les fins qu'on peut avoir à se proposer. » (TP, 42) La culture donne un cadre à la pensée. Elle donne de la vertu. L'homme qui appartient à la culture devient capable de pensée morale. De ce point de vue, l'instruction, par la diffusion de la culture, doit se donner pour but que les enfants « apprennent à *penser* » (TP, 43). Elle fait donc partie des moyens de l'éducation pour rendre l'homme moralement autonome. L'Etat doit contribuer à diffuser la culture. Néanmoins, il n'y a pas identité entre civilité et moralité. Autrement dit, il ne suffit pas d'être civilisé pour être bon. Kant dit ceci : « Nous vivons une époque de discipline, de culture et de civilisation, mais qui n'est pas encore celle de la moralisation. » (TP, 43) La différence entre civisme et moralité chez Kant s'éclaire de la façon qui suit : la civisme est une forme de prudence qui permet la vie sociale. Nous sommes civilisés lorsque nous avons acquis l'usage de « certaines manières » (TP, 42), telle que la politesse. De façon générale, faire preuve de civisme revient à se conformer à une norme sociale qui nous est extérieure (on s'y soumet par contrainte). C'est la raison pour laquelle, chez Kant, le civisme n'est pas encore un état moral. A première vue, cela peut sembler paradoxal : Kant attend de l'homme qu'il ne se soumette qu'aux lois de sa volonté, mais d'un autre côté il exige du citoyen une obéissance totale aux lois hétéronomes de sa volonté. Il faut comprendre que Kant ne se contredit pas lui-même : nous devons bel et bien obéissance aux lois et aux institutions politiques qui garantissent la liberté des citoyens. Cette liberté est la condition *sine qua non* de notre déploiement moral. Cela ne signifie pas que la loi civique ou juridique soit moralement bonne : si elle est conforme à la loi morale, c'est par accident. La norme civique n'est pas une loi morale. Néanmoins, nous devons autant de respect à l'une qu'à l'autre. La civilisation est la condition de la paix car elle donne le cadre nécessaire propice à l'épanouissement de la pensée morale. Dans le témoignage de

Levi, on s'aperçoit que l'appartenance à la civilisation montre notre appartenance à l'humanité. Levi rapporte ces mots de l'ex-sergent Steinlauf : « Nous devons vouloir survivre, pour raconter, pour témoigner ; et pour vivre, il est important de sauver au moins l'ossature, la charpente, la forme de la civilisation. »¹⁵⁶ Le fait de s'accrocher à la civilisation permet aux détenus de s'accrocher à leur humanité. La civilisation semble être la condition nécessaire de notre moralité, au double sens de la vie intérieure du sujet et de l'existence morale. L'école, en tant que lieu de culture, est donc un environnement favorable à l'éducation morale des enfants. Il est vrai de dire, qu'en France, l'enfant passe la plupart de son temps à l'école. Mais quelle peut être la place de la morale à l'école ? L'Etat doit-il se contenter de donner un cadre propice au développement moral de l'enfant ou bien la morale doit-elle faire l'objet d'un enseignement spécifique ? D'après Kant, le rôle de l'Etat semble se limiter à l'organisation d'un espace public et d'une vie politique favorables à l'épanouissement de notre pensée morale. Il dit que l'Etat doit cesser les guerres et la violence car ces éléments sont défavorables à l'épanouissement de cette pensée morale. Kant écrit : « Dans l'état actuel des choses on peut dire que le bonheur des Etats croît en même temps que le malheur des hommes. » (TP, 43) Le bonheur de l'humanité – qui dépend de l'aboutissement de notre finalité morale, qui est l'accomplissement d'une politique parfaite – est suspendu à l'intérêt que l'Etat porte à l'éducation morale des citoyens. Du côté de Platon, il y a confusion et co-dépendance du bonheur public et privé. Platon dit ceci : « on aura peine en effet à concevoir que le bonheur public et privé n'est pas possible ailleurs que dans notre Etat. »¹⁵⁷ Etant donné que la république de Platon met tout en oeuvre pour éduquer les hommes à la vertu – dans le domaine public comme le domaine privé, qui ne font qu'un –, l'éducation doit aboutir au bonheur des citoyens. Nous sommes d'accord pour reconnaître que la position de Platon, comme celle de Kant, repose sur un présupposé métaphysique : la morale, ou la vertu chez Platon, est la fin de l'existence humaine. C'est uniquement d'après ce point de vue que leurs théories se justifient : on ne peut pas être heureux tant qu'on n'est pas en accord nous-même, c'est-à-dire tant qu'on n'accomplit pas la fin de notre existence humaine, qui est la raison pour laquelle on existe. C'est à se demander si on existe vraiment avant de s'accomplir : est-on homme avant d'être homme ? Ogien semble refuser ce présupposé métaphysique. D'après lui, le rôle de l'Etat se limite à faire en sorte que les enfants apprennent à devenir des citoyens dans leur pays. Pour lui, le devoir de l'Etat est de dispenser une instruction civique. D'après notre lecture d'Ogien, on peut extrapoler que l'Etat républicain n'a pas le droit d'admettre un présupposé métaphysique à l'origine de son instruction. Ogien dit que les valeurs de l'Etat républicain – laïcité, liberté – lui interdisent de préférer une conception de la vie bonne à une autre. Il définit l'éducation

156 *Op.cit.*, p.57.

157 *Op.cit.*, p.174.

morale en ces termes : « Le moralisme consiste à privilégier une de ces visions du bien personnel, et tout programme scolaire qui prétend imposer aux élèves une certaine vision de ce bien au détriment des autres est *moraliste*. »¹⁵⁸ D'après lui, le projet d'éducation morale à l'école est le produit d'une confusion entre ce qui relève du juste et ce qui relève du bien. La question du juste concerne notre rapport aux autres (on doit le respect et l'équité) tandis que le bien ne concerne que soi-même (c'est à nous de déterminer notre éthique de vie). Ogien propose alors la répartition suivante :

Séparer ce qui relève des règles de coexistence dans une société démocratique, et les conceptions du bien personnel, se contenter d'enseigner les premières à l'école publique, et renvoyer les secondes à la sphère privée, permettrait de résoudre le conflit philosophique latent depuis la loi de 1883.¹⁵⁹

Ogien est partisan d'une éthique minimaliste : d'après lui, on ne doit inculquer que des principes de non-nuisance qui servent au maintien de la vie sociale (par exemple, ne pas fumer dans des lieux publics fermés). Il s'attaque à la tendance perfectionniste de l'Etat, c'est-à-dire à sa volonté d'intervenir dans le domaine moral. Néanmoins, la distinction conceptuelle que fait Ogien entre le juste et le bien semble louper un problème fondamental : peut-on séparer le juste du bien ? Toute conception du bien personnel n'est-elle pas relative à la conception du juste, ou ne doit-elle pas l'être si elle ne l'est pas déjà ? Après tout, on ne peut pas tolérer les choix des individus qui s'opposent au juste. Notre éthique de vie doit être compatible avec la justice. Toutefois, la dispense d'un cours de morale au sein de l'Etat laïque suppose que l'Etat soit à son tour capable de séparer la morale de ses fondements religieux. L'Etat pense que la laïcité qui qualifie le cours d'éducation morale suffit à le justifier. Ogien dit : « En ajoutant laïcité, le ministre laisse penser que son objectif est moins vague et moins généreux. »¹⁶⁰ Or, c'est une question de savoir si l'Etat français est en mesure de faire la séparation entre morale et religion. Aussi, Ogien dit que cette association entre morale et laïcité présuppose qu'il n'existe qu'une seule morale laïque : la morale qui contient les valeurs républicaines.¹⁶¹ Finalement, l'auteur se demande dans quelle mesure l'Etat peut justifier sa conception du bien personnel. Comment préférer cette morale à une autre ? Pourquoi ressentir le besoin de l'enseigner ? Quelle différence fait-on entre le civisme et la morale ? Comment justifier l'enseignement de la morale auprès des éducateurs (parents et enseignants) ? Ogien s'interroge ainsi : « Comment enseigner ce qui ressemble à un dogme en demandant aux élèves de refuser tout

158 *Op.cit.*, chap.6, p.60.

159 *Ibid.*, p.73.

160 *Ibid.*, chap.2, p.12.

161 Cf. La partie de notre mémoire sur la relation raison et morale.

dogme ? »¹⁶² C'est l'objet d'un premier paradoxe qui fait partie de la critique de l'auteur. L'enseignement de la morale suppose que l'Etat se sente légitime à se positionner sur des questions délicates. Ogien pose la question suivante : « Pourquoi qualifie-t-on d'"incivilités" les tags et les graffitis et non l'envahissement des espaces publics par des panneaux publicitaires ? »¹⁶³ Il accuse l'Etat de faire la différence entre le tag et l'art ou la publicité sans faire la différence entre l'autorité et la brutalité des figures d'autorité, comme les enseignants. D'après lui, cette distinction est encore un moyen de viser un certain type de population en particulier : les banlieusards, les pauvres. L'éducation morale aurait moins pour but de perfectionner notre sens moral à tous que de lutter contre l'envahissement de l'incivilité banlieusarde. Parmi les questions qu'Ogien se pose en début d'étude, il se demande quelle morale on enseigne et pour *qui*. D'après lui, cette éducation cible une population en particulier. L'éducation morale à l'école doit « "civiliser" les nouveaux barbares »¹⁶⁴ Ogien oppose ensuite un nouveau paradoxe au projet. Celui-ci a deux aspects. En premier lieu, la position de l'Etat est contradictoire. On estime que l'école se dégrade parce qu'elle est devenue trop démocratique, cela semble surtout être le point de vue des conservateurs (trop de liberté dans la tenue vestimentaire, menu halal ou cachère, etc.). Pourtant, on veut enseigner une morale en la justifiant par son rapport à la démocratie. Pourquoi donner un cours en présentant la liberté individuelle comme fondement de la démocratie si on trouve que la liberté constitue le problème ? Ou alors, est-ce qu'on enseigne vraiment la liberté ? En second lieu, la démarche de l'Etat prend part au « paradoxe du catastrophisme ».¹⁶⁵ Ogien dit ceci : « Plus on affirme que l'école est devenue le lieu de toutes les violences et de toutes les incivilités, moins il est raisonnable de penser qu'un enseignement de morale laïque, même obligatoire et sanctionné, pourrait être, pour les élèves, plus qu'un autre mauvais moment à passer. »¹⁶⁶ Enfin, l'auteur oppose un problème quant au système d'évaluation du cours de morale. Evaluera-t-on les connaissances de l'enfant comme on évalue son niveau en mathématiques ? Il écrit ceci :

Et si apprendre la morale laïque, c'est comme apprendre à nager, si c'est la transformation des conduites de l'élève qui est visée, comment sera-t-elle évaluée ? En soumettant l'élève à des tentations (tricher, voler, mentir, tromper, etc.) pour voir s'il y résiste ? En instaurant une surveillance permanente des élèves en dehors de l'école par des agents spécialisés ? En construisant des confessionnaux "laïques" où l'élève devra avouer au professeur de morale ses péchés contre le "vivre ensemble" ou le bien commun ?¹⁶⁷

162 *Ibid.*, chap.6, p.73.

163 *Ibid.*, chap.5, p40.

164 *Ibid.*, chap.2, p.13.

165 Nom du chapitre 5.

166 *Ibid.*, p.55.

167 *Ibid.*, chap.4, p.29.

De son point de vue, il semble que ce projet du cours de morale suscite trop de problèmes éthiques, de contradictions et d'antinomies politiques pour être validé. De son côté, Rousseau défend également ce qui semble correspondre à une éthique minimaliste : « 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. » (E, I, 99) Un seul principe négatif devrait suffire à faire des hommes bons. Sauf que cela suppose une définition positive des notions de bien et de mal. L'éthique minimaliste d'Ogden ne se soustrait pas au problème : peut-on limiter l'instruction civique de l'enfant à des prescriptions négatives ?

Ce questionnement nous amène au second point de notre étude, qui s'inscrit tout à fait dans la continuité du premier. On se demande alors ce que l'instruction civique apporte à l'homme et si elle suffit à son éducation. D'après Rousseau, l'éducation doit être exclusivement de nature morale, c'est-à-dire sans rapport au civisme. Il dit : « Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre. » (E, I, 9) L'homme a un caractère moral tandis que le citoyen est un homme social. L'éducation ne peut pas produire un homme moral et en même temps un homme social, puisque la morale est a-sociale. Or, puisque la fin de l'éducation est de nature morale, nous devons chercher à faire un homme moral plutôt qu'un citoyen. Rousseau écrit ceci :

L'homme naturel est tout pour lui ; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. (*ibid.*)

Dit autrement, cela signifie que le citoyen se soucie du bien-être de sa patrie tandis que l'homme moral se soucie du bien-être de l'humanité. Pour cette raison, chez Rousseau, civisme et morale sont incompatibles : le citoyen accordera toujours la priorité à sa cité.¹⁶⁸ D'autre part, le civisme, même à l'égard des concitoyens, n'est pas une attitude morale. Rousseau dit cela :

Gardez-vous surtout de donner à l'enfant de vaines formules de politesse, qui lui servent au besoin de paroles magiques pour soumettre à ses volontés tout ce qui l'entoure, et obtenir à l'instant ce qui lui plaît. [...] On voit d'abord que *s'il vous plaît* signifie dans leur bouche *il me plaît*, et que *je vous prie* signifie *je vous ordonne*. (E, II, 72)

¹⁶⁸ Ici, il semble que le civisme soit défini comme un sentiment patriotique. Le civisme est aussi, chez Rousseau, l'ensemble des manières et des formules de politesse à caractère condescendant et tyrannique.

Le civisme est une attitude sociale, une marque de l'éducation sociale de l'homme. On pourrait penser que la politesse demeure une manière de considérer autrui. Par exemple, lorsqu'on dit « bonjour », on montre à l'autre qu'on sait qu'il est présent. On lui accorde une certaine importance. Hugues Lethierry, pédagogue français, s'oppose à cet argument. D'après lui, les normes civiques ne témoignent pas nécessairement d'une attitude respectueuse à l'égard d'autrui. Il dit ces mots : « L'importation dans l'école de parlars et de pratiques qui sont discutables ailleurs ne va pas nécessairement dans le sens du respect des personnes [...]. »¹⁶⁹ Il est vrai que les normes civiques varient d'un pays à l'autre. Elles varient même d'une région à l'autre (par exemple, selon la région, on doit faire deux, trois ou quatre bises ; on a tel ou tel accent, telles ou telles expressions). Ogien dit qu'on doit apprendre à vivre dans son pays : mais on n'est pas citoyen de la même manière selon l'endroit où on se trouve. Pour Lethierry, le fait qu'il existe plusieurs types de vertus est susceptible d'entraîner un conflit entre différents systèmes axiologiques. Les notions du civisme semblent tout aussi relatives que la morale. D'autre part, l'instruction civique n'est pas nécessairement plus légitime que l'éducation morale. Lethierry expose le problème suivant : « A quoi servirait une éducation civique purement verbale, comme elle était naguère dispensée, pour redresser la barre ? Si elle laissait subsister les pratiques comme le copinage ou le bizutage qui vont à l'encontre des principes républicains [...]. »¹⁷⁰ En réalité, le cours de morale et le cours d'éducation civique rencontrent un problème commun : quelle est leur portée effective ? Dans quelle mesure sont-ils efficaces et pertinents ? Le problème du cours de morale n'est pas différent de celui du cours d'éducation civique. En effet, dans un cas comme dans l'autre, le cours est dispensé par un enseignant qui possède certaines valeurs. Lethierry dit : « L'enseignant, tenu par le devoir de réserve, se croira parfois obligé d'être un pur "marchand" de savoir. Mais on enseigne ce que l'on est. On ne se pose pas au vestiaire en entrant, avec ses vêtements, et sa peau et ses os, sous prétexte de neutralité. »¹⁷¹ Le problème du cours de morale n'est donc pas qu'on enseigne des valeurs plutôt que d'autres – on inculque nécessairement les valeurs que l'on porte – mais qu'on n'assure pas la continuité de cette éducation hors les murs de la classe. De la même manière, Maria Montessori dit ceci :

L'éducation à la paix ne saurait se réduire à un enseignement donné dans les écoles. C'est une tâche qui demande les efforts de toute l'humanité. Son but, en effet, n'est rien moins qu'une réforme universelle qui permettra le développement intérieur de la personne humaine, qui donnera à chacun une conscience plus claire de la mission de l'humanité et qui favorisera l'amélioration de la situation sociale.¹⁷²

169 Lethierry, Hugues. *Sauve qui peut les morales, Management à l'école ?*, Lyon, Aléas, 2001. chap.2, p.37.

170 *Ibid.*, chap.11, p.95.

171 *Ibid.*, chap.13, p.116.

172 *Op.cit.*, p.47.

Cette position nous ramène au paradoxe d'Ogien : le cours de morale peut-il suffire à éduquer les enfants ? Cela ne signifie pas qu'on doive abandonner le projet d'éduquer à la morale à l'école. D'après Reboul, l'école enseigne des valeurs (l'égalité, la justice, l'effort, l'esprit critique) qu'on ne retrouve pas nécessairement dans la famille ni dans le monde du travail (Reboul, 2010). Pour Kant, l'instruction publique a valeur de modèle pour l'éducation privée. Il dit que « Son but est de provoquer une bonne éducation privée. » (TP, 45) Cela semble vouloir dire qu'il faudrait que l'enfant soit instruit – remis à l'instructeur, indépendant de l'Etat chez Kant – avant qu'il ne soit remis à sa famille. L'éducation publique peut avoir autant d'effets sur l'élève que sur la famille : l'élève peut apporter à la famille ce qu'il a appris auprès de son prédicateur. D'après nous, l'instruction ne se substitue pas à la famille. Néanmoins, nous avons compris que l'école est bel et bien un lieu favorable à l'éducation morale des enfants. La question qui se pose est de savoir comment les enseignants peuvent éduquer les enfants à la morale, puisque le cours de morale fait controverse.

2.2. Liberté, outils et méthodes pédagogiques : quelle éducation morale à l'école ?

Nous avons montré que l'école participe et doit participer – le progrès moral demande un effort collectif – à l'éducation morale des enfants et des hommes. Mais en dehors du cours de morale, dont on doute qu'il soit pertinent (bien qu'il favorise l'échange par le dialogue), et en dehors de l'action spontanée du cadre scolaire (par les relations civiques), dans quelle mesure l'école peut-elle dispenser une éducation morale ? Il s'agit de s'interroger sur les outils pédagogiques dont disposent les éducateurs. Dans quelle mesure l'Etat doit-il intervenir auprès des enseignants ? Que doit-il fournir, que doit-il laisser à leur charge ? Autrement dit, quelle est la part de liberté pédagogique par rapport au but conséquent qu'est la moralisation des citoyens ? Reboul distingue plusieurs types de pédagogie : soit on estime que c'est à l'enfant de fournir un effort pour apprendre, soit on pense qu'il faut adapter le savoir aux enseignés, soit on juge que la pédagogie doit être une science exacte mettant en oeuvre une technique efficace et garantie. D'après la dernière proposition, la liberté pédagogique des enseignants serait limitée. Il s'agit d'une théorie instrumentalisante de l'éducation. Elle suppose que la pédagogie soit une science comme une autre, avec une méthode et des résultats bien définis. Reboul s'interroge en ces termes : « Mais est-ce ainsi qu'on éduque ? Si oui, on réduira l'enseignement aux résultats immédiats, mesurables, que peuvent produire les techniques, tout en ignorant l'essentiel : la formation à très long terme d'un esprit libre, capable de penser et de juger, résultat qui n'a rien à voir avec un enchaînement d'objectifs. » (PE, 4, III, 62)

D'après Lethierry, cette conception instrumentale de l'éducation lui donne un aspect de management. Dans ce cadre, l'éducation se donne un but de « rendement » et réduit les enfants à des cibles.¹⁷³ Reboul dit que, si l'école était naturellement ce qu'elle doit être, on n'aurait pas besoin de pédagogie. Il écrit : « Si l'école est ce qu'elle doit être, le fait même de la fréquenter constitue une éducation morale aussi bien qu'intellectuelle. » (PE, III, 4, 42) Mais l'école est-elle toujours ce qu'elle doit être ? Et comment faire en sorte qu'elle devienne ce qu'elle doit être ? Faut-il encadrer totalement les éducateurs ? Cela serait-il plus juste que d'encadrer totalement les élèves ? Pour éviter cette organisation aliénante, Reboul explique que l'élève doit connaître un « tiers milieu éducatif » (*ibid.*) comme des mouvements de jeunesse, des maisons de culture et des associations. La question qu'on lui pose est la même : dans quelle mesure faut-il encadrer ces institutions ?

En premier lieu, on s'intéresse particulièrement à la question de la liberté pédagogique. Puisque nous voulons voir les citoyens progresser, il faut être sûr que les éducateurs prennent leur rôle au sérieux. Le problème est le suivant : de la même manière qu'il est anti-démocratique et liberticide d'encadrer les enfants de toutes parts, il est anti-démocratique d'encadrer totalement la pratique éducative. Aussi, si les enseignants ne prennent plus de liberté dans leur pratique, comment prendront-ils du plaisir à enseigner ? Et s'ils ne prennent plus de plaisir, comment feront-ils sentir l'importance de ce qu'ils inculque ? Comment pourra-t-on montrer que la morale est autre chose qu'une contrainte si elle n'a l'aspect que d'une contrainte ? En même temps, comment s'assurer que leur pratique soit démocratique ? Condorcet envisage la liberté pédagogique dans une certaine mesure. Puisque l'Etat a le devoir de dispenser une éducation égalitaire, il faut que les élèves aient les mêmes chances. Cela signifie que la qualité de l'éducation doit être similaire d'une école à l'autre. C'est la raison pour laquelle l'Etat doit fournir des supports pédagogiques aux enseignants. Il dit : « Il y aurait en même temps un livre correspondant, composé pour l'instruction des maîtres. »¹⁷⁴ Le but du guide pédagogique est le suivant : « Ces mêmes livres, enfin, auraient une double utilité relativement aux maîtres : ils suppléeraient à l'esprit philosophique qui peut manquer à quelqu'uns ; ils mettraient plus d'égalité entre l'enseignement d'une école et celui d'une autre. »¹⁷⁵ Condorcet ne définit pas la manière dont l'Etat encadre l'application du guide pédagogique. Cela laisse penser que les enseignants peuvent prendre quelques libertés par rapport au guide. La présence de guides permet à l'enseignant de ne pas être abandonné à sa pratique ou livré à lui-même. Néanmoins, Condorcet dit que la sélection des enseignants est une fonction et une compétence publique. Il écrit : « Tandis que les ouvrages enseignés dans l'éducation suivie par tous les élèves seront faits par

173 *Op.cit.*, chap.2, p.35.

174 *Op.cit.*, p.63.

175 *Ibid.*

des hommes qu'une autorité publique en aura chargés, on suivra une marche opposée pour les livres enseignés par les maîtres attachés à une science particulière. »¹⁷⁶ Cela signifie plusieurs choses. D'une part, c'est l'Etat qui nomme les enseignants du domaine public. Il est donc du devoir de l'Etat de s'assurer de la compétence des personnes qu'il recrute. Cela montre qu'il est nécessaire aux enseignants d'entreprendre une formation de départ. Pour nous, cette formation doit être continue (puisque les sciences de l'éducation progressent, il faut prévoir des cellules de formation au cours de la carrière de l'enseignant). D'autre part, l'instruction générale de l'élève – d'après notre lecture, on suppose qu'il s'agit des matières générales – relève du domaine de compétences de l'Etat. C'est à lui de prescrire les outils relatifs à ce type d'instruction. Condorcet dit ceci : « Les livres destinés à l'éducation générale ne contiennent que des éléments très simples, [...] et par conséquent des principes dont la vérité doit être généralement reconnue. »¹⁷⁷ Enfin, en ce qui concerne les sciences particulières – on suppose que ce sont les options ou, éventuellement, les cours de morale – celles-ci relèvent de la compétence des éducateurs. L'Etat n'a pas autorité dans ce domaine. Il doit déléguer aux enseignants compétents le soin de choisir comment enseigner les sciences particulières. En effet, l'Etat, dont les vues sont générales, ne saurait faire mieux qu'un enseignant spécialisé dans un domaine. Condorcet précise : « ces vues seraient alors contrariées par des maîtres plus éclairés, et ayant sur les esprits une autorité plus grande que celle même des dépositaires du pouvoir. »¹⁷⁸ L'autorité d'une institution dépend de son savoir. Le savoir des maîtres fait leur autorité auprès de l'enfant. D'après lui, cette répartition des tâches doit permettre de protéger les enfants et les valeurs de la république : « en même temps on maintient la liberté de l'enseignement, on empêche la puissance publique de le diriger par des vues particulières [...]. »¹⁷⁹ C'est une chose délicate que d'organiser l'école en fonction de ces trois impératifs que sont la liberté pédagogique des enseignants, la liberté d'opinions des élèves et le devoir d'éducation de l'Etat. Condorcet écrit ceci :

Cette séparation de l'instruction en deux parties, cette différence dans la manière de choisir les livres destinés à l'enseignement, sont le seul moyen de concilier l'influence sur l'instruction, qui est à la fois, pour la puissance publique, un droit et un devoir, avec le devoir non moins réel de respecter l'indépendance des esprits [...].¹⁸⁰

Sans le dire ainsi, Condorcet a conscience que l'éducation morale des enfants requière la moralité de notre approche éducative. L'auteur manifeste un grand souci d'équilibre et de justice

176 *Ibid.*, p.87.

177 *Ibid.*, p.86.

178 *Ibid.*

179 *Ibid.*

180 *Ibid.*, p.87.

dans l'organisation des lieux publics d'instruction. Il prend à coeur le devoir de l'Etat d'aligner ses valeurs avec ses modes d'action. L'Etat doit influencer le développement de l'élève sans pour autant interférer avec l'action naturelle de sa raison et de son intelligence. Mais comment y parvenir alors que le développement naturel de notre intelligence dépend des objets qui la stimule ? Il faut donner à notre intellect des objets pour se développer. De manière plutôt paradoxale, notre développement naturel est tributaire d'une organisation artificielle de notre environnement intellectuel. Il s'agit d'un paradoxe que relève Laurent Fedi, notamment dans l'éducation rousseauiste. Fedi écrit :

Rousseau trouve la solution dans une véritable subversion du concept. L'éducation, qui était censée assurer le passage de la nature à la culture, est détournée de sa dimension institutionnelle et ramenée du côté de la nature sans cesser d'être une technique, c'est-à-dire une production ou une pratique humaine, c'est-à-dire encore, au sens premier, un artifice. Rousseau produit le concept assez étrange d'un artifice qui serait une technique naturelle.¹⁸¹

Rousseau organise l'espace de façon à ce qu'Emile découvre seul ce que l'éducateur veut lui faire découvrir. Fedi complète ses explications de la façon suivante : « Cependant, comme le suggère Olivier Rebol, ce monde « physique » dans lequel évolue Émile est un monde truqué : "non pas la nature sauvage mais un jardin à l'anglaise, où tout est disposé pour qu'il tire la leçon de tout". »¹⁸² De quelque façon qu'on organise l'enseignement, il sera toujours une sorte de manipulation de l'élève. De la même manière, l'enseignant sera toujours tributaire des progrès en sciences de l'éducation. Sa pratique évolue avec les apports de ces sciences. Quel serait le sens d'utiliser des supports pédagogiques jugés inefficaces ? La liberté pédagogique est possible dans une certaine mesure : celle qui rend possible le développement moral de l'enfant.

Ces réflexions nous conduisent au second point de cette étude. A présent, on s'interroge plus précisément sur le degré de pertinence des outils pédagogiques traditionnels. On choisit de se concentrer sur deux d'entre eux : les livres et les fables puis les jeux et les activités. Pour commencer, on se demande dans quelle mesure le livre ou la fable peuvent représenter des supports pédagogiques pertinents. En quoi contribuent-ils à l'éducation morale des enfants ? En quoi peuvent-ils représenter autre chose que du loisir pour l'enfant ? Condorcet entend se servir des livres pour développer la sensibilité de l'enfant. Il dit : « Une seconde partie renfermerait de courtes histoires morales, propres à fixer leur attention sur les premiers sentiments que, suivant l'ordre de la

181 *Op.cit.*

182 *Ibid.*

nature, ils doivent éprouver. »¹⁸³ A ce jour, on utilise le livre en collectivité dans cette perspective. Il n'a pas qu'une fonction distractive ou occupationnelle : les actions et les sentiments des personnages renvoient l'enfant à sa propre sensibilité. Il doivent aider l'enfant à se connaître, à comprendre le monde et les relations en les mettant en perspective. D'après nous, le livre contribue au développement normal de l'enfant, dont on sait les effets sur sa moralité : en effet, il est un support sensoriel (il existe différentes formes et différentes matières de livres), il développe son imagination (qui est un besoin du jeune enfant) et en même temps il favorise les relations affectives. La plupart du temps, on lit une histoire sur les genoux de l'adulte ou dans ses bras. C'est tout ce qu'il y a autour de la lecture qui est propice à son développement normal. En ce qui concerne le contenu, Platon, Kant et Rousseau se montrent sceptiques. Pour Platon, on sait déjà que le caractère mensonger de certaines fables (leur rapport à l'imagination) est contre-productif. Sur ce point, Rousseau se fait l'héritier de l'approche platonicienne. Il dit :

Comment peut-on s'aveugler assez pour appeler les fables la morale des enfants, sans songer que l'apologue, en les amusant, les abuse; que, séduits par le mensonge, ils laissent échapper la vérité, et que ce qu'on fait pour leur rendre l'instruction agréable les empêche d'en profiter ? Les fables peuvent instruire les hommes; mais il faut dire la vérité nue aux enfants : sitôt qu'on la couvre d'un voile, ils ne se donnent plus la peine de le lever. (E, II, 110)

Rousseau ne condamne pas les fables en général. Fidèle à sa théorie éducative, il dit que la fable convient à partir d'un certain âge. La fable requière l'exercice de la raison de l'individu. Par conséquent, elle ne convient pas à l'éducation des enfants qui ne sont pas en mesure d'identifier une quelconque morale indirecte. Il est vrai qu'on a tendance à se servir des fables autant pour l'éducation des enfants que pour l'instruction des étudiants. En 2019, les *Fables de La Fontaine* étaient au programme des classes préparatoires littéraires en France. Il faut choisir : soit les fables sont complexes au point de mériter une étude approfondie, soit elles sont simples au point d'être intelligibles à l'enfant. Elles ne peuvent pas être les deux en même temps. D'autre part, Rousseau dit que l'utilisation des fables est contradictoire. On veut leur apprendre la vérité en se servant du mensonge ! Enfin, l'utilisation de la fable présuppose une capacité de mémorisation à long terme de l'enfant. Rousseau dit : « Le prétexte de cette étude est l'instruction morale; mais le véritable objet de la mère et de l'enfant n'est que d'occuper de lui toute une compagnie, tandis qu'il récite ses fables; aussi les oublie-t-il toutes en grandissant, lorsqu'il n'est plus question de les réciter, mais d'en profiter. » (E, IV, 298) Cette assertion signifie deux choses. D'une part, la fable est une perte de

183 *Op.cit.*, p.61.

temps pour l'éducation morale de l'enfant : elle n'a de valeur que dans l'enfance. Elle ne laisse pas de trace en lui lorsqu'il grandit. Il faudrait qu'il réapprenne plus tard ce qu'il a appris trop tôt. A quoi sert d'apprendre ce qu'on doit oublier ? Néanmoins, on peut penser que la fable produit des effets indirects sur l'enfant. Après tout, on a dit que le récit s'effectue dans un cadre particulier souvent propice au développement affectif de l'enfant. C'est précisément le second problème qu'identifie Rousseau : en réalité, la fable n'a aucun rapport à l'éducation morale de l'enfant. Elle n'a qu'une valeur occupationnelle. Kant et Rousseau se rejoignent sur cette idée. Kant dit : « La lecture des romans est une très mauvaise chose pour les enfants, car ils ne servent qu'à les amuser dans le moment où ils les lisent. » (TP, 63) Le livre semble être une distraction passagère. Pour Rousseau, le caractère plaisant de l'histoire empêche l'enfant d'identifier le bien et le mal. Il écrit :

Dans la fable précédente, les enfants se moquent du corbeau,
mais ils s'affectionnent tous au renard; dans la fable qui suit,
vous croyez leur donner la cigale pour exemple; et point du tout,
c'est la fourmi qu'ils choisissent. On n'aime point à s'humilier :
ils prendront toujours le beau rôle; c'est le choix de l'amour-propre,
c'est un choix très naturel. (E, II, 114)

D'après nous, il est faux de dire que tous les enfants préféreront nécessairement le renard au corbeau. Lorsqu'on observe une séance de lecture en classe, on s'aperçoit qu'il existe une grande diversité dans les réponses que peuvent apporter les enfants. Par exemple, lors d'un stage en école, nous avons observé une lecture du mythe d'Ephaïstos (il est lancé du haut de l'Olympe par sa mère Héra car il est laid). En commentaires, les enfants disent que c'est mal *soit* parce que la mère l'abandonne, *soit* parce qu'on n'abandonne pas un enfant à cause de son physique, *soit* parce qu'il risque de se faire mal en tombant. Interroger les enfants sur les émotions que l'histoire suscite en eux est un moyen de développer leur sensibilité et leur personnalité. Ce peut être aussi le moyen de déceler précocément des attitudes pathologiques (par exemple, une psychopatie sans affect responsable du manque d'empathie, pour se référer à Bowlby). Pour Condorcet, le livre est un outil d'éveil moral. Son rôle est de stimuler la sensibilité de l'enfant. Par conséquent, peu importe que l'histoire soit vraie ou imaginaire, puisque l'objet du livre n'est pas de stimuler l'intellect ni la raison de l'enfant. Condorcet dit ceci :

On aurait soin d'en écarter toute maxime, toute réflexion,
parce qu'il ne s'agit point de leur donner des principes de
conduite ou de leur enseigner des vérités, mais de les
disposer à réfléchir sur leurs sentiments, et de les préparer

aux idées morales qui doivent naître un jour de ces réflexions.¹⁸⁴

Il semble que la morale en fin de fable soit aussi inutile pour Condorcet qu'elle ne l'est pour Rousseau. On ne doit pas parler de vérité avec les enfants. Le premier objet que se fixe l'éducation est d'éveiller en eux les premiers sentiments moraux desquels dépendent son développement moral. Oui, mais comment inciter au vrai indépendamment du concept de vérité ? D'après nous, le contenu du livre, tout comme le contexte de la lecture, est susceptible de réaliser cet objectif premier. Le temps de la lecture peut aussi avoir une fonction disciplinaire : il incite les enfants à se concentrer, à être attentif et patient. Dans une certaine mesure, cela stimule la mémorisation. A ce sujet, Platon formule trois qualités du gardien de cité : la mémoire, la mesure et la grâce.¹⁸⁵ L'éducation doit stimuler la faculté de mémorisation. La capacité de l'élève à mémoriser rapidement lui facilite l'apprentissage, ce qui a pour effet de l'encourager à apprendre. Plus on a de facilité à apprendre, plus on y prend du plaisir. Notre perfectionnement moral dépendrait de nos dispositions naturelles spécifiques. C'est une théorie, une fois de plus, assez critiquable : elle suppose de nouveau qu'il y ait identité entre le savoir et la moralité d'une personne. Or, il n'y a pas identité entre la raison et la morale. Par conséquent, il ne peut pas y avoir identité entre nos facultés intellectuelles – qui sont différentes selon l'individu – et notre moralité. Nous n'avons pas besoin d'être intelligent pour être bon. Aussi, la capacité d'un élève à mémoriser ne signifie pas qu'il soit intelligent. Pour Condorcet, les supports éducatifs ne doivent pas nécessairement stimuler la mémorisation : ils doivent permettre à l'élève de retenir des idées, ou dira-t-on même des sensations. Condorcet s'en tient à ces paroles :

On n'exercera pas les enfants à apprendre beaucoup de mémoire, mais on leur fera rendre compte de l'histoire, de la description qu'ils viennent de lire, du sens d'un mot qu'ils viennent d'écrire, et par là ils apprendront à retenir des idées, ce qui vaut mieux que de répéter des mots.¹⁸⁶

Sur ce point, Condorcet se fait indirectement l'héritier de Rousseau. Rousseau dit qu'on n'apprend pas à devenir un homme en restant assis sur « les bancs du collège » (E, IV, 302). Au contraire, chez Kant, la contrainte de l'instruction a une valeur disciplinaire. Il écrit : « Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne [...]. » (TP, 36) La pédagogie de Kant n'est pas une pédagogie active. L'éducation doit

184 *Op.cit.*, p.64.

185 *Op.cit.*, p.186.

186 *Op.cit.*, p.76.

commencer par être une contrainte pour discipliner la nature de l'homme. Mais comment s'assurer que la contrainte passagère ait des effets durables ? Comment être sûr que ce n'est pas pour l'élève qu'un mauvais moment à passer ? Ne peut-on pas envisager une autre pédagogie plus positive ? Ces considérations nous amènent à s'interroger sur la place des jeux et des activités dans l'éducation morale de l'enfant. Pour nous, le premier intérêt des activités est qu'elles répondent aux besoins physiques et intellectuels de l'enfant (besoin de se dépenser, besoin de jouer, de créer). La satisfaction de ces besoins premiers est nécessaire pour qu'il apprenne à se faire confiance. La confiance en soi est un moteur de l'attitude bienveillante. Plus nous sommes au point avec nous-même, plus nous sommes en paix. Qu'est-ce qui nous pousserait au mal ? Rousseau, admiratif du projet platonicien, écrit ceci :

Platon, dans sa République, qu'on croit si austère, n'élève les enfants qu'en fêtes, jeux, chansons, passe-temps; on dirait qu'il a tout fait quand il leur a bien appris à se réjouir; et Sénèque, parlant de l'ancienne jeunesse romaine : Elle était, dit-il, toujours debout, on ne lui enseignait rien qu'elle dût apprendre assise. (E, II, 102)

Le jeu est un élément à part entière de l'éducation de la jeunesse romaine. Les antiques, romains et grecs, semblaient déjà comprendre que le jeu et l'activité stimulent toutes les dispositions de l'homme (intellectuelles, cognitives, physiques, sociales, affectives : ce qu'on nomme aujourd'hui les cinq sphères du développement de l'enfant). Aristote dit que le jeu favorise le développement des relations sociales. Il écrit :

[...] une forme de ce repos consiste dans le loisir accompagné d'amusement, dans ce domaine également il semble bien y avoir un certain bon ton des relations sociales, qui détermine quelles sortes de propos il est de notre devoir de tenir et comment les exprimer, et pareillement aussi quels sont ceux que nous pouvons nous permettre d'entendre.¹⁸⁷

Au delà du fait que les règles font entrer l'enfant dans le monde juridico-social (même si on peut décider de jouer pour le plaisir), le jeu a un double intérêt : il permet aux enfants de se découvrir et à l'éducateur de découvrir les enfants. En effet, certains jeux favorisent l'entraide. C'est le cas des jeux coopératifs, comme le jeu *Hop ! Hop ! Hop !* De Monica San Cristobal, édité par Djeco en 2005. La règle du jeu est la suivante : il faut faire traverser la bergère et tous les moutons vers la bergerie en faisant attention à ne pas tomber dans la rivière. Contrairement à des jeux

187 *Op.cit.*, IV, 14 « Le bon goût dans l'activité de jeu », p.222.

classiques, il n'y a aucune notion de gain ou de récompense, en dehors de la réussite collective. L'enfant apprend à travailler en équipe (il s'agit d'une des méthodes de la pédagogie Montessori). Ces jeux favorisent la coopération, l'interactivité et la convivialité. En même temps, ils permettent à chaque enfant du groupe de développer sa personnalité unique : chaque point de vue sur la situation est différent. Un enfant ne trouvera pas la même solution qu'un autre. D'autre part, l'éducateur peut observer les dynamiques de groupe à l'oeuvre. Cela lui permet de perfectionner son approche éducative : lorsqu'il apprend à connaître les enfants, il apprend ce qui peut leur convenir. En bref, les temps d'activité favorisent le développement de l'enfant comme le progrès de l'éducateur. Rousseau dit :

Je n'aime point les explications en discours; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses ! les choses ! Je ne répèterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoirs aux mots; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards. (E, III, 203)

L'activité est préférable aux discours. En même temps, il faut bien que l'éducateur reprenne la parole à un certain moment : c'est lui qui dirige les opérations. Il est l'animateur du groupe. Il doit juger lorsque l'enfant a besoin d'un temps d'activité et lorsqu'il a besoin d'un temps de repos. Aussi, pour nous, une éducation complète allie le discours à l'activité. Il faut que le discours se rapporte à l'activité faite, c'est-à-dire à l'expérience des enfants. Les enfants s'intéressent à ce dont ils font l'expérience. Le discours sur des objets abstraits (l'humanité en général, les grandes règles de morale) est trop loin de ce qu'ils peuvent assimiler. Rousseau dit ceci : « Le talent d'instruire est de faire que le disciple se plaise à l'instruction. » (E, 4, 297) L'efficacité de l'éducation suppose qu'on soit capable d'intéresser l'élève. Cela est évident d'après les conclusions que nous avons faites plus haut.¹⁸⁸ Rousseau rappelle : « Premièrement, songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire. » (E, III, 203) Pour Reboul, on ne peut pas éduquer sans tenir compte du désir de l'enfant. Mais aussitôt, il se demande : qu'est-ce qui garantit que ce désir sera celui d'apprendre ce dont l'individu a besoin ? Et qui saura mieux que l'individu ce dont celui-ci a besoin ? En même temps, aura-t-il besoin d'autre chose que ce dont on lui explique qu'il a besoin ? Il existe des besoins naturels que nous devons satisfaire pour que l'enfant se développe au mieux. La question est de savoir si nous sommes capables d'identifier les besoins relatifs à chaque individu. Sommes-nous capable d'adapter l'éducation à l'individu ? Nous devons comprendre que la liberté pédagogique de

188 Voir le chapitre 1 de notre mémoire sur les limites de l'éducation avec la personnalité de l'élève.

l'éducateur s'arrête là où commence la liberté de l'enfant. Toute pédagogie doit prendre pour objet l'enfant. Il semble nécessaire de réfléchir à notre pratique *à partir de* et *pour* l'enfant. Cela peut paraître évident, pourtant, notre rapport actuel à l'éducation montre que certains adultes attendent de l'enfant qu'il s'adapte à lui. Pour revenir à un exemple déjà cité, il arrive qu'on presse l'enfant pour s'habiller lorsqu'on est en retard au travail. Dans ce cas précis, c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'adulte. On exige parfois des enfants plus que ce dont ils sont capables. En même temps, on les sous-estime parfois par rapport à ce dont ils sont capables. L'art de l'éducation se situe ici, dans la possibilité de déterminer la juste mesure de notre attitude éducative.

§

En conclusion sur cette partie, il est difficile de penser un modèle ou une méthode éducative apte à produire sur tous, de manière égale, des effets moraux à la fois profonds et concrets. Peut-on développer une pédagogie universelle malgré la différence entre les enfants ? Comment permettre à chaque enfant de développer sa personnalité unique à partir d'une pédagogie unique ? Il semble qu'il ne peut pas y avoir autant de méthodes que d'enfants. Par conséquent, est-il possible d'observer un progrès moral généralisé ? Le progrès moral peut-il être individuel et collectif en même temps ?

Conclusion générale

Notre thèse de départ est la suivante : l'éducation morale dépend de la moralité de notre approche éducative. Cela suppose qu'on soit capable de définir ce qu'il est bien de faire et ce qu'il est mal de faire en matière d'éducation. Cela suppose encore des notions générales du bien et du mal. Sommes-nous capables de définir la bonne attitude de l'éducateur avant toute expérience éducative ? Pouvons-nous savoir ce qui convient à l'enfant avant de le rencontrer ? Nous avons voulu montrer que le premier principe qui définit l'attitude morale de l'éducateur est l'intérêt qu'il porte au bien-être de l'enfant. Le développement moral de l'enfant est suspendu à son développement normal. Ce développement normal consiste à la fois en la satisfaction des besoins vitaux de l'enfant (manger, dormir, bouger) et de ses besoins affectifs. Nous avons défini l'éducation morale dans son rapport à la sensibilité. L'éducation morale repose sur le déploiement de la sensibilité de l'enfant – de laquelle dépend sa tendance à l'empathie – et sur la sensibilité de l'éducateur. Celui-ci a à la fois le devoir d'être raisonnable – il doit mesurer et mettre à distance sa pratique pour l'analyser et l'améliorer – et sensible. Le développement de la sensibilité de l'enfant s'effectue essentiellement au sein du foyer familial : la mère est la première figure éducative que rencontre l'enfant. L'enfant constitue aussi une figure éducative : la résistance qu'il oppose impose à l'adulte de se remettre en question pour le comprendre. L'éducateur rencontre une autre limite inhérente au relativisme des valeurs morales. Reboul dit : « On nous accordera sans doute qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs, mais pour nous opposer tout de suite une seconde difficulté, à savoir que toutes les valeurs sont relatives, qu'elles dépendent des lieux et des époques, et que cette relativité est telle qu'il est presque impossible de donner un seul et même sens au mot éducation. » (PE, 7, II, 98) La question qui demeure est la suivante : quelle peut être la portée morale de notre éducation occidentale relative ? A en croire Reboul, nous devons assumer le caractère relatif de notre éducation. Il faut assumer que les valeurs qu'on inculque fassent partie de notre culture occidentale particulière. En même temps, il faut croire que certaines de ces valeurs l'emportent nécessairement sur d'autres. Si on ne reconnaît pas l'universalité de certains principes moraux, alors « L'excision des filles, voire l'anthropophagie, auraient la même valeur que l'égalité, le respect des droits de l'homme, etc. » (*ibid.*, 100) Le problème, c'est que Reboul pense que les valeurs nous viennent de la culture. Comment pourraient-elles prétendre à l'universel si elles ne sont que culturelles ? Il faut reconnaître que l'homme possède des idées morales inées dans une certaine mesure. A partir de cette considération, le rôle de l'éducation est de stimuler nos dispositions

naturelles. Aristote dit : « Voilà pourquoi aussi c'est tout un travail que d'être vertueux. »¹⁸⁹
L'éducation est un art. On pourrait même dire que c'est une science, dans une certaine mesure. Elle n'est pas une science comme une autre – les effets qu'elle produit ne sont pas nécessaires – mais elle suppose une certaine technique. Kant écrit :

On se figure ordinairement qu'il n'est pas nécessaire de faire des expériences en matière d'éducation, et que l'on peut juger par la raison seule si une chose sera bonne ou non. Mais on se trompe beaucoup en cela, et l'expérience enseigne que nos tentatives ont souvent amené des effets tout opposés à ceux que l'on attendait. (TP, 44)

Néanmoins, la méthode pédagogique n'est pas universelle. En cela, l'éducation est une science bien différente des autres : elle demande à ce que l'éducateur tienne compte des particularités de l'éduqué. Nous possédons des dispositions naturelles générales et des dispositions naturelles spécifiques. A partir des premières, nous devons adapter l'éducation à l'âge de l'éduqué. Rousseau dit : « Il y a donc un choix dans les choses qu'on doit enseigner ainsi que dans le temps propre à les apprendre. » (E, III, 184) A partir des secondes, nous devons adapter l'éducation à la personnalité unique de l'éduqué. L'enjeu est le suivant : nous devons comprendre que le développement moral du collectif suppose le bon développement de l'individualité des personnes. Ce n'est pas en limitant l'expression de la personnalité d'un individu qu'on l'incite à faire attention aux autres. Ce bon développement repose notre attitude à l'égard de l'enfant. Autrement dit, l'éducation morale repose sur la moralité de l'éducateur. Nous sommes tantôt dans la position de l'éducateur, tantôt dans la position de l'éduqué : nous sommes notre propre élève lorsque nous cherchons à nous améliorer pour le bien de l'enfant. C'est la raison pour laquelle nous disons que l'éducation est un processus continu qui ne connaît pas de fin. Reboul dit : « Ensuite, on n'achève jamais de "devenir homme", et l'accès à la culture humaine n'est jamais acquis : il n'y a pas de diplôme d'humanité qui mettrait fin à l'éducation ! » (PE, 2, II, 25) Mais s'il n'y a pas de fin au progrès de l'humanité, y a-t-il une fin aux progrès de l'éducation ?

189 *Op.cit.*, II, 9, p.123.

Table des matières

Remerciements

Liste des abréviations

Introduction..... 1

CHAPITRE I : Discussion sur l'origine de la moralité de l'homme..... 16

I. La question de l'autonomie..... 16

1.1. La moralité à partir de la rencontre : autrui au fondement du moi moral..... 16

A. Genèse de la vie morale et morale relationnelle : Rousseau, Kant et Lévinas..... 16

B. Autonomie morale et liberté individuelle : un usage politico-économique..... 24

1.2. Nature humaine et positionnement de l'éducateur : le rôle de l'éducation..... 28

A. Discussion sur le statut moral de l'homme naturel..... 28

B. Des dispositions de l'homme à la morale..... 33

C. De la finalité morale de l'éducation : le but de la paix..... 39

II. Apories sur le problème de l'éducation morale..... 42

2.1. Apories relatives aux facteurs endogènes de développement..... 42

2.2. De la possibilité de juger les effets de l'éducation..... 46

A. Rapport entre intention, acte et moralité humaine..... 46

B. Des moyens d'évaluer les effets de l'attitude éducative..... 50

CHAPITRE II : L'éducation morale indirecte..... 56

I. Des modes d'action de l'éducation indirecte..... 56

1.1. Le rapport de l'exemplarité à l'éducation..... 56

A. Le développement par l'identification : du caractère imitatif de l'enfant..... 56

B. L'exemplarité : un devoir de l'éducateur, une limite de l'éducation..... 60

1.2. La relation sentiment-raison : un duel rationaliste insoluble ?..... 62

II. La famille et l'éducation morale : des fonctions, une sensibilité..... 68

2.1. La famille : premier lieu de socialisation de l'enfant..... 71

2.2. Les limites de l'éducation familiale : l'objectivité, le jugement et l'enclavement.....76

CHAPITRE III : Le savoir et l'éducation directe.....82

I. Défaite de l'identité savoir-moralité.....82

1.1. Echec du positivisme comme modèle éducatif.....82

1.2. La relation du savoir à la pratique éducative.....86

1.3. Modernité de l'attitude éducative : vers la pédagogie positive et l'attitude
bienveillante.....95

**II. L'éducation morale à l'école et dans les lieux
collectifs.....100**

2.1. Culture, civilité et morale à l'école.....100

2.2. Liberté, outils et méthodes pédagogiques : quelle éducation morale à l'école ?...108

Conclusion générale.....118

Table des matières.....120

Bibliographie.....122

Sources et Bibliographie

I. Sources bibliographiques

ANSCOMBE Elisabeth, *Intention*, trad.fr M.Maurice et C.Michon, Paris, Gallimard, 2022, §4,5,6

ARENDT HANNAH, *La crise de la culture*, trad.fr P.Lévy, Paris, Gallimard, 1972, « La crise de l'éducation », p.223-252.

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, trad.fr J.Tricot, Paris, Vrin, 2017, sur la définition de la vertu, de la disposition et sur la place du savoir dans l'éducation.

BLAISE Pascal, *Pensées* (1670), Paris, Seuil, 2018, p.68-69.

BLONDEL Eric, *La morale : introduction, choix de textes, commentaires*, Paris, Flammarion, 1999, p.11 et 79-86.

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

HUME David, *Enquête sur les principes de la morale* (1751), trad.fr P.Baranger, Paris, GF Flammarion, 1991.

JONAS Hans, *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, trad.fr J.Greisch, Paris, Cerf, 1993.

KANT Emmanuel, *Traité de pédagogie* (1803), trad.fr J.Barni, Paris, Hachette, 1981.

- *Sur le mal radical dans la nature humaine* (1792), trad.fr F.Gain, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 2010.
- *Métaphysique des moeurs, deuxième partie, doctrine de la vertu* (1795), trad.fr A.Philonenko, Paris, J.Vrin, 1968.
- *Métaphysique des moeurs, I Fondation, introduction* (1783), trad.fr A.Renaut, Paris, Flammarion, 1994.

KERLAN Alain, *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Allemagne, Peter Lang, 1998, chapitre V.

LETHIERRY Hugues, *Sauve qui peut les morales, Management à l'école ?*, Lyon, Aléas, 2001.

LEVI Primo, *Si c'est un homme*, trad.fr M. Schruoffeneger, Paris, Julliard, 1988.

LEVINAS Emmanuel, *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*, Boston, M.Nijhoff, 1984.

- *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1987.
- *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris, Kluwer academic, 1990.

MONTESSORI Maria, *L'éducation et la paix*, trad.fr M.Valois, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

OGIEN Ruwen, *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*, Paris, Grasset, 2014.

PLATON, *Ménon*, trad.fr M.Canto-Sperber, Paris, Flammarion, 1991, et l'introduction par M.Canto-Sperber.

– *La République*, trad.fr E.Chambry, Paris, Gonthier, 1963.

REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Puf, 2010.

– *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*, Paris, Vrin, 1974, p.71-72.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation* (1762), Paris, Garnier, 1964.

VAYSSE Jean-Marie, *Le vocabulaire de Kant*, Paris, ellipses, 2020.

II. Revues et ouvrages en ligne

Aristote. *La poétique*, trad.fr Ch.E.Ruelle, Paris, Garnier, 1922. Disponible en pdf à l'URL : theatre-classique.fr/pages/pdf/ARISTOTE_POETIQUE.pdf

Bastier, Corinne. (2019). Chapitre 1. L'imitation. Dans : C. Bastier, *Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme: Guide d'activités pratiques* (pp. 31-68). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.basti.2019.01.0031>

Bowlby, John. (1951). *Maternal Care and Mental Health.*, (s.d.).Scribd.

[https://fr.scribd.com/doc/55521186/Bowlby-1951-Maternal-Care-and-Mental-Health?](https://fr.scribd.com/doc/55521186/Bowlby-1951-Maternal-Care-and-Mental-Health?language_settings_changed=Fran%C3%A7ais)
[language_settings_changed=Fran%C3%A7ais](https://fr.scribd.com/doc/55521186/Bowlby-1951-Maternal-Care-and-Mental-Health?language_settings_changed=Fran%C3%A7ais)

Castillo, Monique. (2017). Significations du cosmopolitisme kantien, *Raison présente*, 201, 19-30. <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2017-1-page-19.htm>

Comte, Auguste. *Cours de philosophie positive* (1830), Hatier, -, 2019, p.79, disponible sur le site de l'académie de Grenoble.

De Condorcet, Nicolas. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Edition libre Bibebook, disponible sur kindle.

Fedi, Laurent. (2011). Les paradoxes éducatifs de Rousseau. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136, 487-506. <https://doi.org/10.3917/rphi.114.0487>

Ferry, Jules. (1883). *Lettre aux instituteurs*, disponible sur le site du gouvernement à l'URL : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2020/12/lettre_ferry_instituteurs.pdf

Fœssel, Michäel. (2011). Kant ou les vertus de l'autonomie, *Études*, 414, 341-351, <https://doi.org/10.3917/etu.4143.0341>

Heidegger, Martin. *Lettre Sur L'humanisme (1946) : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive*. (2016, 22 février). Internet Archive.
<https://archive.org/details/LettreSurLhumanisme1946>

Garde d'enfants : une offre abondante portée par les assistantes maternelles - Insee Flash Pays de la Loire - 81. (s. d.). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3368294>

La famille, premier lieu de socialisation du petit enfant. (2023, 17 janvier). lesprosdela petiteenfance. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-developpement/la-socialisation-des-enfants-selon-les-etapes-du-developpement/la-famille-premier-lieu-de-socialisation-du-petit-enfant>

Les étapes de l'imitation dans le développement de l'enfant. (2020, 2 octobre). lesprosdela petiteenfance. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-developpement/les-etapes-de-limitation-dans-le-developpement-de-lenfant>

Nurock, Vanessa. (2007). L'enfance morale : développement moral et éducation morale. *Revue Philosophique de Louvain*, 105(1), 132-160. <https://doi.org/10.2143/rpl.105.1.2020260>

Obadia, Claude. (2010). L'éducation dans la République de Platon : une antinomie politique ?. *Le Philosophoire*, 33, 141-152. <https://doi.org/10.3917/phoir.033.0141>

Saltel, Philippe. (2013). Analyse de la « conception instrumentale » de la raison dans la philosophie morale de Hume, *Revue internationale de philosophie*, 263, 47-62., <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2013-1-page-47.htm>

Schuhl, Christine. (2016). Prévenir les douces violences dans les pratiques professionnelles, *Au quotidien*, https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Milieux_accueil/Flash_accueil/Repere-psycho-pedagogique/FA28-prevenir-douces-violences.pdf

Valadier, Paul. (2002). La morale après l'individualisme. *Revue Projet*, 271, 63-70.
<https://doi.org/10.3917/pro.271.0063>

EDUCATION MORALE ET MORALITE DE L'EDUCATION

Un sujet de recherche actuel et personnel

La réflexion que je mène dans ce mémoire est la réflexion que tout professionnel de la petite enfance est amené à avoir. En tant que jeune professionnelle issue d'un parcours de philosophie, je m'interroge sur l'attitude qu'on doit avoir auprès des jeunes enfants. Le milieu de la petite enfance est un milieu éducatif – l'instruction est le rôle de l'école et de l'université – et en tant que milieu éducatif il fait passer certaines valeurs. Ma question est la suivante : comment amener l'enfant à adopter ces valeurs ? Il n'y a pas si longtemps, en France, on éduquait les enfants à coup de bâton et de bonnet d'âne. Christine Schuhl montre que notre nouveau rapport à l'éducation n'a pas cessé d'être un rapport de violence : nous faisons encore subir à l'enfant des « douces violences ». Pourtant, nous continuons à penser que notre éducation est apte à développer la moralité de l'enfant. Je veux montrer que l'éducation est une science, une technique, un art – au sens où elle est élaborée par l'homme – qui suppose une formation permanente de l'éducateur. En tant qu'éducateur – professionnel ou non – nous avons une grande responsabilité à l'égard de la collectivité et plus largement à l'égard de l'humanité. C'est pourquoi l'éducateur doit continuellement se tenir à jour des nouvelles découvertes qui sont faites en sciences de l'éducation. Aujourd'hui, nous prenons conscience que les pédagogies transmissives traditionnelles sont inefficaces. L'éducation doit veiller au bon développement de l'enfant. Ce développement moral dépend principalement de son développement normal et de la satisfaction des besoins affectifs de l'enfant. Le premier souci de l'éducateur doit aller vers l'enfant et son bien-être. Comment pourrait-on devenir un homme mauvais si nous n'avons jamais été habitué qu'au bien ? Quelle raison aurait-on de faire le mal si nous n'avons contracté aucune frustration, aucun manque d'affection ? Si le rapport aux autres dans lequel nous avons été éduqué est un rapport de bienveillance, nul doute – mais nulle nécessité – que nous serons portés à reproduire ce rapport. L'éducation morale est suspendue à la moralité de notre attitude éducative. Si, malgré tout, l'éducation n'a pas le dernier mot, n'y voyons pas une raison de céder à nos vieilles habitudes. La moralité de notre pratique est à la fois ce qui préserve l'enfant et à la fois ce qui préserve la dignité de l'éducateur.

Mots-clés : éducation – morale – enfant – développement – technique – environnement – attitude – sensibility – affection – relation.

MORAL EDUCATION AND MORALITY OF EDUCATION

A personal and actual research subject

The reflection that I lead in this dissertation is the reflection that any early childhood professional is led to have. As a young professional with a background in philosophy, I wonder about the attitude we should have with young children. The early childhood environment is an educational environment – instruction is the role of school and university – and as an educational environment it conveys certain values. My question is the following: how to bring the child to adopt these values? Not so long ago, in France, children were educated with sticks and dunce caps. Christine Schuhl shows that our new relationship to education has not ceased to be a relationship of violence: we are still subjecting the child to “gentle violence”. However, we continue to think that our education is capable of developing the morality of the child. I want to show that education is a science, a technique, an art – in the sense that it is developed by man – which supposes a permanent formation of the educator. As educators – professional or not – we have a great responsibility towards the community and more broadly towards humanity. This is why the educator must continually keep up to date with new discoveries that are made in the sciences of education. Today, we realize that traditional transmissive pedagogies are ineffective. Education must ensure the proper development of the child. This moral development depends mainly on his normal development and the satisfaction of the emotional needs of the child. The first concern of the educator must go towards the child and his well-being. How could we become a bad man if we have never been accustomed to anything but good? What reason would we have to do evil if we had contracted no frustration, no lack of affection? If the relationship to others in which we were educated is a relationship of benevolence, there is no doubt – but no necessity – that we will be inclined to reproduce this relationship. Moral education depends on the morality of our educational attitude. If, despite everything, education does not have the last word, let's not see a reason to give in to our old habits. The morality of our practice is both what preserves the child and at the same time what preserves the dignity of the educator.

Key words : education – moral – child – development – technique – environment – attitude – sensibility – affection – relation.