

L'ACTUALITÉ DE LA POLITIQUE FICHTEËNNE DE L'ÉDUCATION

NICOLAS CUNEEN

Abstract

Throughout *Addresses to the German Nation*, J. G. Fichte develops an educational proposal that he promotes as the most viable political response to Germany's social and economic problems. Conditioned by his fundamental work on human freedom, Fichte eschews institutional, external solutions to these issues, which he sees as necessarily limited, in favor of an approach from within. In this article, we first reconstruct his proposal, and in a second step we mobilize his arguments in order to understand the limits of the recognition paradigm in critical theory, namely the work of Axel Honneth and Emmanuel Renault. This reveals the possibility of an educational approach based on this paradigm. Finally, a discussion on the interface between individual emancipation and social harmony allows us to compare the core elements of these two educational approaches.

Dans ses *Discours à la nation allemande*, Fichte expose son projet de réforme d'une nation soumise au « règne de l'égoïsme par une puissance étrangère »¹. Afin d'insuffler une nouvelle vie à l'État allemand s'écroulant face à l'armée française, Fichte ne fournit pas un plan de remaniement des structures institutionnelles qui agiraient sur le peuple pour mieux motiver ou canaliser ses efforts, mais il considère plutôt qu'une transformation totale de l'éducation permettrait au pays de renaître de bas en haut. Ce choix se démarque largement de la critique sociale actuelle qui cherche à démontrer le pouvoir coercitif et subjuguant des dispositifs institutionnels insuffisamment réactifs² et à prendre parti pour les luttes sociales qui visent la réorganisation sociale et la destruction de l'ordre ancien³. Cependant,

¹ Fichte Johann Gottlieb, *Discours à la nation allemande*, trad. Alain Renault, Paris, Imprimerie Nationale, 1992, p. 53.

² Par exemple : Renault Emmanuel, *L'expérience de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004, ch. III.

³ Fischbach Franck, *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 57–58, 61.

la stratégie que détaille Fichte dans son traité populaire n'est aucunement surprenante si on la considère à la lumière d'un trait anthropologique qui, selon Fichte, caractérise plus qu'aucun autre l'être humain : la liberté, c'est-à-dire l'indétermination radicale par les forces biologiques et l'environnement. En un mot, puisque l'homme possède un certain pouvoir d'autodétermination et n'est donc que partiellement déterminé par le contexte institutionnel dans lequel ses actions s'inscrivent, c'est par un travail éducatif sur sa liberté même, à l'échelle individuelle, que peut s'effectuer un vrai changement social pourvu que l'éducation à la liberté soit universalisée. Seul un peuple éduqué à faire bon usage de ses propres facultés volitives et rationnelles pourra, dans un deuxième temps, reconfigurer les dispositifs institutionnels de façon à ce que le contexte institutionnel et les règles auxquelles il adhère soient le produit de la liberté propre à chaque individu et soient propices à régénérer une société stagnante. Ainsi, loin de vouloir déterminer à leur place la structure étatique susceptible de laisser s'épanouir les citoyens allemands, Fichte cherche à leur fournir les outils nécessaires pour qu'ils le fassent eux-mêmes avant de lâcher aussitôt tout contrôle sur l'organisation institutionnelle.

La conception fichtéenne de la liberté qui motive les prescriptions sociales que l'on trouve dans sa philosophie populaire s'enracine dans sa philosophie première. En effet, le travail déductif par lequel Fichte essaye d'expliquer la genèse de la conscience de soi commence avec le principe unique⁴ selon lequel la conscience détermine librement son objet. Alors qu'il avoue que la liberté humaine ne peut pas être prouvée philosophiquement, il en est cependant certain, et il affirme la simple acceptation de son existence comme le prix d'entrée à son système⁵. Prenant comme point de départ l'autodétermination de la conscience, Fichte s'en est tenu à expliquer les limites vécues de la liberté individuelle des sujets finis⁶. Alors que cette explication revient sous diverses formes à travers son œuvre⁷, la structure

⁴ Harder Yves-Jean, « De l'esprit à la lettre », in Goddard Jean-Christophe, *Fichte : Le moi et la liberté*, Paris, PUF, 2000, pp. 29–30.

⁵ Fichte J. G., *La doctrine de la science (1797–1798)*, trad. Isabelle Thomas-Fogiel, Paris, Vrin, 1999, pp. 104–105, 108.

⁶ Dans les différentes versions de la *Wissenschaftslehre*, la genèse de cette limite porte le nom d'*Anstoß*, souvent traduit par « choc » en français mais qui dénote plus précisément la rencontre originnaire du Moi avec sa propre finitude. Pierre-Philippe Druet préfère « impulsion originnaire » et la littérature anglophone accorde une préférence à « check », ce qui est déjà plus neutre que « shock ». Druet Pierre-Philippe, « L'«Anstoss» fichtéen : essai d'élucidation d'une métaphore », in *Revue Philosophique de Louvain*, vol. 70, no. 7, 1972, pp. 384–392.

⁷ Non seulement Fichte a raffiné l'argumentation de la *Wissenschaftslehre* tout au long de sa vie, mais il présente une autre conception de la genèse de la conscience de soi dans les *Grundlage des Naturrechts*. Dans ce texte, le rôle de l'*Anstoß* est joué par l'*Aufforderung* : un appel à la liberté par une autre liberté. Cette invitation à la conscience de soi ne constitue pas pour autant une contrainte extérieure à la liberté, car sa transformation en autolimitation via son acceptation demeure le

commune à ses démarches paraît être en décalage avec nos sensibilités contemporaines : il part chaque fois d'un idéalisme extrême où la conscience se constitue elle-même indépendamment d'un monde extérieur via une autolimitation originale pour donner place uniquement par la suite aux contraintes extérieures. Cette approche, qui introduit des éléments de déterminisme dans un système de liberté absolue de la conscience, trouve son antithèse dans une pensée comme celle de Sigmund Freud, qui commence avec un matérialisme conditionné par la science empirique de l'époque afin de faire valoir la légitimité de la psychanalyse qu'il était en train de fonder. En effet, l'ouverture de l'inconscient et de ses forces non-maîtrisables, troisième humiliation réclamée par Freud à l'humanité suivant celles de Copernic et de Darwin⁸, semble porter un coup grave à la liberté. Or, l'auteur du vingtième siècle termine par accorder un espace pour l'autodétermination au niveau de la *réflexion*, de la *délibération* ou encore de l'*interprétation*, activités mentales conscientes capables de fournir un élément d'autocontrôle⁹.

Ce contraste entre les approches théoriques de Fichte et de Freud nous intéresse dans la façon dont elles se traduisent en *action* sur l'autonomie des individus. Pour Freud, c'est à l'échelle individuelle qu'une intervention peut s'accomplir. La situation analytique présente en effet l'occasion au patient d'être guidé par l'analyste à une prise de conscience des effets troublants de ses schèmes interprétatifs, ce qui rend possible un travail de délibération ou de réflexion. C'est ainsi, lorsqu'un problème surgit, que ce travail s'offre comme un remède *a posteriori* à des individus troublés. En contrepartie, Fichte, qui accorde nettement plus d'importance à la liberté que nous avons tous (même si les masses n'y sont pas encore éveillées), ne se contente pas de la mobilisation de l'indétermination humaine pour soigner des cas isolés. Pour lui, une intervention doit s'opérer sur la capacité d'autodétermination de toute personne. Il s'agit de répandre un apprentissage à la liberté à l'échelle sociale, et cela ne peut passer que par l'éducation publique.

choix libre de celui qui est appelé. Williams Robert R., *Recognition: Fichte and Hegel on the Other*, Albany, State University of New York Press, 1992, pp. 57-60.

⁸ Ellman Carolyn – Grand Stanley – Silvan Mark – Ellman Steven (éds.), *The Modern Freudians: Contemporary Psychoanalytic Technique*, Lanham (US-MD), Jason Aronson Inc., 1998, p. 281.

⁹ Ces activités influent sur l'expérience humaine via plusieurs voies. Si les pulsions sont partiellement déterminées par la culture, la manière dont elles fonctionnent dans la vie quotidienne dépend également du travail d'interprétation que nous faisons dans la réception du contenu culturel. Nous avons ainsi un premier pouvoir discrétionnaire sur l'intégration d'une norme sociale ainsi que sur sa traduction en comportements particuliers. De plus, le récit narratif par lequel nous nous expliquons nos expériences de vie ainsi que les croyances préalablement opératrices colorent nos perceptions qui, à leur tour, définissent nos actions et nos motivations dans un contexte donné. Altman Matthew – Coe Cynthia, *The Fractured Self in Freud and German Philosophy*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013, p. 41.

Dès lors, afin de discerner quel intérêt une approche de l'éducation aussi radicale que celle de Fichte peut avoir pour la critique sociale actuelle, nous nous proposons de travailler en trois temps. Nous partirons de la question de l'éducation dans le *Discours à la nation allemande* comme une façon de politiser l'auto-activité de l'esprit que Fichte conçoit comme le fondement de l'expérience. Ensuite, à partir des tensions qui apparaissent entre la proposition éducative de Fichte et les normes contemporaines de l'enseignement, nous explorerons quelle actualité peut avoir la solution du changement social via l'éducation à travers l'anthropologie sous-jacente aux théories de la reconnaissance. Enfin, nous explorerons plus en profondeur l'affinité entre les deux approches anthropologiques à travers l'imbrication, commune à toutes les deux, de l'émancipation individuelle et de l'harmonie sociale commune.

Fichte et l'éducation à la liberté

La thématique de l'éducabilité de l'humain traverse toute la période productive de Fichte. Le potentiel (dormant pour la majorité) de s'éveiller à sa propre auto-activité grâce au miroir que fournit l'artiste¹⁰ et de cultiver la liberté intérieure en apprenant à faire de la sensibilité la « servante adroite et capable » de la raison¹¹, reçoit en effet une attention importante dès ses premiers écrits. Or, ce n'est que dans ses discours et dans ses publications tardives que Fichte commence à viser le système public d'éducation comme le vecteur principal par lequel une telle éducation à la liberté peut s'accomplir. Dans les *Discours à la nation allemande* (1808), Fichte met la « nouvelle éducation » au centre d'un programme de réforme nationale, de même que dans sa *Doctrine de l'État* (1813) une forme spécifique de l'éducation représente une condition nécessaire à toute légitimité d'un pouvoir gouvernant. En nous basant surtout sur les *Discours*, nous présenterons ainsi comment l'éducation constitue une réponse politique à l'indétermination humaine par ses conditions extérieures avant de passer à l'actualité d'une telle réponse.

La première étape dans l'établissement d'un programme éducatif visant à cultiver la liberté intérieure consiste en une croyance ferme en la liberté humaine. L'ancienne éducation commence ainsi pour Fichte sur un faux pas, car elle considérait

¹⁰ Pour un traitement de ce thème dans « L'esprit et la lettre en philosophie » (rédigé pour la première fois en 1975 et publié enfin en 1800), voir Maeschalck Marc, « Esthétique et psycho-analyse. La réponse du jeune Fichte à Schiller concernant l'éducation », in *La philosophie de Johann Gottlieb Fichte, Revue roumaine de philosophie*, vol. 56, no. 1, 2012, pp. 5–22.

¹¹ Fichte J. G., *Considérations destinées à rectifier les jugements du public sur la Révolution française*, trad. Jules Barni, Paris, Payot, 1974 (1793), p. 108.

qu'on ne peut pas fondamentalement changer l'homme¹², et elle ne s'est donc pas fournie d'outils pour le faire. Sa « première erreur »¹³ était donc de se considérer comme impuissante face aux penchants de l'homme et d'abandonner tout espoir de trouver un moyen de mettre systématiquement sur le bon chemin tous ceux auxquels elle s'adresse. L'ancienne éducation voyait l'homme comme irrémédiablement égoïste¹⁴, et si elle ne pouvait pas à partir d'un enfant former un homme *bon*, elle s'est contentée d'en faire « un citoyen inoffensif et utilisable »¹⁵. À cette fin, l'éducation traditionnelle employait des techniques largement stériles¹⁶ d'inculcation des règles qui devaient être acceptées comme telles, techniques qui, au-delà de leur échec de former une volonté dont la bonté nous est fiable, renforce en l'homme l'image de lui-même comme celle d'un être foncièrement égoïste. Face à une telle éducation qui empêche activement la sortie de l'esprit de tutelle en renvoyant à l'élève une image figée de lui-même, Fichte considère que c'est la tâche de la philosophie de repenser la formation de l'homme, car c'est la philosophie qui conçoit l'homme dans sa totalité¹⁷. L'anthropologie fichtéenne fournit ainsi une image de l'homme qui bouleverse le point de départ de toute pensée éducative.

Deux aspects issus de son travail philosophique préalable permettent de comprendre le cheminement que Fichte élabore pour mener l'élève à l'état de majorité et ainsi à la liberté effective. D'abord se trouve la prise en compte de l'irrationnel comme condition *sine qua non* de toute conscience autodirectrice. En effet, Fichte rompt avec la tradition philosophique qui le précède en refusant de construire son anthropologie comme si tout y était rationnel ; au contraire, il considère l'irrationnel comme essentiellement constitutif de la conscience de soi¹⁸. Ensuite, on reprend la notion de la liberté effective comme étant celle où l'influence de l'irrationnel et des contraintes extérieures est minimisée, et par laquelle on agit conformément à ce qu'établit librement la raison. Deux conséquences découlent de ces considérations. Tout d'abord, ... la nouvelle éducation doit s'atteler à subjuguer l'irrationnel au rationnel sans jamais le détruire ; non seulement elle n'y parviendrait pas, mais cela constituerait un résultat indésirable car la force pulsionnelle (irrationnelle) ré-

¹² Maesschalck M., *Religion et identité culturelle chez Fichte*, op. cit., p. 152.

¹³ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, op. cit., p. 74.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 77, 261.

¹⁵ *Ibid.*, p. 78.

¹⁶ *Ibid.*, p. 76.

¹⁷ Maesschalck M., « Éducation et jugement pratique chez Fichte », in Goddard J.-C. (coord.), *Le moi et la liberté*, Paris, PUF, 2000, pp. 135–136.

¹⁸ Fichte ne peut pas expliquer pourquoi une liberté poserait sa propre autolimitation originare, il peut seulement montrer en quoi cette autolimitation constitue une condition à la conscience de soi. Cet acte est donc foncièrement irrationnel, ce qui amène E. Hirsch à décrire l'*Anstoß* comme « l'irrationnel comme condition du rationnel ». Hirsch Emmanuel in *The Fractured Self*, op. cit., p. 34.

sultant de l'autolimitation originaire est ce qui anime toute activité rationnelle, et sa destruction impliquerait alors la cessation de l'activité. Ensuite, une deuxième conséquence concerne la relation de gouvernance. Puisque, pour agir librement, la conscience ne doit obéir qu'aux lois qu'elle se donne, l'éducation doit veiller à faire comprendre le sens des lois pour que l'élève les accepte sans contrainte. C'est ainsi la seule façon, selon Fichte, pour un pouvoir légal de prétendre à une véritable légitimité¹⁹ ; l'acceptation aveugle ou forcée d'une contrainte extérieure ne peut aucunement être la base d'un État libre. La maîtrise de soi-même, que Fichte conçoit également comme la racine de la morale²⁰, est au cœur de ces deux considérations : l'homme ne doit être soumis ni à des pulsions irrationnelles ni à des contraintes imposées, il doit être le maître de lui-même depuis le siège de sa raison.

La solution que conçoit Fichte pour répondre à ces exigences est, au lieu d'écraser la volonté, d'écraser la *liberté* de la volonté pour y instaurer la pure nécessité²¹. Contre l'image d'une source pulsionnelle oscillant entre le bien et le mal et traînant la raison instrumentale derrière elle dans ses fluctuations, Fichte cherche à établir une volonté dont l'amour du bien est si inébranlable qu'on peut compter sur elle à tout moment pour diriger la pensée stratégique vers l'action morale. L'on pourrait se méprendre, en lisant que « l'éducation nouvelle devrait [...] anéantir entièrement la liberté de la volonté »²², et y voir une sorte de conservatisme qui cherche à déterminer l'individu depuis l'intérieur et éradiquer toute possibilité d'écart créatif, or il n'en est nullement ainsi, et cela pour une double raison. D'abord, la liberté de la raison garde son pouvoir de déterminer des actions concrètes par lesquelles un individu peut s'aligner au bien par son comportement ; ensuite, et surtout, l'amour du bien ne donne que la *direction* de la volonté, et c'est à la raison de déterminer ce vers quoi cette direction pointe. Autrement dit, la nécessité de vouloir le bien moral ne prédétermine ni le contenu ni la finalité substantielle de la moralité. Pour Fichte, on ne perd rien de cher en détruisant la liberté de la volonté, car la vraie liberté n'est pas de vouloir sans contraintes, mais de pouvoir suivre sa propre loi auto-donnée. Or, si la raison doit établir ses propres lois librement, la vie en société oblige un certain modelage de ces lois ; il faut que les lois que les individus se donnent permettent à tous de jouir d'un maximum de liberté personnelle dans leur vivre-ensemble. Pour réconcilier l'autonomie indivi-

¹⁹ Piché Claude, « La Doctrine de l'État de 1813 et la question de l'éducation chez Fichte », in Goddard J.-C. – Maesschalck M. (éds.), *Fichte. La Philosophie de la maturité (1804–1814)*, Paris, Vrin, 2003, pp. 160–161.

²⁰ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, op. cit., p. 265.

²¹ *Ibid.*, p. 75.

²² *Ibid.*

duelle et les exigences du vivre ensemble, Fichte affirme la nécessité de faire naître les lois depuis l'intérieur en cultivant les facultés nécessaires pour les déduire et en stimulant l'amour du bien qui pousse l'homme à les suivre.

Comment mettre en place une telle tâche de déduction ? La première étape est de former l'imaginaire de l'élève de sorte qu'il puisse « forger spontanément des images qui soient indépendantes de la réalité »²³. Cette force créatrice dont la formation constitue le premier but de l'éducation²⁴ sert ainsi comme base à toute étape ultérieure, non seulement dans la mesure où elle permet la déduction d'un contenu, mais aussi en associant un plaisir à ce contenu. Fichte constate la résistance et l'aversion que manifestent les élèves à l'égard de tout « appel à la mémoire »²⁵ dont ils ne sont pas convaincus de l'intérêt. En effet, l'inculcation d'un contenu mort ne fait que souffrir celui qui doit s'efforcer à le retenir en invoquant « l'utilité future de ces connaissances »²⁶ comme une sorte de sur-moi. À la place d'une telle imposition, Fichte conçoit une forme d'activation de l'esprit où le contenu de la connaissance est secondaire au maintien de l'ouverture de l'esprit à la formation morale²⁷ et à l'action dans laquelle une connaissance donnée s'inscrit²⁸. Le « primat du pratique » de la *Wissenschaftslehre* qui pose l'activité comme la condition du savoir théorique trouve ainsi une traduction concrète dans l'éducation. Comprenant immédiatement la signification pratique de ce qu'il apprend et formant lui-même les images qui constituent les connaissances « acquises », l'élève, selon l'espoir de Fichte, jouira d'un plaisir lors de ce processus, plaisir qui sera dès lors associé à ses connaissances²⁹. Il faut partir de la préférence naturelle qu'ont les enfants à s'envoler dans l'imagination plutôt que de mémoriser un contenu fourni par le maître pour ainsi substituer au mouvement sans direction « un sens rigoureux de l'idéal »³⁰, c'est-à-dire une propension à créer spontanément des images capables d'orienter une action future. Or, si l'autorégulation par des lois auto-données constitue le but ultime de l'éducation, Fichte entend se servir de la force créatrice dans l'apprentissage de toute connaissance. En décrivant comment amener l'élève à déduire librement les premières lois

²³ *Ibid.*, p. 79.

²⁴ Goddard J.-C., *La philosophie fichtéenne de la vie*, Paris, Vrin, 1999, pp. 217–218.

²⁵ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, *op. cit.*, p. 86.

²⁶ *Ibid.*, p. 86. Fichte décrit de façon plus poétique cette même résistance et l'invocation des raisons extérieures pour la combattre dans un écrit de jeunesse. Fichte J. G., « L'esprit et la lettre en philosophie », in *Essais philosophiques choisis (1794–1795)*, trad. Renault Alain, Paris, Vrin, 1984, pp. 84–85.

²⁷ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, *op. cit.*, p. 84.

²⁸ *Ibid.*, p. 88.

²⁹ *Ibid.*, p. 87.

³⁰ *Ibid.*, p. 84.

de la géométrie³¹, Fichte crée un modèle pour tout apprentissage futur, non seulement dans la technique de la déduction par l'imaginaire mais aussi pour que personne ne développe une résistance à l'acte même de l'apprentissage, conséquence qui risque de compromettre toute éducation future. Ensuite, une fois la technique acquise, l'élève peut tourner son attention nourrie de la « pure loi de la raison »³² à l'organisation sociale, pour déduire, avec le soutien de ses éducateurs mais sans une détermination par ceux-ci, les normes d'interaction qui permettent à tous d'agir avec le plus d'autonomie possible. Ce soutien au travail de déduction prend la forme d'un accouchement socratique par des questions ciblées³³, dans le but non d'amener l'élève à une conclusion particulière mais plutôt de former la faculté de connaître³⁴. Fichte est convaincu que, fourni d'une force créatrice vive et d'un esprit critique aigu, l'élève arrivera à établir par lui-même un système de règles capables d'orienter son action future de sorte qu'elle respecte volontairement l'autonomie d'autrui et qu'elle s'efforce même à l'accroître. En se servant ainsi de l'imaginaire, l'éducation fichtéenne conçoit la même faculté qui permet un « infini *dépassement* de soi »³⁵ comme la source de l'autolimitation selon les lois qu'elle se crée.

On tourne maintenant notre attention vers les moyens concrets envisagés pour parvenir à une telle éducation par une mobilisation de l'imaginaire. Une série de conseils organisationnels animent les *Discours*, dont le plus répété est l'exigence que l'éducation nouvelle soit effectuée dans une communauté isolée de la société actuelle³⁶. L'organisation de cette communauté est peut-être plus importante que les techniques pédagogiques elles-mêmes, car c'est elle qui permet leur application effective. Au sein de la communauté, l'enfant doit toujours être sous l'influence de la nouvelle éducation. Il ne doit jamais se soucier de sa survie matérielle, ce qui risque d'ouvrir l'espace aux penchants égoïstes³⁷. La communauté doit être animée par l'initiative volontaire et spontanée d'assurer l'indépendance matérielle *commune*³⁸, de sorte que les élèves internalisent cette structure organisationnelle comme le seul modèle qui soit possible. Sortis de la communauté avec cette image d'une société

³¹ *Ibid.*, pp. 84–85.

³² *Ibid.*, p. 90.

³³ Piché C., « La Doctrine de l'État de 1813 et la question de l'éducation chez Fichte », *op. cit.*, p. 164.

³⁴ Quelques pages plus loin, Fichte met également en garde contre l'apprentissage par cœur des raisonnements qui prennent la forme d'un dialogue socratique. J. G. Fichte, *Discours à la nation allemande*, *op. cit.*, pp. 81, 85.

³⁵ Marc Maesschalck, *Religion et identité culturelle chez Fichte*, *op. cit.*, p. 154.

³⁶ Par exemple, Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, *op. cit.*, pp. 88, 91, 271.

³⁷ *Ibid.*, p. 89.

³⁸ Si cette communauté a besoin de ressources ou de produits qu'elle ne sait pas se fournir en quantité suffisante à elle-même, Fichte considère qu'il faut l'approvisionner sans que les élèves se rendent compte qu'il ne s'agit pas du fruit de leur propre travail productif. *Ibid.*, p. 276.

bonne et une « passion brûlante pour une telle organisation des choses »³⁹, c'est cette même organisation qu'ils recréeront en l'externalisant par le biais de l'image reçue. Si les élèves ne sont pas séparés de la société actuelle où règne l'égoïsme, ils absorberont la corruption de la génération adulte indépendamment de la volonté de celle-ci⁴⁰. À l'intérieur de la communauté, les élèves ne doivent pas être séparés selon les sexes : en vivant ensemble, ils doivent ainsi comprendre l'égalité entre les sexes et apprendre à être amis égaux avant d'être maris et femmes⁴¹. Tout élève devrait pouvoir choisir librement parmi les éducateurs et les éducatrices celui ou celle qu'il prend comme un ami particulier ou encore un « directeur de conscience »⁴². Or, la visée de celui-ci, comme la visée de toute structure de contrainte légale⁴³, doit être son propre dépassement ; il doit former chez l'élève une confiance en lui pour qu'il n'ait plus besoin d'un « témoignage étranger »⁴⁴ pour le rassurer dans ses jugements. Enfin, tout élève doit apprendre à faire toute sorte de travail⁴⁵, comme une mise en action de sa volonté ferme de poursuivre le bien commun, ce qui donne un sens pratique à cette volonté et qui permet en même temps aux éducateurs de voir la progression de la formation⁴⁶. Toutes ces mesures doivent prendre la forme d'une invitation, de sorte que l'élève ne les accomplisse sous aucune contrainte.

Le résultat d'une telle éducation peut se comprendre d'abord comme l'établissement de l'*autonomie individuelle* que Fichte identifie à l'état de majorité⁴⁷. C'est à l'individu qu'un tel programme s'adresse, visant à susciter une certaine « dynamique interne de l'esprit »⁴⁸ qui lui servira pendant toute sa vie pour orienter ses actions et pour développer les connaissances nécessaires pour assurer leur bon déroulement. Celui dont la volonté est subjuguée utilement raison, de façon à produire des jugements pratiques d'une forme déterminée⁴⁹, se libère ainsi des blocages psychiques qui autrement risquent de l'égarer dans la poursuite de ce qu'il se donne comme fin. L'individu se trouve en même temps affranchi de toute contrainte légale, laquelle n'existe plus que comme garantie formelle. Si son comportement s'aligne avec la règle qu'impose la loi, la reconnaissance de son statut de loi de l'État n'est pas ce qui motive son action, mais plutôt la reconnaissance de la

³⁹ *Ibid.*, p. 90.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 270.

⁴¹ *Ibid.*, p. 272.

⁴² *Ibid.*, p. 267.

⁴³ Maesschalck M., *Droit et création sociale chez Fichte*, Louvain, Peeters, 1996, p. 280.

⁴⁴ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, *op. cit.*, p. 267.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 92-93, 274-276.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 90.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 264.

⁴⁸ Maesschalck M., *Droit et création sociale chez Fichte*, *op. cit.*, p. 274.

⁴⁹ Maesschalck M., « Éducation et jugement pratique chez Fichte », *op. cit.*, p. 136.

justesse même de la règle. Ainsi, contrairement à celui qui agit selon les mêmes règles sans pour autant les avoir déduites lui-même, aucune loi ne contraint l'action de celui dont la raison comprend intimement le sens des règles et dont la volonté le pousse sans faille à les suivre. Il est adulte, il est autonome.

Pourtant, au-delà de la liberté individuelle, l'éducation s'adresse à la nation en tant que *tâche sociale*. Fichte tourne ses yeux principalement vers l'État pour réaliser ce programme éducatif, non seulement car c'est lui qui dispose des moyens pour effectuer sa concrétisation à l'échelle universelle, mais aussi car ce travail sur l'individu vise surtout à redynamiser la collectivité. Quant à la première raison, Fichte présume que le public entier ne serait pas immédiatement convaincu par une telle proposition au point de confier leurs enfants à une communauté isolée, et il remarque que c'est l'État qui détient le droit souverain d'imposer, comme il l'a souvent fait avec le service militaire, une contrainte temporaire qui oblige une forme particulière d'existence, si c'est pour le bien de ceux à qui la contrainte s'adresse⁵⁰. Or, si l'exercice d'une telle contrainte semble s'écarter de la posture générale de Fichte, celui-ci nous assure qu'il ne s'agit que d'une mesure provisoire en vue d'inclure ceux qui ne sauraient pas s'enthousiasmer pour quelque chose qu'ils ne comprennent pas ; à partir de la deuxième génération, aucune contrainte ne serait nécessaire, car les parents auront été élevés dans un tel système et comprendront par leur propre réflexion sa nécessité. Si, par contre, l'État lui-même refuse d'entreprendre la tâche d'universaliser la nouvelle éducation, Fichte envisage que des particuliers peuvent prendre l'initiative jusqu'à ce que l'État suive le mouvement entamé pour enfin assumer le rôle central de son organisation⁵¹. Il s'agira dès lors d'une éducation civique dont la collectivité, agissant à travers l'État, constituera l'acteur et le bénéficiaire principal. En termes de bienfaits matériels, Fichte est convaincu qu'une telle éducation civique baisserait radicalement les coûts dépensés pour l'armée, les prisons et les maisons de correction, tout en renforçant l'esprit travailleur de sa main-d'œuvre⁵². Cependant, s'il y a un lien étroit entre la nouvelle éducation et la gestion des biens communs⁵³, les véritables changements sociaux ne concernent pas l'économie directement, mais plutôt la participation et la légitimité démocratique. Nous avons déjà vu que Fichte ne considère comme légitime qu'une contrainte légale librement acceptée par tous les citoyens auxquels elle s'adresse ; de même, la traduction des règles librement acceptées par le public éduqué en contraintes légales requiert leur participation dans les processus démocratiques. Ainsi, le programme de Fichte doit éduquer à la partic-

⁵⁰ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, op. cit., pp. 291–292.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 298–299.

⁵² *Ibid.*, pp. 285–286.

⁵³ Voir, à ce sujet, Maesschalck M., « Éducation et jugement pratique chez Fichte », op. cit. pp. 153–156.

ipation sociale et à la créativité populaire, afin de garantir la régénération du corps social et ainsi un État adapté à son contexte socio-historique particulier⁵⁴. Seul un peuple capable de déterminer collectivement son avenir par la création de nouvelles formes de vie, ce qui requiert une compétence d'imagination et une volonté ferme nourrie par l'amour inébranlable du bien, peut assurer sa propre liberté.

Un renouvellement de l'éducation constitue ainsi, pour Fichte, l'action politique par excellence, le tremplin pour assurer la bonne conduite de toute action politique ultérieure. Ce n'est que par ce biais que la légitimité du pouvoir gouvernant peut se constituer et que le peuple entier arrivera à s'impliquer dans l'orientation démocratique de la société. Un individu ne peut nullement espérer poursuivre ses propres intérêts via la participation démocratique à moins qu'il ne devienne capable d'« exprimer avec justesse son expérience, ses attentes et ses insatisfactions »⁵⁵, comme le formule M. Maesschalck, ce qui requiert un certain rapport à la langue ainsi qu'une attention à ses propres dynamiques psychiques. Si les acteurs sociaux disposent eux-mêmes de telles compétences, l'intellectuel ne doit plus intervenir pour leur dire par quelles actions politiques ils peuvent poursuivre les intérêts qu'ils devraient rationnellement avoir, comme le souligne la caractérisation de la théorie critique que fournit Raymond Geuss⁵⁶. Une éducation qui cultive la liberté intérieure des sujets renforce ainsi également leur capacité à façonner les structures institutionnelles de sorte qu'elles favorisent l'autonomie de tout être humain ; c'est ainsi qu'on peut affirmer que l'action libre constitue « le point de départ et la fin de l'ordre politique »⁵⁷. La capacité d'autonomie limitée par ses règles auto-données doit ainsi remplacer les contraintes extérieures⁵⁸ et veiller à transformer celles qui demeurent nécessaires. Quant au philosophe social, sa seule tâche doit être l'organisation de base du programme éducatif, tâche de direction à laquelle il renoncera pour la confier aux communautés éducatives elles-mêmes une fois la dynamique mise en marche.

Quelle leçon peut en tirer la critique sociale actuelle ?

On imagine mal l'instauration d'un tel programme aujourd'hui, encore moins à l'échelle universelle. La proposition est en décalage avec le système éducatif ac-

⁵⁴ Maesschalck M., *Droit et création sociale chez Fichte*, op. cit., pp. 278–280.

⁵⁵ Maesschalck M., *Religion et identité culturelle chez Fichte*, op. cit., p. 155.

⁵⁶ Geuss Raymond, *The Idea of a Critical Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, pp. 45–54.

⁵⁷ Maesschalck M., *Religion et identité culturelle chez Fichte*, op. cit., p. 150.

⁵⁸ Maesschalck M., *Droit et création sociale chez Fichte*, op. cit., p. 268.

tuel à une pléthore de niveaux, elle semble trop radicale. Tout d'abord, il y aurait une grande résistance de la part des parents réticents à l'idée de confier leurs enfants à des communautés isolées. Quant au type d'éducation qui y serait pratiquée, plusieurs aspects posent problème. Les liens importants avec la religion et le nationalisme⁵⁹, ainsi qu'une conception particulière du bien qui justifie certaines pratiques, se heurtent aux exigences actuelles de neutralité. En outre, la base philosophico-anthropologique serait également contestée par beaucoup, non seulement dû à son manque de caractère scientifique, mais aussi à cause de la centralité de l'irrationalité qui pourrait être difficile à accepter. Existe-t-il, malgré tous ces obstacles, un moyen de penser l'éducation à la liberté aujourd'hui ? Il faudrait pour cette tâche un cadre capable de penser l'autonomie individuelle à partir des blocages psychiques susceptibles de l'entraver. La philosophie sociale a produit plusieurs paradigmes de psychopathologie depuis les écrits de Fichte autour de l'aliénation, l'idéologie, ou encore la reconnaissance. Afin d'explorer la forme que pourrait prendre la réarticulation contemporaine de la vision fichtéenne de l'éducation, nous proposons de partir du modèle de la reconnaissance selon *La lutte pour la reconnaissance* d'Axel Honneth et *L'expérience de l'injustice* d'Emmanuel Renault. D'inspiration hégélienne et ancrée dans sa première formulation dans la psychologie sociale de George Herbert Mead⁶⁰, cette théorie s'articule, en effet, autour d'une conception de l'autonomie individuelle et des dénis de reconnaissance capables de créer des blocages psychiques à son plein exercice, ce qui fait d'elle un bon candidat pour penser l'éducation à la liberté aujourd'hui. Afin de proposer une esquisse d'une telle éducation, nous allons brièvement parcourir la base anthropologique de cette théorie, ses applications politiques actuelles et les obstacles rencontrés et, enfin, l'espace qu'elle permet d'ouvrir pour penser le travail intérieur.

Le point de départ du modèle de la reconnaissance ressemble beaucoup à celui de Fichte : une certaine conception des conditions de la genèse de la conscience de soi, tirée des travaux de Mead et de Donald Winnicott, qui pose la reconnaissance par autrui comme l'élément permettant de poser une frontière psychique entre soi-même et le monde extérieur⁶¹. Plus précisément chez Mead, c'est en prenant la

⁵⁹ Nous n'avons pas développé ces deux aspects pourtant très présents dans les *Discours*.

⁶⁰ Alors que Honneth abandonne la référence à Mead dans un article de 2004 pour des raisons liées à l'usage du modèle de la reconnaissance pour établir une éthique, la logique de la construction dialogique de l'identité continue à habiter la littérature sur la reconnaissance. Honneth Axel, « Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions », in *Inquiry*, no. 45, vol. 4, Taylor and Francis Group, Great Britain, 2002, p. 503.

⁶¹ Bien que l'ancrage de cette théorie contemporaine dans l'idéalisme allemand se retrouve chez le jeune Hegel, les parallèles entre cette conception de la genèse de la conscience de soi et

perspective de ses partenaires d'interaction que l'enfant devient capable de se voir dans la position d'objet social pour autrui, ce qui donne lieu à la célèbre distinction fonctionnelle qu'il fait entre le « je » et le « moi », et puis comme un objet pour lui-même⁶². Cette logique continue à se déployer, une fois acquise la conscience de soi, dans toute la construction de l'identité : comme la signification sociale de ses actions n'a de sens qu'à partir d'une perspective projetée⁶³, soit d'une personne particulière soit de l'« autrui généralisé »⁶⁴, c'est autrui et ses réactions qui, par le biais d'une interprétation des croyances ou des motivations qui sous-tendent son comportement, fournit les composantes de l'identité. Ainsi, non seulement l'autre est responsable du contenu d'une identité⁶⁵, il est également ce qui permet de développer des formes du rapport à soi qui sont indispensables pour l'autonomie et pour l'autoréalisation, comprise comme le développement des qualités susceptibles d'être appréciées par autrui⁶⁶. Une tripartition de ces formes – la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi – donne lieu aux trois sphères de la reconnaissance – sphères de l'amour, du droit et de la solidarité – qui structurent la première version de cette théorie. Ainsi, l'amour et la sollicitude émotionnelle des proches érigent la confiance en soi et la « capacité d'être seul »⁶⁷, le respect par les autres des droits dont jouit l'individu lui permet de se voir comme un égal, et la louange de ses capacités et de ses qualités particulières constitue l'autoreprésentation comme celle d'un être unique et irremplaçable. Or, comme l'exprime E. Renault, puisque « l'individualité est intersubjectivement constituée [...] il en résulte qu'elle est intersubjectivement vulnérable »⁶⁸. Les rapports de reconnaissance qui fondent les capacités premières nécessaires à l'exercice de l'autonomie constituent ainsi un lieu de vulnérabilité, et ceci aujourd'hui plus qu'avant, à cause du passage d'une société de

l'Aufforderung des Grundlage, l'appel d'une autre liberté qui constitue la condition d'éveil à sa propre liberté, sont évidents. Ceci dit, la présomption de la liberté absolue de l'homme comme ce qui permet cette genèse n'est pas thématifiée dans les travaux de Mead et Winnicott.

⁶² Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, trad. Rusch Pierre, Paris, Gallimard (Folio), 2013, chap. IV.

⁶³ *Ibid.*, p. 124.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 131.

⁶⁵ Alors que les théoriciens ont tendance à représenter l'identité humaine comme totalement dépendante de son contexte social avec une « vulnérabilité [...] structurelle et extrême » à son égard, on peut leur reprocher d'avoir diminué la responsabilité des individus eux-mêmes quant au maintien de leur propre rapport positif à soi. C'est précisément par le biais d'une telle critique qu'une pensée de l'éducation dans le modèle de la reconnaissance peut s'établir. Deranty Jean-Philippe, *Beyond Communication. A Critical Study of Axel Honneth's Social Philosophy*, Boston, Leiden, 2009, p. 246.

⁶⁶ Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 147.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 177.

⁶⁸ Renault E., *L'expérience de l'injustice*, op. cit., p. 56. Voir aussi 122.

l'honneur à une société de la dignité égale de tous⁶⁹ et des effets de désaffiliation liés à la mondialisation⁷⁰. Cette vulnérabilité identitaire intersubjective occupe le noyau normatif de l'éthique de la reconnaissance qui affirme la nécessité de la protéger des dangers capables de créer des blocages psychiques à la liberté intérieure.

La conceptualisation de ces dangers s'articule dans un modèle de choc identitaire qui décrit la dynamique des expériences morales où un sentiment moral accompagne une perturbation dans l'action. La déception d'une attente normative (de la sollicitude émotionnelle, du respect des droits, de l'appréciation, etc.) vécue comme légitime produit un effet affectif qui déclenche un mouvement réflexif, une prise de conscience de soi qui prend la forme d'une autoreprésentation dévalorisante⁷¹ : en prenant la perspective de celui qui déçoit mon attente, je me vois comme ne jouissant pas, à ses yeux, du droit dont le respect attendu par autrui figurait comme une présupposition inconsciente de mon action jusqu'alors. En me forçant à revenir sur les schémas d'interprétation qui guidaient mon action maintenant interrompue, le comportement de l'autre m'incite à percevoir un décalage entre l'image de comment autrui *devrait* me traiter – mes exigences que je considère comme légitimes – et l'image reconstruite à partir du comportement effectif d'autrui. Ce mouvement réflexif peut également, mais pas forcément, déclencher un travail d'identification des conditions produisant l'expérience de l'injustice, ce qui peut servir comme la base d'une dynamique revendicative de l'abolition de ces conditions⁷². En tout cas, la répétition de ce genre de choc identitaire, ou encore l'arrivée d'un choc particulièrement grave, risque d'ébranler le rapport positif à soi. Les dommages liés à cet ébranlement, selon le type d'attente normative déçue, incluent la perte d'autonomie corporelle, la diminution de confiance en les autres, l'affaiblissement de l'identité morale comme instance de contrôle comportemental⁷³, et l'appauvrissement du développement des qualités et des capacités personnelles⁷⁴. Puisque mes interactions avec autrui sont constitutives de mon identité, leur contenu, dans la mesure où celui-ci nourrit ma reconstruction projective de la perspective d'autrui où je figure comme objet, détient le pouvoir de me priver des capacités acquises par ce même biais.

⁶⁹ Taylor C., « The Politics of Recognition », in Gutmann Amy (éd.), *Multiculturalism*, Princeton, Princeton University Press, 1992, pp. 27–28. Voir aussi, Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., pp. 207–211.

⁷⁰ Renault E., *L'expérience de l'injustice*, op. cit., p. 280.

⁷¹ *Ibid.*, pp. 96–99. Pour l'ancrage de la notion du composant affectif chez Dewey, voir Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., pp. 232–236.

⁷² *Ibid.*, p. 236. Renault Emmanuel, *L'expérience de l'injustice*, op. cit., pp. 108–117, 389–390.

⁷³ *Ibid.*, pp. 121–123.

⁷⁴ Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., pp. 224–229.

Avec ce modèle de la construction intersubjective de l'identité ainsi qu'avec la vulnérabilité et la dépendance qui le caractérisent, les auteurs de la reconnaissance poursuivent plusieurs buts théoriques. En ce qui concerne Honneth, il mobilise ce modèle pour établir une théorie *descriptive* de « certains processus de transformation sociale »⁷⁵ et pour fonder, quelque peu paradoxalement, une *éthique* de la reconnaissance inapte à toute politisation⁷⁶. Cependant, d'autres auteurs, notamment E. Renault et J.-Ph. Deranty⁷⁷, ont justement fait valoir le potentiel politique qui devient manifeste lorsque, face aux dommages psychiques postulés par le modèle du choc identitaire, l'on souhaite « prendre parti pour les victimes de l'injustice en montrant que leurs attentes normatives sont légitimes, en participant ainsi à la refonte de l'ordre normatif institué »⁷⁸. Renault élargit ainsi ce modèle, d'abord conçu pour décrire certaines dynamiques entre deux personnes, aux structures institutionnelles qui façonnent l'identité. Selon l'auteur, les institutions sociales peuvent être analysées comme constitutives de l'identité en ceci qu'elles instaurent des règles d'interaction qui déterminent certains comportements interhumains, qu'elles mobilisent des subjectivités en orientant leurs attentes vers des fins propres aux institutions – mobilisation que Renault associe à la notion althussérienne d'« interpellation »⁷⁹, et que, tout au long de la socialisation, elles encouragent l'internalisation des rôles et des principes normatifs particuliers⁸⁰. Renault dépeint ainsi les expériences de l'injustice qui peuvent surgir systématiquement à cause de la structure institutionnelle qui crée des identités invivables, soit en fournissant des attentes systématiquement déçues, soit en façonnant une identité déchirée entre des composants irréconciliables ou une identité figée et fermée sur elle-même⁸¹. Pour lui, la théorie sociale, nourrie du modèle anthropologique de la reconnais-

⁷⁵ *Ibid.*, p. 10.

⁷⁶ Haud Guéguen et Guillaume Malochet soulignent par rapport à l'éthique honnethienne de la reconnaissance qu'elle « ne vise nullement à dicter les contours d'une politique déterminée » et Emmanuel Renault et Jean-Philippe Deranty évoque l'« agnosticisme politique » de son projet duquel ces deux derniers s'écartent. Pourtant, la théorie sociale de Honneth entend examiner des catégories des pathologies sociales, comprises comme « des relations ou des évolutions sociales qui portent atteinte, pour nous tous, aux conditions de réalisation de soi ». Suite à une étude de telles pathologies, on peut considérer que le pas vers leur dénonciation est déjà à moitié accompli. Guéguen Haud et Malochet Guillaume, *Les théories de la reconnaissance*, Paris, La Découverte, 2014 p. 79. Deranty J.-Ph. – Renault E., « Politicizing Honneth's Ethics of Recognition », in *Thesis Eleven*, no. 88., 2007, p. 93. Honneth A., *La société du mépris*, trad. Voirol Olivier, Paris, La Découverte, 2008, p. 179.

⁷⁷ Leur article programmatique à quatre mains résume largement le travail accompli trois ans avant dans le livre de Renault.

⁷⁸ Renault E., *L'expérience de l'injustice*, *op. cit.*, p. 189.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 202.

⁸⁰ *Ibid.*, pp. 200–206.

⁸¹ *Ibid.*, p. 313.

sance, a deux tâches. Elle doit prendre parti pour les mouvements sociaux qui visent à abolir les structures institutionnelles productrices des dommages identitaires, et elle doit fournir un vocabulaire politique capable d'articuler certaines souffrances sociales qui échappent au vocabulaire existant⁸² et de rassembler, via la création d'un vocabulaire revendicatif partageable, les mouvements sociaux divergents sous un drapeau commun⁸³ : le respect de l'identité et le maintien du rapport positif à soi.

Pourtant, en essayant d'assurer les conditions extérieures du rapport positif à soi – conditions nécessaires à l'exercice de l'autonomie –, ces auteurs rencontrent des obstacles importants. La théorie de la reconnaissance explique comment s'acquiescent les normes morales – dans le modèle meadien, via l'appropriation et la généralisation des attentes normatives d'autrui telles qu'elles sont reconstruites par le mécanisme de prise de perspective, ou bien par les écarts créatifs du « je » qui engendrent des exigences nouvelles – mais elle ne parvient pas à fournir des critères *utilisables* pour discerner la légitimité des attentes⁸⁴. En effet, le manque d'accessibilité épistémique aux processus d'acquisition et de création des normes, ainsi qu'aux schémas d'interprétation qui font d'une expérience donnée une expérience morale, constitue une faiblesse extrême dès que cette théorie s'applique à des luttes réelles. Le décalage entre une condition ou un comportement donné et le vécu psychique dont témoigne le fait qu'on ne réagit pas tous de la même façon à la même situation, laisse indéfiniment ouverte la question de la responsabilité : la situation était-elle réellement injuste ou l'expérience de l'injustice provient-elle de l'appareil psychique de celui qui l'a vécue ? Des sentiments infondés de l'injustice peuvent provenir, par exemple, d'attentes exagérées, qu'il s'agisse d'attentes valables dans un autre contexte, d'attentes incohérentes, ou simplement d'une erreur de perception. Cela entraîne non seulement des difficultés quant aux demandes politiques de

⁸² Ceci non seulement pour que leurs luttes sociales soient prises au sérieux, mais aussi pour éviter un double sentiment du mépris ou de souffrance face à une première souffrance que l'on ne sait articuler ni aux autres ni à soi-même. *Ibid.*, p. 70.

⁸³ *Ibid.*, pp. 9, 63.

⁸⁴ Honneth n'en fournit aucun, mais il associe approximativement les trois sphères de la reconnaissance à trois systèmes éthiques (l'éthique du *care*, l'éthique kantienne, l'éthique de la discussion) ce qui permet de reconstruire certains critères. Renault mobilise une version modifiée (à prétention non-procéduraliste) du critère habermassien, à savoir l'intégration de toutes les perspectives éthiques distinctes qui sont concernées par une attente normative donnée, mais admet avec raison qu'il n'y a aucun critère disponible pour *mesurer* la légitimité d'une attente normative particulière. Il soutient néanmoins qu'on peut mesurer la légitimité des *luttes* identitaires dont la source motivationnelle est la déception des attentes normatives, pourvu que cette déception soit systématique, que la lutte s'adresse à des vecteurs institutionnels et qu'elle ne crée pas de nouveaux dénis de reconnaissance. *Ibid.*, pp. 125, 272, 292. Honneth A., « Between Aristotle and Kant: Recognition and Moral Obligation », trad. Farrell John, in Honneth A., *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*, Cambridge, Polity, 2007, pp. 138–139.

réformes des structures institutionnelles qui provoquent des sentiments d'injustice chez certains mais pas chez d'autres, mais indique aussi un problème qui s'enracine plus profondément dans cette démarche théorique. À cause du décalage entre les conditions extérieures et le vécu d'un sujet, une société avec des institutions tout à fait justes – si on disposait de critères pour faire une telle affirmation – ne garantit toujours pas le maintien du rapport positif à soi de ses membres, même si elle constituerait un pas dans la bonne direction. Les troubles intérieurs peuvent s'attacher à n'importe quel événement extérieur pour le rendre insatisfaisant et pour en faire, du point de vue de celui qui les vit, la source de son malheur. De cette perspective, créer des dispositifs institutionnels hyper-réactifs sans un travail intérieur chez les individus eux-mêmes peut résulter dans un *affaiblissement* du pouvoir individuel et dans une certaine dépendance aux institutions. Élever un enfant dans un environnement stérile le prépare à une maladie plus grave dès qu'il rencontre le premier pathogène. De surcroît, via les représentations médiatiques qui revendiquent avec vigueur la nécessité de telles institutions, l'image reflétée de l'homme le dépeint comme impuissant dans son vécu institutionnel, ce qui lui enlève toute responsabilité à l'égard de ce qu'il doit faire lui-même pour maintenir son rapport positif à soi. En faisant de la structure institutionnelle le seul porteur de la charge de la protection identitaire – charge qu'elle ne peut pas porter toute seule –, les individus risquent de perdre leur motivation de cultiver les habitudes d'autorégulation et d'autoprotection qui sont constitutives de la liberté intérieure.

Nous sommes ainsi reconduits à la solution de Fichte : la formation via l'éducation publique d'habitudes mentales capables de libérer celui qui les aura développées. Peut-on en effet penser l'aménagement des conditions intérieures par un travail d'éducation à partir du modèle du choc identitaire ? Ce modèle décrit surtout deux dynamiques, celle de l'intériorisation d'une image dépréciative de soi-même ainsi que celle du passage des expériences de l'injustice, expériences individuelles qui trouvent un écho dans les expériences semblables d'autrui, à une lutte sociale visant à effectuer un changement institutionnel. Une « éducation identitaire » rend compte des processus internes à chaque dynamique via un projet libérateur : elle vise à freiner la dynamique de la domination individuelle intériorisée tout en encourageant le rassemblement du peuple en vue d'une émancipation collective. La question qui se pose est donc de savoir quelles capacités et quelles habitudes cognitives enseignables seraient susceptibles de renforcer le contrôle individuel sur son rapport à soi ainsi que le pouvoir collectif sur les institutions, dans la mesure où celui-ci s'enracine dans la capacité mentale des individus.

Commençons avec le contrôle individuel sur l'image de soi. Si l'expérience de l'injustice menace cette image, deux volets de solution semblent possibles.

Une première solution, dans une démarche parallèle à celle qui vise à remanier le contexte institutionnel, serait de trouver comment, depuis l'intérieur cette fois-ci, limiter le nombre d'expériences morales. Il nous semble que, dans cette optique, les capacités de *prise de perspective* et d'*autolimitation des attentes normatives* constituent un bon point de départ. En effet, avec une capacité plus fine de l'adoption de la perspective des partenaires d'interaction, qui commence surtout par une prise de posture d'ignorance quant au contenu des états intentionnels de l'autre, on peut mieux juger de la légitimité de ses propres attentes normatives. De même, en limitant les exigences de reconnaissance, on se donne moins d'occasions de voir ces exigences déçues. En outre, l'habitude de donner le bénéfice du doute face à des comportements dont le caractère injuste est ambigu constitue également une protection interne du rapport positif à soi ; suivant la thèse qui couple l'expérience de l'injustice à une autoreprésentation dévalorisante, éviter de telles expériences constitue un acte intéressé. Au-delà de la réduction du nombre de chocs, d'autres capacités peuvent amortir les chocs inévitables afin de réduire leurs séquelles autrement durables. Par exemple, l'*auto-efficacité autorégulatrice*⁸⁵ (c'est-à-dire la capacité à réguler sa propre confiance en sa capacité à accomplir une tâche donnée) et la *résilience* sont deux capacités revendiquées par la psychologie positive qui contribuent à maintenir le rapport positif à soi indépendamment des conditions extérieures. Par ailleurs, la *capacité narrative* de tisser un « récit de croissance » à partir des expériences de vie traumatiques (et des autoreprésentations dévalorisantes qui les accompagnent) permet de désamorcer la charge traumatique d'une expérience en lui conférant une nouvelle signification⁸⁶. Enfin, l'*intelligence émotionnelle*, comprise comme une capacité d'écoute des dynamiques émotionnelles intérieures, accorde aux individus le pouvoir de démêler la composante affective d'une expérience morale de ses composantes représentatives. Ceci peut protéger le rapport à soi dans la mesure où une meilleure compréhension de la structure d'une expérience morale facilite sa réinterprétation narrative.

En ce qui concerne la dynamique du passage de l'expérience morale à la revendication collective de changements institutionnels, *les mêmes capacités et habitudes* s'avèrent être au service de la transformation effective de l'espace social. Une capacité augmentée à adopter la perspective d'autrui permet de mieux percevoir quelles expériences morales sont partagées par autrui et pourraient donc éventuellement constituer la source motivationnelle d'une lutte collective. Cette capacité peut aussi

⁸⁵ Albert Bandura, « Exercise of personal and collective efficacy in changing societies », in Bandura A. (éd.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 17.

⁸⁶ Voir, à ce sujet, Bauer Jack, McAdams Dan, Pals Jennifer, « Narrative Identity and Eudaimonic Well-Being », in *Journal of Happiness Studies*, vol. 9, no 1 (2008), pp. 81-104.

jouer un rôle dans la formulation d'alternatives institutionnelles qui ne créeraient pas de nouvelles expériences morales chez autrui. Ensuite, l'autolimitation des attentes normatives, en réduisant le nombre d'expériences morales vécues, simplifie la tâche de faire le tri entre les sentiments d'injustices qui peuvent être à la base d'une lutte sociale positivement transformatrice et ceux qui résultent, par exemple, de choix personnels ou d'aléas inévitables de la vie⁸⁷. Celui dont la vie est remplie d'expériences d'injustice à cause de ses propres exigences normatives exagérées n'aura pas la même capacité à consacrer son énergie à l'abolition de véritables injustices. De même, l'intelligence émotionnelle, en élucidant la trajectoire des sentiments d'injustice, augmente la capacité à repérer les sources véritables de ces sentiments, qu'elles soient institutionnelles ou autres. En ce qui concerne l'auto-efficacité autorégulatrice et la résilience, une lutte sociale requiert à la fois la confiance chez les acteurs qu'elle peut réussir et une persévérance qui les pousse à continuer malgré les obstacles rencontrés. Enfin, si une expérience d'injustice peut inhiber un individu autant qu'il peut motiver une lutte sociale, la capacité narrative réapparaît dans cette deuxième dynamique dans la mesure où l'inscription narrative d'une expérience morale dans un récit de transformation peut jouer un rôle dans la façon dont un individu se sert de ses expériences passées pour motiver ses actions futures⁸⁸. Ainsi, les mêmes catégories de compétences qui freinent l'intériorisation d'une image dépréciative de soi peuvent également encourager la transformation des expériences morales en la source motivationnelle d'une lutte réellement porteuse d'une transformation positive de la société. Parmi ces compétences, celles dont l'exercice résulte en une réduction du nombre d'actions revendicatives – soit via une réduction du nombre d'expériences morales, soit en permettant de mieux faire le tri entre celles-ci – nous semblent être les plus importantes, car une lutte sociale qui ne vise pas les sources institutionnelles véritables d'injustice apparaît comme contreproductive. En effet, la multiplication des luttes sociales n'est pas un bien en soi, elle risque d'aggraver la tension sociale et de frustrer davantage les combattants qui souffrent déjà d'un sentiment de mépris lorsque leurs luttes s'avèrent futiles.

⁸⁷ Judith Shklar insiste sur la nécessité d'une capacité individuelle des citoyens à faire le tri entre l'injustice et la mauvaise fortune pour le bon fonctionnement de toute démocratie – la ligne de démarcation entre celles-ci dépend cependant toujours du contexte socio-historique et surtout de la technologie et de la richesse de l'État. Shklar Judith, *The Faces of Injustice*, New Haven, Yale University Press, 1990, pp. 6–7, 65–82, 112–113.

⁸⁸ Voir, à ce sujet, la lecture pédagogique de la thérapie narrative de White et d'Epson par Ted Fleming. « Narrative language for transformative ends: Towards a narrative language for transformation », in Wiessner C. A. – Meyer S. R. – Pfhal N. L. – Neaman P. G. (éds.), *Transformative learning in action: Building bridges across contexts and disciplines*, New York, Teachers College, Columbia University, pp. 179–184.

Il paraît donc que le modèle permet d'envisager la base philosophique d'une éducation à la liberté, mais s'agit-il d'une éducation réellement envisageable dans nos sociétés contemporaines ? Quant aux techniques d'enseignement des compétences déjà citées, il en existe à l'heure actuelle et, prises isolément, des chercheurs et des acteurs de terrain de plusieurs domaines distincts soulignent déjà les bienfaits potentiels de leur intégration dans le système éducatif public⁸⁹. Si un tel programme est donc techniquement possible, qu'en est-il des difficultés d'acceptation qui rendent incompatible avec nos sociétés contemporaines la politique éducative de Fichte ? Puisque l'enseignement des « compétences identitaires » déjà citées ne semble pas requérir l'isolement des élèves dans une communauté éducative, cet aspect radical du projet fichtéen ne pose plus problème. Du point de vue de la neutralité, l'articulation que fait Fichte entre, d'une part, sa nouvelle éducation et, de l'autre, la religion et le nationalisme, ne pose plus problème. Quant à la base anthropologique, la théorie de la reconnaissance jouit d'un certain ancrage empirique dans la phénoménologie des blessures identitaires, mais l'on pourrait néanmoins douter de l'exactitude du modèle identitaire dans son ensemble. Or, dans la mesure où l'on peut démontrer l'utilité sociale de ces compétences, et donc l'intérêt public à les voir enseignées à grande échelle, indépendamment du cadre philosophique qui permet de les penser comme un programme compréhensif, une telle proposition paraît déjà plus susceptible de rencontrer un accueil favorable.

Du reste, des propositions voisines frayent déjà la voie pour un programme éducatif basé sur l'anthropologie de la reconnaissance. Nous en retenons trois qui, ensemble, touchent à la majorité des compétences discutées. En premier lieu, les travaux de Mark Murphy, Ted Fleming et Rauno Huttunen se servent de l'éthique de la reconnaissance pour *justifier* des programmes éducatifs déjà conçus : une pédagogie critique dans le sillage de Paulo Freire, une traduction pédagogique des compétences discursives d'inspiration habermassienne⁹⁰, ou encore l'apprentis-

⁸⁹ À titre d'exemples : pour la prise de perspective, Pierre-Étienne Vandamme, « Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », in *Revue française de pédagogie*, no. 182, janvier-février-mars 2013, pp.107-116 ; pour la résilience, Doll Beth, Lyon Mark, « Risk And Resilience: Implications For The Delivery Of Educational And Mental Health Services In Schools », in *School Psychology Review*, vol. 27, no. 3, 1988, pp. 348-364. Des techniques pédagogiques liées à la résilience, l'intelligence émotionnelle et l'auto-efficacité sont discutées en profondeur tout au long de Gilman Rich - Huebner E. Scott - Furlong Michael J. (éds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, New York, Routledge, 2009.

⁹⁰ Murphy Mark - Huttunen Rauno, « Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Habermassien and Honnethian ethics in the context of education », in *Studies in Philosophy and Education*, vol. 31, 2012, pp. 137-152.

sage transformationnel de Mezirow⁹¹. Si ces approches ont le mérite de percevoir la pertinence des théories de la reconnaissance dans la théorie de l'éducation, les auteurs n'interrogent pas pour autant son anthropologie sous-jacente. Par ailleurs, bien que la psychologie positive avance par de multiples voies vers l'enseignement de compétences semblables à celles que nous avons relevées, c'est le *Penn Resiliency Program*⁹² qui retient surtout notre attention. Ce programme articule l'intelligence émotionnelle⁹³ et la compétence narrative⁹⁴ afin de construire une résilience individuelle contre les états dépressifs. Pourtant, l'inclusion explicite de l'identité et de sa protection n'apparaît que dans l'approche de Mark Bracher qui, dans *Radical Pedagogy* et *Social Symptoms of Identity Needs*, argumente vigoureusement que le but premier de l'éducation devrait être la construction d'identités suffisamment complexes et solides⁹⁵. S'appuyant principalement sur Erikson et Lacan, sa proposition intègre de nombreuses compétences discutées ci-dessus, tout en faisant appel aux théories de la reconnaissance en tant que justification éthique⁹⁶, mais sans toutefois examiner leur anthropologie et ses apports potentiels. En effet et à titre d'exemple, la logique de la prise de perspective et la dynamique de la déception des attentes normatives ne reçoivent pas d'attention dans sa contribution pourtant remarquable. Nous estimons dès lors que les théories de la reconnaissance peuvent apprendre beaucoup de ces propositions pédagogiques, tout comme celles-ci pourraient bénéficier d'une exploration plus sérieuse de l'anthropologie de la reconnaissance.

D'autre part, une critique de l'éducation comme critique sociale se distingue fortement de la théorie critique caractéristique à l'école de Francfort, foyer central de la théorie de la reconnaissance. Cette distance s'illustre utilement par ces deux

⁹¹ Fleming Ted, « Recognition in the work of Axel Honneth: Implications for transformative learning theory », in Alhadeff-Jones M. – Kokkos A., (éds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, New York & Athens, Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University, 2011, pp. 95–100.

⁹² Ce programme s'appuie surtout sur les travaux de Martin Seligman qui, dans *Learned Optimism*, expose en détail les techniques pédagogiques ainsi que leur ancrage théorique. Seligman Martin, *Learned Optimism*, New York, Vintage Books, 2006 (1990).

⁹³ L'emploi de la méthode « ABC » nous paraît particulièrement fécond. Cette méthode apprend aux élèves à diviser leurs expériences négatives en trois composantes : *Adversity* (la situation), *Belief* (représentation qui l'accompagne) et *Consequence* (émotionnelles, comportementales, externes). *Ibid.*, pp. 210–215.

⁹⁴ Plus précisément, Seligman se concentre sur le « style explicatif », la façon dont nous nous expliquons ce que nous vivons. Les techniques employées pour retravailler ce style explicatif s'emploient beaucoup dans la thérapie cognitive-comportementale, mais Seligman appelait déjà en 1990 pour leur généralisation dans l'éducation publique. *Ibid.*, pp. 43–51, 136–154.

⁹⁵ Bracher Mark, *Radical Pedagogy*, New York, Palgrave Macmillan, 2006. Bracher Mark, *Social Symptoms of Identity Needs*, London, Karnac, 2009.

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 259–261.

questions méthodologiques posées par Honneth dans son livre polémique écrit avec Nancy Fraser :

Si le prolétariat ne peut plus représenter l'instance préthéorique à laquelle la théorie peut faire appel, comment déterminer alors une forme de mécontentement social qui constituerait le point de référence nécessaire pour une critique qui se justifie empiriquement ? [...] Avec quels outils conceptuels peut donc une théorie sociale déterminer ce que, dans la réalité sociale, les sujets expérimentent comme socialement injuste ?⁹⁷

Si Honneth cherche un point d'ancrage – qu'il trouve dans un concept formel et plastique de la vie bonne – pour critiquer les institutions injustes à *la place* des acteurs sociaux, une critique de l'éducation, en s'adressant à une institution particulière, entend fournir aux acteurs sociaux les outils nécessaires pour mieux choisir et mieux mener leurs luttes sociales contre l'injustice. Cette critique de l'éducation refuse tout fatalisme devant des masses qui ne se révoltent plus et cherche à réinvestir dans leur pouvoir de déterminer elles-mêmes quels sont les changements institutionnels essentiels à revendiquer et de garder leur confiance en soi afin de poursuivre ces changements avec vigueur et certitude. Cette critique ne se heurte ni aux problèmes de légitimité ni à l'obstacle de l'inaccessibilité épistémique aux processus psychiques, car elle ne s'adresse pas à l'institution de l'éducation en tant que producteur des expériences de l'injustice ; le dépassement de tels problèmes, au niveau individuel, en constitue un but central. Honneth a raison de vouloir rendre la théorie critique plus sensible aux expériences de souffrance insaisissables par un paradigme comme celui, par exemple, de la redistribution. Néanmoins, pour des raisons déjà percevables dans *La lutte pour la reconnaissance*, lesquelles expliquent son agnosticisme politique prétendu, la sensibilité offerte par son modèle de la reconnaissance le rend presque inutilisable par la théorie critique. Les seuls ayant potentiellement accès direct aux dynamiques psychiques nuisibles au rapport à soi sont les individus eux-mêmes, mais la capacité d'attention requise pour y accéder et pour articuler ce qu'on ressent ne surgit pas chez tout le monde, et si elle peut être enseignée au sein de la famille, la seule garantie à sa formation réside dans l'éducation publique. Une telle éducation à la conscience de son propre vécu et donc des éléments injustes qui la peuplent, ainsi qu'à l'auto-maintien du rapport à soi, constitue un moyen de renforcer le pouvoir démocratique de la critique sociale. Ainsi, le *politique* dans l'éducation, c'est la formation d'individus capables de repérer les

⁹⁷ Honneth A., *Redistribution or Recognition: A Politico-Philosophical Exchange*, New York, Verso, 2003, p. 126.

effets institutionnels indésirables et motivés à travailler ensemble pour ériger des structures institutionnelles plus respectueuses de toute personne affectée.

L'émancipation individuelle et l'harmonie sociale

Le point central qui rapproche une éducation identitaire basée sur les théories de la reconnaissance et le programme éducatif conçu par Fichte dans les *Discours*, est l'articulation entre l'émancipation individuelle et l'harmonie sociale. Les deux approches divergent l'une de l'autre dans la façon dont ces deux éléments s'articulent à cause des différences anthropologiques. Néanmoins, l'imbrication des deux niveaux est centrale à toutes les deux. Ainsi, en ce qui concerne les anthropologies qui sous-tendent les deux approches respectives, une brève confrontation au travers de deux thématiques, la *capacité morale* et la *transformation des institutions*, semble appropriée pour comprendre leur proximité. Nous concluons cette section avec un mot sur ce qui est social dans le concept d'autoréalisation issu des théories de la reconnaissance.

La question de la motivation et de la capacité morale articule, au sein des deux théories, la relation entre l'autonomie et la vie en commun. Pour Fichte, comme nous l'avons vu, cette articulation s'opère dans la déduction par chacun de toutes les lois auxquelles il sera soumis et dans l'instauration d'un amour ferme du bien. Puisque, selon sa proposition, chacun est censé déduire par lui-même le contenu des lois morales et sortir de l'école doté d'une volonté inébranlable d'agir en conformité avec ces règles qui visent à produire une vie en communauté respectueuse de ses membres, chaque citoyen à l'état de majorité n'est contraint que par les lois qu'il s'impose à lui-même. L'autonomie est ainsi conçue selon ses racines étymologiques : la capacité à suivre sa loi auto-donnée. Les théories de la reconnaissance, quant à elles, reprennent la question de la motivation morale dans la sphère du droit à travers la capacité, menacée par le déni de reconnaissance, de se servir de son identité morale comme d'une instance de contrôle comportemental. Or, si l'amour du bien n'a pas de place dans ces théories contemporaines, qu'est-ce qui prend sa place ?

Un premier élément de réponse se trouve directement dans *La lutte pour la reconnaissance* où Honneth décrit la construction de l'identité morale. Dans ce livre, ce qui fonde la motivation morale, c'est le caractère réciproque des droits et des devoirs intériorisés et généralisés au cours de la socialisation⁹⁸. Le fait de se voir

⁹⁸ Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., pp. 130, 132.

comme un porteur de droits instaure ainsi dans la deuxième sphère le respect de soi, forme de relation à soi qui est menacée dès que l'on voit ses droits bafoués, ce qui brise le lien de réciprocité et mine l'image de soi comme personne moralement responsable⁹⁹. Renault, quant à lui, distingue de façon moins nette entre les trois types de la relation à soi, les subsume sous le rapport positif à soi et voit ce dernier comme ce qui fait d'une norme morale une source de motivation comportementale pour un individu. C'est ce rapport positif à soi qui permet de donner sens aux lois morales et sans lequel l'individu « n'a plus à se demander comment il peut donner une valeur à ses actes (il n'a même plus à le souhaiter) »¹⁰⁰. Ici, ce n'est pas l'amour du bien qui motive l'action morale, mais plutôt l'*identification au bien* qui pousse la personne à agir de façon à se voir positivement dans les perspectives projectivement adoptées d'autrui. Cette articulation entre la motivation morale et l'image de soi est d'ailleurs soutenue par les travaux récents en psychologie sociale de William Swann sur la théorie de la vérification de soi. Selon ses recherches empiriques, nous sommes plus motivés à *vérifier* l'image que nous avons déjà de nous-mêmes dans le regard des autres que d'être positivement évalués, ce qui fait qu'une personne avec une image négative d'elle-même cherchera par des voies multiples, y compris par l'action immorale¹⁰¹, à confirmer cette image dans la réaction de ses partenaires d'interaction.

Enfin, en ce qui concerne le *guide* moral, la déduction de « lois qui sont universelles et dont la validité ne souffre nulle exception »¹⁰² ne semble plus appropriée à notre époque où la procéduralisation et la contextualisation de l'éthique répondent précisément aux limites d'universalisation des principes moraux. La légitimité d'une norme, pour Renault, est à juger depuis une perspective qui intègre « différents points de vue éthiques distincts »¹⁰³, ceux de toute personne concernée par la traduction en action de la norme en question. Ainsi, une expertise dans l'adoption de perspectives des partenaires d'action dans des contextes changeants constitue la compétence par excellence pour guider l'action morale¹⁰⁴.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 227.

¹⁰⁰ Renault E., *L'expérience de l'injustice*, op. cit., p. 122.

¹⁰¹ Quant aux autres stratégies de vérification d'une image négative, Swann évoque la recherche des partenaires disposés à évaluer négativement, l'interprétation erronée des réactions comme des critiques, l'attention sélective aux évaluations négatives, ainsi que la mémoire sélective de celles-ci. Swann William, *Resilient Identities*, New York, Basic Books, 1999, pp. 12, 19–23, 64, 87–88.

¹⁰² Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, op. cit., pp. 80–81.

¹⁰³ Renault E., *L'expérience de l'injustice*, op. cit., p. 125.

¹⁰⁴ Par rapport aux interprétations pédagogiques de l'approche habermassienne, une mobilisation du modèle honnethien a l'avantage de couvrir une plus grande extension de situations morales, notamment celles où aucune discussion permettant d'arriver à un accord ou au moins une prise en considération du point de vue de l'autre dans ses propres mots n'est possible. De nombreux

Cette imbrication au sein des deux anthropologies de l'émancipation individuelle et de l'agir socialement positif via la question de la motivation morale se voit complétée par l'insistance sur la transformation de l'organisation de la société. Dans les deux perspectives théoriques, l'action morale individuelle ne suffit pas pour harmoniser l'espace social : il faut aussi que les individus travaillent pour changer la structure institutionnelle. Fichte distingue deux types de subordination à la collectivité, une première qui se fait sous contrainte et qui vise à préserver l'ordre existant en tant que tel, et une deuxième qui s'accomplit volontairement afin d'accroître le bien-être de la collectivité¹⁰⁵. En donnant un modèle positif de l'organisation sociale des hommes dans les communautés éducatives, Fichte attend ainsi que les adultes qui en sortent agissent spontanément pour favoriser l'instauration de cette nouvelle organisation¹⁰⁶, non pas une fois pour toutes, mais dans un mouvement continu de création collective qui vise à « dépasser les formes sclérosées de pouvoir social »¹⁰⁷. De même, les théories de la reconnaissance insistent sur la lutte sociale tentant de transformer les institutions de sorte à ne plus produire des sentiments d'injustice en masse. Or, puisque les expériences morales institutionnellement produites n'aboutissent pas forcément en lutte sociale¹⁰⁸ mais connaissent plutôt de nombreux « destins » plus probables¹⁰⁹, l'éducation des compétences mentales favorisant ce passage vers la revendication collective apparaît comme la pièce manquante et joue le même rôle que la « nouvelle éducation » dans la vision fichtéenne de la transformation sociale.

Enfin, une dernière considération s'impose pour apprécier la proximité des deux approches considérées jusqu'alors comme concernant le *social* dans l'autoréalisation individuelle. En effet, Honneth pose comme finalité à son système éthique les conditions d'une telle autoréalisation, laquelle est définie comme le développement des capacités ou des qualités susceptibles d'être appréciées par autrui, développement qui dépend de la confiance en soi ainsi que du respect et de l'estime de soi. Ce qui importe dans l'autoréalisation, ce n'est pas la louange ou la valorisation des qualités personnelles, mais le *développement* des capacités et des qualités qui amènent un individu à se voir positivement à travers l'autrui généralisé. Les qualités

comportements ont des effets potentiellement nuisibles aux personnes inconnues de l'agent, ce qui exclut une telle discussion, et parfois la prise de contact elle-même peut nécessiter un premier effort de prise de perspective pour comprendre que cet autre pourrait vouloir avoir un mot à dire sur la situation.

¹⁰⁵ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, op. cit., p. 266.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 90.

¹⁰⁷ Maesschalck M., *Droit et création sociale chez Fichte*, op. cit., p. 278.

¹⁰⁸ Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 236.

¹⁰⁹ Renault E., *L'expérience de l'injustice*, op. cit., pp. 388–390.

à développer sont donc orientées par la représentation de la communauté et de sa représentation (imaginée par l'individu) du bien et du valorisable. Or, c'est l'*individu même* qui se valorise via sa construction de l'autrui généralisé et le jugement qu'il fait de lui-même à travers celui-ci. Cet autrui généralisé qui pose le jugement n'existe que dans son esprit. Si les réactions d'autrui face à son comportement lui donnent effectivement le matériel à partir duquel il construit l'autrui généralisé, elles ne le déterminent jamais car nous ne prenons pas toujours correctement la perspective d'autrui et nous ne généralisons, du coup, pas non plus correctement. Cette précision permet de rappeler que ce qui est visé par un rapport positif à soi n'est pas la gloire de l'individu, mais la production inextricable du bien-être identitaire de l'individu et le modelage d'un comportement socialement valorisable.

Conclusion

Il nous semble ainsi qu'une approche éducative basée sur l'anthropologie de la reconnaissance permet de réactualiser l'éducation à la liberté conçue par Fichte à travers une prise en compte à la fois des normes et des enjeux contemporains. En effet, dans ces deux perspectives, c'est à partir de l'individu que l'émancipation individuelle et collective peut s'accomplir : c'est l'individu qui, doté d'une motivation morale forte, peut faire le bien indépendamment des lois et qui, muni de compétences cognitives permettant de mieux percevoir ses propres dynamiques normatives internes, peut s'investir dans des luttes sociales réellement porteuses d'un potentiel émancipatoire. Si les bases anthropologiques demeurent en décalage l'une avec l'autre, elles s'accordent néanmoins sur la nécessité d'établir la confiance en soi et l'estime de soi de toute personne¹¹⁰, ces deux formes de la relation à soi qui, avec le respect de soi, constituent la base de l'autonomie dans le modèle de la reconnaissance. Outre les ressemblances en termes du contenu, une critique sociale qui prend la forme d'une critique de l'éducation fait écho au projet de Fichte en ce fait qu'elle vise son propre dépassement : elle cherche à passer les rennes aux mains des acteurs eux-mêmes pour que la structuration institutionnelle créée par leurs luttes soit véritablement le fruit d'un travail démocratique. En effet, une société dont les dispositifs contraignants s'accordent au travail le plus nuancé de la critique sociale et où les citoyens non-formés à la maîtrise d'eux-mêmes sont libres de faire ce qui leur semble bon¹¹¹ conserve une faiblesse structurelle

¹¹⁰ Fichte J. G., *Discours à la nation allemande*, op. cit., pp. 267, 273.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 284.

quant à l'exercice de l'autonomie individuelle et quant à l'orientation collective démocratique du projet de gouvernance. Comme le formule Paolo Freire, toute tentative de libérer des opprimés sans leur participation réfléchie revient à « les transformer en objets que l'on doit sauver d'un incendie. C'est les faire tomber dans le piège de la démagogie et les transformer en masse de manœuvre »¹¹².

Dès lors, si l'exigence qui a incité Fichte à développer une politique de l'éducation, à savoir que l'homme s'efforce de cultiver sa liberté intérieure qui constitue sa fin ultime, conserve sa pertinence aujourd'hui, certaines évolutions sociétales amplifient son urgence. La crise des identités, liée à la mondialisation, la désaffiliation et la centralité de la prouesse individuelle, met davantage en péril notre rapport à soi, élément essentiel à l'autodétermination. En effet, si la diminution actuelle de l'ancrage individuel dans les identités collectives nous fragilise plus que jamais – pour ne rien dire des dangers de la sur-identification à une identité collective unique dans un monde menacé par des groupes extrémistes –, la formulation d'une réponse qui s'adresse aux questions sous-jacentes à notre capacité de gestion identitaire devient impérative. De même, l'explosion technologique, qui livre aux individus un pouvoir parfois terrifiant tel qu'on le voit, par exemple, dans les fusillades scolaires aux Etats-Unis, multiplie les exigences de la responsabilité individuelle. L'instabilité produite par l'accessibilité aux technologies potentiellement destructives provoque actuellement une réponse de la part des gouvernements qui consiste en l'augmentation des contraintes extérieures qui, à leur tour, prennent la forme de mesures de sécurité : l'interception à grande échelle des communications, la militarisation des forces policières, la restriction des frontières, etc. Or, toutes ces précautions ne s'adressent qu'aux symptômes d'une instabilité intérieure qui doit être combattue sur son propre terrain. Nous avons aujourd'hui les moyens de prendre des mesures en vue d'éduquer à la liberté et à la responsabilité – l'infrastructure des systèmes éducatifs et les techniques pédagogiques existent en effet sous diverses formes. Dès lors, la revendication de la mise en place des modèles éducatifs propices à augmenter l'autonomie individuelle et la cohésion sociale, en emboîtant le pas à Fichte, peut frayer pour la critique sociale un chemin de résistance.

Nicolas Cuneen est doctorant en philosophie au Centre de Philosophie du Droit et à l'Institut Supérieur de Philosophie, Université catholique de Louvain. Il travaille sur le projet pédagogique de Fichte et la critique sociale d'Axel Honneth.

E-mail : nicolas.cuneen@uclouvain.be

¹¹² Freire Paolo, *Pédagogie des opprimés*, trad. François Maspero, Paris, La découverte, 1983, pp. 44–45.