

RÔLE ET STATUT DE L'EXEMPLE DANS L'APPRENTISSAGE SELON KANT

Julien Pieron

(ARC – Université de Liège)

Résumé. Les pages qui suivent tentent de dégager l'économie d'une pensée kantienne de l'apprentissage par l'exemple, dans les trois domaines de la philosophie théorique, de la philosophie pratique et de l'esthétique. La méthode adoptée est celle d'une lecture minutieuse de quelques textes, extraits des trois *Critiques*, et considérés comme particulièrement représentatifs ou exemplaires. Dans chaque cas, on mettra en évidence l'utilité, mais aussi les dangers, du recours à l'exemple dans la relation d'apprentissage, et l'on montrera qu'un même schème de pensée préside à la réflexion sur le rôle et le statut de l'exemple en philosophie théorique, pratique et esthétique. Après avoir soigneusement pesé pertes et profits, on se risquera à formaliser cette pensée de l'apprentissage par l'exemple, en montrant pourquoi le recours à l'exemple doit, en contexte kantien, être considéré comme un mal nécessaire.

« Il faut accepter que l'inimitable donne lieu à quelque leçon, et que peut-être ce soit là le lieu même de tout enseignement digne de ce nom. » (Derrida 2005 : 16)

Le premier texte qui vient à l'esprit quand on réfléchit à la conception kantienne de l'exemple, c'est un passage célèbre de la *Critique de la raison pure*, précédant le chapitre consacré au schématisme transcendantal, et intitulé « De la faculté de juger transcendantale en général ». Kant n'y donne pas à proprement parler de définition de l'exemple, mais s'interroge sur l'utilité et les inconvénients de l'exemple dans une perspective précise : celle de l'apprentissage. C'est ce problème de *l'apprentissage par l'exemple* qui servira de fil conducteur aux réflexions qui suivent. En parcourant, sans prétention à

l'exhaustivité, quelques passages des trois *Critiques*¹, nous tenterons de dégager l'économie de la pensée kantienne de l'apprentissage par l'exemple. Citons un peu longuement le texte de la *Critique de la raison pure* qui sert de matrice à cette pensée :

Si on définit l'entendement en général comme la faculté des règles, la faculté de juger est la faculté de *subsumer* sous des règles, c'est-à-dire de discerner si quelque chose rentre ou non sous une règle donnée (*casus datae legis*). La logique générale ne contient pas de préceptes pour la faculté de juger et ne peut en contenir. En effet, *comme elle fait abstraction de tout contenu de la connaissance*, il ne lui reste plus qu'à séparer analytiquement la simple forme de la connaissance en concepts, jugements et raisonnements, et à établir ainsi les règles formelles de tout usage de l'entendement. Que si elle voulait montrer d'une manière générale, comment on doit subsumer sous ces règles, c'est-à-dire discerner si quelque chose y rentre ou non, elle ne le pourrait à son tour qu'au moyen d'une règle. Or, cette règle, par cela même qu'elle est une règle, exige une nouvelle instruction [*Unterweisung*] de la part de la faculté de juger, et on voit ainsi que, si l'entendement est capable d'apprendre [*Belehrung*] et de s'équiper [*Ausrüstung*] au moyen de règles, la faculté de juger est un talent [*Talent*] particulier, qui ne peut pas du tout être appris [*belehrt*], mais seulement exercé [*geübt*]. Aussi la faculté de juger est-elle la marque spécifique de ce qu'on nomme le bon sens [*Mutterwitz*], au manque de quoi aucune école [*Schule*] ne peut suppléer; en effet, bien que l'école puisse offrir à un entendement borné une abondance de règles, empruntées à une connaissance étrangère, et les greffer [*einpropfern*] en quelque sorte sur lui, il faut que l'élève possède lui-même le pouvoir de s'en servir exactement, et aucune règle que l'on peut lui prescrire dans ce dessein n'est, en l'absence d'un tel don naturel [*Naturgabe*], à l'abri d'un mauvais usage* [*Mißbrauch*]. *(*Note de Kant* : Le manque de faculté de juger est proprement ce que l'on nomme sottise [*Dummheit*], et à tel vice, il n'y a pas de remède. Une tête obtuse ou bornée, à laquelle il ne manque que le degré convenable d'entendement et des concepts qui lui soient propres, peut très bien être équipée [*ausruesten*] par l'étude [*Erlernung*], et arriver même jusqu'à l'érudition [*Gelehrsamkeit*]. Mais comme il y a encore habituellement manque dans la faculté de juger (*secunda Petri*), il n'est pas rare de rencontrer des hommes fort instruits [*gelehrte*], qui laissent fréquemment voir, dans l'usage [*Gebrauche*] qu'ils font de leur science, cet irréparable défaut.) C'est pourquoi un médecin, un juge, ou un homme politique peuvent avoir dans la tête beaucoup de belles règles pathologiques, juridiques ou politiques,

1 À l'exception de la *Critique de la raison pure*, nous citons les œuvres de Kant dans l'édition de l'Académie de Berlin (notée « AK » suivi du tome puis de la pagination). Sauf indication expresse, la traduction française est celle de l'édition placée sous la direction de F. Alquié (1980, 1985 et 1986) : E. Kant, *Œuvres philosophiques*, 3 vol., Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », qui reprend systématiquement en marge la pagination de l'édition de l'Académie.

à un degré qui peut en faire de solides professeurs [*Lehrer*] en ces matières, et pourtant faillir aisément dans leur application, soit parce qu'ils manquent de jugement naturel [*natürlicher Urteilstkraft*] (sans manquer pour cela d'entendement) et que, s'ils voient bien *in abstracto* le général, ils sont incapables de discerner si un cas y est contenu *in concreto*, soit parce qu'ils n'ont pas été assez exercés [*abgerichtet*] à ce jugement par des exemples [*Beispiele*] et des affaires réelles [*wirkliche Geschäfte*]. Telle est l'unique et grande utilité des exemples : ils aiguïsent [*schärfen*] la faculté de juger. En effet, quant à l'exactitude et à la précision des connaissances de l'entendement, ils leur portent plutôt communément quelque préjudice, parce qu'ils ne remplissent que rarement d'une manière adéquate la condition de la règle (comme *casus in terminis*), et qu'ils affaiblissent souvent en outre cette tension de l'entendement nécessaire pour saisir les règles en leur généralité et indépendamment des circonstances particulières de l'expérience en toute leur suffisance, de sorte que l'on finit par s'accoutumer à les employer plutôt comme des formules [*Formeln*] que comme des principes [*Grundsätze*]. Ainsi les exemples sont les roulettes pour enfant [*Gängelwagen*] de la faculté de juger, et celui-là ne saurait jamais s'en passer, auquel manque le talent naturel qu'elle constitue. (*Critique de la raison pure*, A132-134/B171-174.)

Ce qu'indique une première lecture de ce texte, c'est que la faculté de connaître qu'intéresse prioritairement la question de l'exemple est la faculté de juger : ce qu'on appelle couramment la jugeote, ou le jugement (au sens où l'on dit d'un homme avisé qu'il « a du jugement »). C'est dans le cadre d'une opposition entre l'entendement, comme faculté des concepts ou des règles, et la faculté de juger, comme faculté de subsumer sous ces concepts ou ces règles, qu'est thématisée la question de l'exemple. Cette opposition introduit, dans le dispositif de la *Critique*, une sorte de *seconde limitation du pouvoir de l'entendement*. La première limitation de l'entendement (limitation de l'entendement pur, bien que ses conséquences s'étendent à l'usage de l'entendement en général), accomplie au terme de la déduction transcendantale des catégories et abondamment rappelée dans la suite du livre, consistait à montrer que sa prétention à connaître, au moyen de purs concepts, les choses en général et en soi n'est pas fondée : que penser ne suffit pas à connaître, et que, sans lien à la sensibilité — lien qui équivaut à une restriction fondamentale de la portée d'une connaissance devant se limiter à n'être que *phénoménale* —, la connaissance d'entendement est tout simplement vide. La seconde limitation, d'apparence plus modeste, consiste à poser que l'entendement ne possède pas en lui-même les règles qui garantiront son bon usage. Avoir de l'entendement ou de l'intelligence n'est rien si l'on n'en fait rien ; mais pour en faire quelque

chose, pour en user à bon escient, il faut plus que de l'entendement ou de l'intelligence. Ce que Kant prouve en quelque sorte par l'absurde, en esquissant le mouvement d'une régression à l'infini. Si la règle de niveau $n+1$, à suivre pour faire bon usage de telle ou telle règle de niveau n (pour savoir quand, ou dans quel cas, cette dernière doit être appliquée), relevait elle-même de l'entendement, la question se poserait de savoir dans quel cas cette règle de niveau $n+1$ s'applique ou non. À cette question, on ne pourrait répondre — à s'en tenir au niveau du seul entendement — qu'au moyen d'une nouvelle règle, de niveau $n+2$, dont l'application poserait un problème similaire, exigeant la formulation d'une règle de niveau $n+3$ — et ainsi de suite, à l'infini. En se cantonnant au niveau du seul entendement, il est donc impossible d'atteindre une méta-règle permettant d'appliquer infailliblement les concepts ou les règles de l'entendement ; c'est pourquoi il faut en sortir. La condition d'une application correcte des règles de l'entendement ne relèvera donc pas de l'entendement, mais d'une faculté qui lui est extérieure : la faculté de juger.

Le grand inconvénient de cet appel à une instance extérieure, c'est qu'il marque la limite d'une certaine forme d'apprentissage. Cet apprentissage, Kant le nomme « école », et le conçoit comme la transmission, opérée en quelque sorte du dehors, d'un certain type de contenus intellectuels (règles ou concepts), bref comme une certaine manière d'« équiper » l'entendement — de lui greffer en somme des rameaux ou des organes étrangers. Un tel apprentissage scolaire, dont Kant affirme qu'il peut aller jusqu'à l'érudition et suffire à former une nouvelle génération de professeurs, qui transmettront à leur tour ces contenus intellectuels, ne suffit pourtant pas à la vie. Dans la vie courante, nous n'avons en effet pas seulement besoin de professeurs de droit, de médecine ou de science politique, mais de juristes, de médecins et de politiques capables de juger à bon escient, de poser un diagnostic adéquat, et de prendre des décisions pertinentes. De manière plus générale encore, nous n'avons pas seulement besoin d'être intelligents, mais de pouvoir faire quelque chose de notre intelligence, de lui assurer une prise sur le cours du monde. Pour ce faire, il faut être capable d'établir un lien entre les cas qui s'y présentent et les règles dont « l'école » a équipé notre entendement. Établir un tel lien ne requiert pas une nouvelle règle, mais l'exercice ou la mise en mouvement d'une faculté propre : la faculté de discerner ce qui rentre ou non sous les règles — faculté dont Kant souligne d'abord, pour bien marquer l'impossibilité de sa

transmission scolaire ou académique, qu'elle constitue un « talent particulier » ou un « don naturel », qui ne peut être transmis comme un équipement ou une greffe venus du dehors. Ce talent particulier ou ce don naturel est selon Kant la marque du bon sens. Au défaut de ce talent ou de ce don — qu'aucune transmission scolaire ou académique ne pourra jamais combler —, Kant affirme qu'il n'y pas de remède. Ce qui ne signifie pourtant pas qu'aucune culture n'en soit possible ni nécessaire. La faculté de juger constitue un talent « naturel », aussi « naturel » que la conformation d'un corps humain : ce talent ou cette conformation ne peuvent être modifiés du dehors, mais ils peuvent être travaillés, exercés, et croître ou s'affermir du dedans. Pour être efficace, le jugement exige ainsi un exercice identique à l'entraînement de l'athlète, ou aux efforts de l'enfant apprenant à marcher. De sorte que la question de savoir pourquoi les hommes échouent à faire bon usage de leur entendement devient rapidement indécidable, et qu'il est impossible de trancher entre l'hypothèse d'un manque « naturel » de jugement, et celle d'un manque « culturel » d'exercice ou d'entraînement du jugement. Le rôle fondamental des exemples et des « affaires réelles », c'est précisément de fournir l'occasion d'un tel exercice.

Kant ne développe pas ce point pourtant capital, mais il nous semble que l'évocation des exemples et de ce qu'il nomme les « affaires réelles » dessine une double direction : celle de l'apprentissage sur la base de cas d'école, et celle de l'expérience, comprise à la fois comme l'effectuation et comme le résultat d'une série d'exercices en situation. Première direction, celle de l'apprentissage sur la base de cas d'école : il consiste à présenter à celui qui veut « s'instruire en jugement » des exemples de cas concrets tombant sous une règle générale abstraite — exemples de malades atteints de telle ou telle maladie (dans l'hôpital tel qu'il se réorganisera à l'époque de Kant, peu après la révolution française²), exemples de décisions juridiques tranchant un litige ou punissant un crime particulier en invoquant tel ou tel article de loi, etc. Ce qui est remarquable dans cet apprentissage, c'est qu'il se borne à être ostensif, et ne doit pas s'accompagner de très longs discours : « Voici un cas concret, un exemple de telle ou telle règle générale abstraite qui vous a été enseignée : à vous de faire travailler votre jugement pour savoir en quoi il l'est ». Deuxième direction, celle de l'expérience comme effectuation et résultat d'une série d'exercices en situation. Si l'on peut d'abord concevoir l'expérience comme essai ou effectuation d'un

2 Cf. Foucault 2005, chap. V : « La leçon des hôpitaux ».

exercice en situation, c'est dans la mesure où les « affaires réelles » évoquées par Kant ne font pas signe vers des exemples classiques ou canoniques qui permettraient d'exercer le jugement « à blanc », mais vers des problèmes actuels constituant autant d'épreuves qui forcent au jugement et à la décision, sans filet : « Voici un malade pour lequel aucun diagnostic n'a encore été posé, voici un procès dont l'issue n'est pas encore décidée : (apprentis) médecins ou juristes, faites fonctionner votre jugement, et tranchez ! » Toute situation nouvelle peut ainsi fournir matière à un nouvel exercice, à un nouvel apprentissage du jugement, et c'est la sédimentation de ces apprentissages qui constituera l'expérience, au sens cette fois de l'expérience acquise³.

L'utilité de cet exercice du jugement, sur fond d'exemples canoniques ou d'affaires réelles, c'est que la faculté de juger en ressort *aiguisée*, ce qu'on peut entendre comme un accroissement de son tranchant naturel, ou comme l'opération qui permet tout d'abord à ce talent « naturel » d'obtenir un tranchant qui, sans exercice, n'existerait tout simplement pas. L'inconvénient ou le risque de l'apprentissage par l'exemple — ce risque semble concerner uniquement l'apprentissage par exemples ou cas d'école, non l'apprentissage par « affaires réelles » qui correspond à l'idéal d'une formation « naturelle » et parfaitement autonome, uniquement liée au temps et à l'expérience —, c'est qu'il peut aussi se retourner en son contraire, émousser l'entendement, et dégénérer en un processus de transmission bien pire que le précédent, puisqu'il ne sera plus transmission de règles ou de concepts, mais transmission de formules ou d'images. Le danger des exemples, c'est en effet qu'ils portent atteinte à l'exactitude et à la précision des connaissances d'entendement, au sens où un cas particulier peut bien illustrer certains aspects d'une règle, mais ne l'expose jamais dans la

3 « L'enseignement peut enrichir l'entendement naturel de nombreux concepts et le pouvoir des règles; quant à la seconde faculté intellectuelle qui permet de distinguer si on a affaire ou non à un cas conforme aux règles, c'est-à-dire le *jugement (judicium)* on ne peut pas l'*apprendre* mais seulement l'exercer; c'est pourquoi son développement s'appelle *maturité*; et de cet entendement, on dit qu'il vient avec l'âge. Il est facile de comprendre qu'il n'en peut être autrement: car l'enseignement ne se donne que par la communication des règles. Si donc il devait y avoir un enseignement pour le jugement, il faudrait avoir des règles générales pour distinguer si un cas relève des règles ou non: ce qui fait remonter la question à l'infini. Tel est donc l'entendement qui, dit-on, ne vient pas avant l'âge; il est fondé sur une large expérience, et la République française va chercher les jugements qu'il formule dans l'assemblée de ceux qu'elle appelle les Anciens. » (Kant 2008: 150 [AK VII 199]).

plénitude de sa généralité. Par conséquent, utiliser l'exemple non plus comme occasion d'un exercice ou d'un entraînement de la faculté de juger, mais comme un substitut à l'effort de l'entendement en direction du général⁴, c'est affaiblir le pouvoir de l'entendement sans augmenter la puissance du jugement, remplacer une généralité pure par une généralité au rabais, un principe par une formule — et au bout du compte un concept par sa simple illustration, bref par une image. L'ensemble de ces considérations sur l'utilité et les inconvénients d'un apprentissage par l'exemple explique pourquoi Kant qualifie les exemples de « roulettes pour enfant⁵ de la faculté de juger » : un moyen somme toute provisoire, inessentiel et potentiellement néfaste⁶, d'apprentissage, dont on se débarrassera

4 Dans une ligne de pensée tout à fait similaire, Bachelard stigmatisera « la tendance au repos intellectuel que donne la pratique de l'intuition », et proposera de la corriger en développant « l'habitude de la pensée discursive » (Bachelard 2004 : 282 [237]).

5 « Pour apprendre à marcher aux enfants on se sert ordinairement de *lisières* et de *roulettes*. Mais il est bien surprenant que l'on veuille apprendre à marcher aux enfants ; comme si un homme avait jamais, par manque d'instruction, été hors d'état de marcher ! » (Kant 2004 : 131 [AK IX 461].) Dans une note à sa traduction, Alexis Philonenko rapproche à juste titre cette déclaration kantienne de textes de Rousseau, tirés du livre II de l'*Emile* et de la note III du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. À bien y regarder, la critique kantienne de l'instruction est ici encore critique d'une certaine forme d'apprentissage : celui qui s'impose du dehors au corps ou à l'esprit, et s'oppose à un apprentissage autonome qui, pour être « naturel », n'en reste pas moins apprentissage — ce qui suppose une vie sociale, l'expérience du monde, etc. C'est dans le même sens que Rousseau, tout en essayant de montrer que l'homme est « naturellement » bipède, pouvait reconnaître que des circonstances et un environnement particuliers conduisent les enfants sauvages à apprendre et à développer un type de locomotion tout à fait singulier.

6 « Les lisières en particulier sont très nuisibles. / Un écrivain a pu se plaindre de l'étroitesse de sa poitrine qu'il attribuait uniquement aux lisières. [...] Avec de telles béquilles [*bei dergleichen Hilfsmitteln*], les enfants n'apprennent pas à marcher avec autant de sûreté que lorsqu'ils apprennent par eux-mêmes. Le mieux est de les laisser se traîner par terre jusqu'à ce qu'ils commencent peu à peu à marcher d'eux-mêmes. On peut prendre la précaution de couvrir de tapis de laine la pièce, afin qu'ils ne s'enfoncent pas des échardes et tombent moins durement. / On dit ordinairement que les enfants tombent très lourdement. Outre le fait que les enfants ne peuvent pas tomber lourdement, il ne leur est pas mauvais de tomber quelquefois. Ils n'en apprennent que mieux à se donner de l'équilibre et à se disposer de telle manière que la chute ne soit pas dangereuse. On leur met ordinairement ce que l'on nomme des bourrelets, qui sont assez proéminents pour que l'enfant ne puisse jamais tomber sur le visage. Mais voilà précisément une éducation négative que celle qui consiste à user d'instruments artificiels, tandis que l'enfant en possède de naturels. [*Notons (JP) au passage l'intérêt du concept kantien d'instrument, qui ne se situe plus unilatéralement du côté*

aussitôt que le but visé — la maturité du jugement — est atteint, ou dont on restera l'esclave sa vie durant, si l'on ne possède pas d'entrée de jeu le minimum de « talent naturel » nécessaire au développement d'un mouvement autonome.

*

Pour approfondir la compréhension du rôle et du statut de l'exemple selon Kant, il convient de se pencher sur un extrait du §59 de la *Critique de la faculté de juger*, qui fournit une définition de l'exemple. Ce petit texte nous permettra de revenir au précédent, et d'en parachever la lecture.

Exposer [*dartum*] la réalité [*Realität*] de nos concepts exige toujours des intuitions [*Anschauungen*]. Si ce sont des concepts empiriques, les intuitions s'appellent *exemples* [Beispiele]. Si ce sont des concepts purs de l'entendement, on les appelle des *schèmes*. Mais, si l'on exige d'exposer la réalité objective des concepts de la raison, c'est-à-dire des Idées, on désire l'impossible parce qu'absolument aucune intuition adéquate ne peut leur être donnée. / Toute *hypotypose* (présentation [*Darstellung*], *subjectio sub adspectum*) comme acte de rendre sensible [*Versinnlichung*] est double : ou bien elle est *schématique*, puisqu'à un concept que l'entendement saisit l'intuition correspondante est donnée *a priori*; ou bien elle est *symbolique*, puisqu'à un concept que seule la raison peut penser, et auquel aucune intuition sensible ne peut être adéquate, une telle intuition est soumise, avec laquelle le procédé de la faculté de juger est simplement analogue à celui qu'elle observe dans le schématisme, c'est-à-dire s'accordant seulement avec celui-ci par la règle du procédé [*Verfahren*] et non

de la culture ou de l'artifice dans leur opposition à la nature, mais concerne autant le domaine de la nature que celui de l'art.] Les instruments naturels sont ici les mains que l'enfant tient tendues devant lui lorsqu'il tombe. Plus on use d'instruments artificiels, plus l'homme devient dépendant d'instruments. / De manière générale, il serait bien préférable d'user de peu d'instruments au début et de laisser les enfants apprendre davantage par eux-mêmes; ils pourraient alors apprendre beaucoup de choses plus solidement. » (Kant 2004 : 131-132 [AK IX 461-462].) — Le passage est intéressant, car la métaphore des roulettes pour enfants dans le texte de la *Critique de la raison pure* ouvre la possibilité d'un double transfert : d'une part, les réflexions sur l'apprentissage de la station debout peuvent enrichir les réflexions sur l'apprentissage de la pensée autonome; d'autre part, et de façon identique à ce qui se produit chez Rousseau, on constate que les réflexions sur la petite enfance ne sont pas neutres, qu'elles ne peuvent pas ne pas être d'emblée imprégnées et guidées par une conception, à la fois philosophique et politique, de l'autonomie. Contrairement aux « affaires réelles », qui correspondent à l'apprentissage « naturel » de l'enfant par essais et erreurs au milieu d'un pré ou sur un tapis de laine, les exemples sont à ranger du côté de ces « instruments artificiels » qui risquent toujours d'entraver l'apprentissage ou de déformer le corps et l'esprit, et de transformer à terme l'autonomie recherchée en une hétéronomie.

par l'intuition même, donc seulement avec la forme de la réflexion et non avec le contenu. (*Critique de la faculté de juger*, §59, AK V 351.)

Cette définition de l'exemple s'insère dans une problématique précise : celle de l'exposition de la réalité objective d'un concept, ou de la présentation sensible d'une intuition qui lui corresponde. Dans le vocabulaire de Kant, exposer la réalité [*Realität*] d'un concept, ou plus largement d'une représentation, ne consiste pas à établir son existence ou sa présence effective (dans le monde ou dans l'esprit), mais à prouver que ce concept n'est pas vide, c'est-à-dire qu'il se rapporte véritablement à un objet, qu'il y détermine quelque chose — bref qu'il possède une valeur ou une validité objective⁷. Une telle preuve variera en fonction du type de concept concerné. Lorsqu'il s'agit d'un concept empirique — d'un concept qui ne peut être formé qu'au terme d'un processus de réflexion et d'abstraction à partir de l'expérience —, la seule manière d'établir sa validité objective est de désigner dans l'expérience un objet qui lui correspond, de fournir une intuition empirique qui vient remplir le concept (ou témoigne de la possibilité de le forger) et porte dès lors le nom d'*exemple*. Lorsqu'il s'agit d'un concept pur — d'un concept dont le lieu de naissance est le seul entendement pur, d'un concept dont aucun caractère n'est tiré de l'expérience par réflexion sur elle —, le problème est plus compliqué : il n'exige rien de moins qu'une déduction transcendantale, destinée à établir la légitimité de la prétention qu'ont ces concepts purs de se rapporter *a priori* à des objets (A85/B117), d'être, comme le dit Kant, « déterminant[s] *a priori* » (A92/B125).

La déduction transcendantale aboutit à légitimer la prétention des concepts purs tout en la limitant : elle montre que, et en quoi, les catégories sont une condition nécessaire à la connaissance des objets comme phénomènes, tels qu'ils nous apparaissent suivant les formes spatio-temporelles de la *sensibilité* — et comme phénomènes uniquement. C'est dire que sans lien à la sensibilité, les concepts purs ne sont rien — rien que de pures formes ou fonctions logiques vides, sans aucun objet en général qui leur corresponde (A147/B186-187). Ce lien nécessaire à la sensibilité, qui transforme de pures fonctions logiques en concepts déterminants *a priori*, s'établit grâce à l'opération du schématisme transcendantal, par lequel l'imagination transcendantale inscrit en quelque sorte, à même le concept pur de l'entendement, la marque des

7 Cf. *Kritik der reinen Vernunft*, A28/B44 : « die Realität (d.i. die objektive Gültigkeit) » ; A155/B194 : « objektive Realität haben, d.i. sich auf einen Gegenstand beziehen ».

conditions formelles de la sensibilité — indiquant du même coup *a priori* les conditions auxquelles des objets peuvent être subsumés sous le concept (A139-140/B178-179). On notera au passage que c'est là le seul et unique cas où une méta-règle gouvernant le bon usage des concepts de l'entendement — en l'occurrence de l'entendement pur — est donnée *a priori*; cette règle ne provient cependant pas de l'entendement pur, mais d'une instance qui lui est extérieure : la faculté de juger transcendantale (A135-136/B174-175). Grâce au schème comme produit de l'imagination transcendantale, comme représentation d'un procédé permettant de procurer au concept de l'entendement son image ou son illustration sensible (A140/B180), il est possible d'exhiber une intuition pure (sous forme de détermination du temps *a priori* d'après des règles) correspondant au concept pur de l'entendement, et déterminant *a priori* la façon dont les intuitions empiriques (les phénomènes) pourront venir le remplir et lui conférer une pleine validité objective⁸.

La problématique du schématisme des concepts purs de l'entendement ayant été rappelée à gros traits, il est essentiel de noter qu'elle n'est pas sans répercussion sur la conception kantienne de l'entendement en général et de son rapport au sensible. Ce qu'induit le passage par la déduction transcendantale — et plus particulièrement par la déduction transcendantale subjective, qui ne se borne pas à établir *que* les catégories sont une condition nécessaire à la connaissance des objets comme phénomènes, mais tente également de répondre à la question de savoir *comment* ou *en quoi* elles le sont (AXVI-XVII) —, c'est une redéfinition du statut de l'entendement, qui n'est plus seulement défini comme pouvoir de connaître non sensible, spontanéité de la connaissance, ou faculté des concepts, mais comme *faculté des règles* (A126) — définition sur laquelle repose toute la réflexion kantienne sur l'exemple que nous avons précédemment commentée. Définir l'entendement comme faculté des règles, et le concept comme règle (qui lorsqu'elle possède une validité

8 « Les schèmes des concepts purs de l'entendement sont donc les vraies et seules conditions qui permettent de procurer à ces concepts une relation à des objets, par suite une *signification*; et les catégories n'ont donc en définitive d'autre usage qu'empirique, puisqu'elles servent simplement à soumettre, au moyen des principes d'une unité nécessaire *a priori* (en vertu de l'unification nécessaire de toute conscience en une aperception originaire), les phénomènes aux règles générales de la synthèse, et à les rendre ainsi propres à une liaison universelle dans une expérience. » (*Critique de la raison pure*, A145-146/B187).

objective devient une loi), est une façon de repenser la généralité propre à la connaissance discursive, de la saisir non plus comme propriété d'un prédicat ou d'une matière conceptuelle qui seraient détachés après coup (« abstraits ») d'une multitude d'objets donnés possédant chacun ce prédicat ou cette matière commune, mais comme la régularité qui préside à l'unification synthétique du divers des intuitions d'un objet singulier — de sorte qu'appréhender cet objet comme objet, dans son unité et sa singularité même, ne soit possible que sur fond de régularité ou de généralité, la généralité n'étant désormais plus seconde, mais constitutive de l'appréhension même de l'objet comme tel.

Cette nouvelle façon de penser la généralité d'une connaissance discursive à la lumière du concept comme règle implique que la question du schématisme ne concernera pas seulement les catégories ou concepts purs de l'entendement, mais l'ensemble des concepts : intellectuels purs (il y a un schématisme des catégories, par exemple du concept de *causalité*), sensibles purs (il y a un schématisme des concepts de la géométrie, par exemple du concept de *triangle*), ou empiriques (il y a un schématisme des concepts empiriques, par exemple du concept de *chien*). Saisir en quoi une intuition empirique donnée constitue l'exemple d'un concept empirique déterminé, en quoi elle constitue le cas qui tombe sous la règle que ce concept recueille, c'est pouvoir lire ou retrouver *à même l'intuition donnée* le mouvement de la schématisation — le schème n'étant rien d'autre que la « représentation d'un procédé [*Verfahren*] général de l'imagination pour procurer à un concept son image » (A140/B179-180) — : c'est en somme pouvoir ressaisir, à travers l'image, le procédé qui lui a donné naissance, ou la régularité qu'elle exprime et qui la constitue comme telle.

L'extension du schématisme à l'ensemble des concepts ou des règles de l'entendement explique pourquoi Kant, dans le deuxième alinéa du §59 de la *Critique de la faculté de juger*, réduit au nombre de deux les modes de l'hypotypose (le schématique et le symbolique), alors même que son texte semblait dégager trois façons de fournir à un concept l'intuition qui lui correspond (exemple – schème – symbole)⁹. En affirmant de l'hypotypose schématique

9 On notera que dans un mouvement symétrique inverse, Kant suggère, dans la première remarque au §57 de la *Critique de la faculté de juger*, qu'il est possible de fournir un *exemple* pour des catégories comme celles de grandeur ou de cause. « Des *concepts de l'entendement* doivent comme tels être toujours démontrables (si par démontrer on

qu'elle donne *a priori* l'intuition correspondant à un concept que l'entendement saisit, il nous semble donc que Kant ne vise pas simplement la présentation sensible des concepts purs de l'entendement, à l'exclusion de la présentation sensible des concepts empiriques, mais qu'il désigne au contraire le procédé qui est à l'œuvre dans toute présentation sensible ou intuitive *directe*¹⁰ — le schème d'un concept empirique tel que celui de chien (qui seul permet à l'image ou à l'intuition empirique du chien, donnée *in concreto*, de valoir comme *exemple de son concept*) n'étant pas lui-même une représentation empirique, mais étant en quelque sorte fourni *a priori*, une fois bien sûr que le concept a été formé par réflexion sur l'expérience¹¹. Il importe ici de souligner que l'essentiel du mouvement de présentation intuitive ne réside pas dans la matière de l'intuition, mais dans la régularité qui joue en elle et qui la structure pour en faire l'intuition d'un *objet déterminé*. Dire que l'essentiel du mouvement de présentation intuitive ne réside pas dans la matière de l'intuition n'est nullement un paradoxe : c'est au contraire ce qui permet à Kant de penser le schématisme et le symbolisme comme les deux modes de l'hypotypose, de la présentation sensible ou intuitive.

entend, comme dans l'anatomie, simplement le *fait de présenter* [*das Darstellen*]), c'est-à-dire que l'objet qui leur correspond doit toujours pouvoir être donné dans l'intuition (pure ou empirique) ; car par là uniquement ils peuvent devenir des connaissances. Le concept de la *grandeur* peut être donné dans l'intuition de l'espace *a priori*, par exemple d'une ligne droite..., etc., le concept de *cause* par l'impenétrabilité, le choc des corps, etc. Tous deux peuvent donc être justifiés par une intuition empirique, c'est-à-dire que l'on peut en montrer (démontrer, indiquer) la pensée dans un exemple [*an einem Beispiele*] ; et cela doit pouvoir avoir lieu, sinon, dans le cas contraire, on n'est pas certain que la pensée ne soit pas vide, c'est-à-dire dépourvue de tout *objet*. » (*Critique de la faculté de juger*, §57, « Remarque I », AK V 342-343).

10 Pour la distinction entre présentation directe et indirecte, cf. Kant, *Quels sont les progrès de la métaphysique en Allemagne depuis le temps de Leibniz et de Wolff?*, AK XX 7 279, « De la façon de procurer une réalité objective aux concepts de l'entendement et de la raison ».

11 « Un objet de l'expérience, ou une image de cet objet, atteint bien moins encore le concept empirique, mais celui-ci se rapporte toujours immédiatement au schème de l'imagination, comme à une règle de la détermination de notre intuition, conformément à un certain concept général. Le concept de chien signifie une règle d'après laquelle mon imagination peut tracer de manière générale la figure d'un quadrupède, sans être restreinte à quelque figure particulière que m'offre l'expérience, ou encore à quelque image possible que je peux présenter *in concreto*. Ce schématisme de l'entendement pur, en vue des phénomènes et de leur simple forme, est un art caché dans les profondeurs de l'âme humaine, et dont nous aurons de la peine à arracher à la nature les secrets du fonctionnement pour les mettre à découvert sous les yeux. » (*Critique de la raison pure*, A141/B180-181).

La matière de l'intuition ne joue en effet *pas* comme trait définitoire de l'hypotypose *en général*, mais seulement comme trait définitoire de l'hypotypose schématique, dans laquelle l'accord avec le concept se fait tant au niveau de la matière de l'intuition qu'au niveau de la règle du procédé de la faculté de juger — l'hypotypose symbolique étant pour sa part définie par un désaccord au niveau de la matière de l'intuition, couplé à un accord quant à la règle du procédé de la faculté de juger.

Ce long détour par la question du schématisme permet de revenir au texte « De la faculté de juger transcendantale en général », et de saisir de manière nouvelle la nature et le danger de l'apprentissage par l'exemple. Ce qui est exigé de l'esprit à qui on présente des exemples, c'est qu'il mette en mouvement sa faculté de juger réfléchissante pour ressaisir, à même l'image ou l'intuition empirique qui lui est offerte, l'élément de régularité caractérisant le schème comme « procédé pour fournir à un concept son image ». C'est en ce sens que l'exemple peut aiguïser la faculté de juger, et apprendre à extraire d'un cas la généralité de la règle — bref à saisir l'image ou l'intuition empirique comme exemple *de son concept*. Que l'esprit du disciple, fasciné par la matière intuitive, cesse cependant d'exercer son jugement, et accepte l'image sans réflexion (sans ce travail visant à extraire de l'image le schème qui préside à sa constitution) : l'exemple devient sur le champ une simple formule impropre à faire saisir la règle dans sa pureté et sa généralité, un amas de caractères intuitifs et singuliers qui se substituent à la discursivité et à la généralité du concept, affaiblissant la tension de l'entendement vers le discursif, sans aiguïser en rien la faculté de juger ni contribuer à une forme quelconque d'apprentissage.

*

Après cette incursion dans la philosophie théorique, penchons-nous très brièvement sur la philosophie pratique, et tentons d'y dégager le rôle et le statut de l'exemple. Contrairement à une longue tradition antique et médiévale¹², l'exemple n'y prend pas d'abord le sens d'un modèle à imiter mais celui d'un

12 Dans une conférence inédite consacrée à « L'efficacité de l'exemple » (ULg, *Séminaire de recherche en philosophie du droit et de l'État*, 18/12/2009), Gaëlle Jeanmart a étudié l'histoire et les enjeux de la double conception de l'exemple comme cas particulier et comme paradigme (ou modèle à imiter), et souligné l'importance du paradigmatique dans l'antiquité romaine et au Moyen Âge, jusqu'à la mise en crise moderne de l'exemplarité inaugurée par Montaigne.

cas, et s'inscrit à nouveau dans une problématique qui est celle du jugement¹³. La question de l'exemple est abordée thématiquement dans la deuxième et dernière partie de la *Critique de la raison pratique* : « Méthodologie de la raison pure pratique » ; le contexte est à nouveau celui d'une réflexion sur l'éducation. Le problème est en effet de savoir comment donner à la loi morale, dont la représentation est objectivement contraignante (idée du devoir), une force également subjective — comment lui ouvrir « un accès dans l'esprit humain » et lui conférer un pouvoir d'influence supérieur à celui des promesses de plaisir ou de bonheur, de façon à « rendre la raison objectivement pratique également subjectivement pratique », et à faire en sorte que la légalité des actions s'accompagne également de la moralité des intentions (AK V 151). Pour atteindre cet objectif, Kant envisage deux étapes, qui correspondent respectivement à la lisière puis aux roulettes évoquées dans les discussions sur l'apprentissage de la marche. Le premier moment, destiné à « faire entrer dans la voie du bien moral un esprit ou encore inculte ou déjà dégradé », consiste à appâter l'esprit dans la voie du respect de la loi en lui faisant miroiter un avantage personnel ou en l'exposant à la crainte d'un dommage : c'est l'équivalent de la lisière, « mécanisme » néfaste, toujours susceptible de déformer durablement l'individu auquel il s'applique, et qui semble bien peu à même de produire une quelconque autonomie (AK V 152). C'est pourquoi Kant juge nécessaire de remplacer le plus tôt possible ce dispositif par une présentation du principe déterminant moral dans sa toute pureté, dont le philosophe fait le pari qu'il peut constituer, au terme d'un apprentissage, le mobile le plus puissant de l'action vertueuse :

mais, dès que ce mécanisme [*Maschinenwerk*], que cette lisière [*Gängelband*] a fait quelque effet, il faut à tout prix présenter à l'âme le principe déterminant moral pur

13 L'article de Jean Beaufret sur « Kant et la notion de *Darstellung* » (Beaufret 1973 : 82-83) épingle un extrait des *Fondements de la métaphysique des mœurs* particulièrement emblématique de la défiance de Kant à l'égard de l'exemple comme modèle dans le champ de la morale. Avant de pouvoir (éventuellement) fonctionner comme modèle à imiter, l'exemple doit être lui-même jugé, comme un cas : « On ne pourrait non plus rendre un plus mauvais service à la moralité que de vouloir la faire dériver d'exemples. Car tout exemple qui m'en est proposé doit lui-même être jugé auparavant selon les principes de la moralité pour qu'on sache s'il est bien digne de servir d'exemple originel, c'est-à-dire de modèle [*Muster*] ; mais il ne peut nullement fournir en tout premier lieu le concept de moralité. Même le Saint de l'Évangile doit être d'abord comparé avec notre idéal de perfection morale avant qu'on le reconnaisse pour tel » (Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, AK IV 408).

qui, non seulement du fait qu'il est l'unique principe qui fonde un caractère (un mode de penser pratique conséquent suivant des maximes immuables), mais aussi parce qu'il apprend à l'homme à sentir sa propre dignité, confère à l'esprit une force à laquelle il ne s'attendait pas lui-même, lui permettant de s'arracher à tout attachement sensible qui aurait tendance à l'emporter, et de trouver dans l'indépendance de sa nature intelligible et dans la grandeur d'âme à laquelle il se voit destiné une riche compensation aux sacrifices qu'il consent. (*Critique de la raison pratique*, AK V 152.)

Cette présentation du principe moral pur, destinée à fortifier l'esprit et à transformer la représentation objective de la vertu en mobile subjectif des actions, doit être accomplie à l'aide d'exemples¹⁴. Pour ce faire, Kant table sur le plaisir naturel que prennent les hommes, dans la vie en société, à raisonner ou à ratiociner [*Räsonieren*] pour déterminer la valeur morale de telle ou telle action racontée, et le degré de pureté de l'intention (AK V 153). C'est un tel plaisir à l'analyse subtile des questions pratiques que les éducateurs de la jeunesse devraient exploiter, en proposant à leurs élèves des exemples tirés de l'histoire ancienne ou moderne, et en les invitant à exercer leur jugement afin d'y discerner la plus ou moins grande teneur morale. Un tel exercice, d'abord vécu comme un jeu fortifiant la faculté de juger, pourrait à terme contribuer à affermir l'honnêteté, en accoutumant les esprits à discerner et à donner leur approbation à la bonne conduite, et à blâmer tout ce qui s'en écarte (AK V 154). Il convient toutefois d'apporter un bémol à cette méthode inédite : c'est que tous les exemples ne semblent pas également favorables à un tel apprentissage. Les exemples à écarter des jeunes esprits ne sont pas, comme on pourrait d'abord le penser, ceux d'actions particulièrement abjectes ou immorales, mais les exemples « d'actions dites *nobles* » (AK V 155), c'est-à-dire de ces actions particulièrement éclatantes qui forment la matière des romans sentimentaux, et qui frappent momentanément le sentiment et l'imagination, tout en obscurcissant et/ou en dévalorisant ce qui est du domaine propre de la raison.

Je souhaite en revanche qu'on leur épargne les exemples d'actions dites *nobles* (plus que méritoires), dont nos écrits sentimentaux [*empfindsamem*] font étalage, et qu'on rapporte tout au devoir, et à la valeur qu'un homme peut et doit se donner à ses propres yeux par la conscience de ne l'avoir point transgressé, car ce qui n'aboutit qu'à de vains désirs et à de vaines aspirations vers une perfection inaccessible ne

14 Nous verrons bientôt que ces exemples jouent toutefois un rôle ambigu et potentiellement néfaste dans l'éducation de l'esprit, ce qui les rapproche des roulettes pour enfant évoquées dans la *Critique de la raison pure* et les *Réflexions sur l'éducation*.

produit que des héros de roman, qui, en se prévalant de leur sentiment [*Gefühl*] pour la grandeur excessive, s'affranchissent en échange de l'observation des devoirs communs et courants, lesquels leur paraissent alors petits jusqu'à l'insignifiance. (*Critique de la raison pratique*, AK V 155.)

De tels exemples empêchent la faculté de juger de fonctionner correctement et de saisir, à même l'intuition qui lui est présentée, les principes destinés à déterminer durablement une action. À l'opposition du principe et de la formule, mobilisée pour penser l'inconvénient ou le risque de l'exemple dans le domaine *théorique*, succède ainsi, dans le domaine *pratique*, l'opposition du principe et du transport¹⁵ :

On fait très bien de vanter des actions où brillent une intention et une humanité grandes, désintéressées, compatissantes. Mais il faut ici attirer l'attention moins sur l'*élévation de l'âme*, qui est fugitive et passagère, que sur la *soumission du cœur au devoir*, dont on peut attendre une impression plus durable, parce qu'elle comporte des principes [*Grundsätze*] (tandis que l'autre ne comporte que des transports [*Aufwallungen*]). (*Critique de la raison pratique*, AK V 155, note.)

Le choix des exemples appropriés à une éducation morale semble donc dicté par une conscience aiguë, similaire à celle qui guidait la réflexion sur l'exemple en philosophie théorique, du danger, inhérent à l'apprentissage par l'exemple, d'une mise en veille de la faculté de juger réfléchissante (laquelle vise toujours à dégager, à partir de l'intuition donnée, le discursif, la règle, la loi, le principe) par fascination de l'esprit devant le contenu intuitif de l'exemple.

Des *principes* [*Grundsätze*] doivent être fondés sur des concepts; sur toute autre base, il ne peut se former que des velléités, qui ne sauraient donner à la personne aucune valeur morale ni même la confiance en soi sans laquelle la conscience de l'intention morale et du caractère moral, le souverain bien dans l'homme, ne peut avoir lieu. (*Critique de la raison pratique*, AK V 157.)

Sans nous attarder davantage sur le détail de cette méthodologie kantienne de la raison pure pratique, nous concluons notre réflexion sur le rôle et le statut

15 Cf. également sur ce point les développements consacrés dans la troisième *Critique* à la notion d'*enthousiasme* (« Remarque générale sur l'exposition des jugements esthétiques réfléchissants », AK V 271 *sq.*) : « Or tout affect est aveugle, soit dans le choix de son but, soit, lorsque ce but a été donné par la raison, dans sa réalisation; il s'agit en effet de ce mouvement de l'âme qui la rend incapable de développer une libre réflexion [*Überlegung*] sur les principes [*Grundsätze*] afin de se régler sur eux » (*Critique de la faculté de juger*, AK V 272).

de l'exemple en envisageant un troisième domaine où s'instaure selon Kant une relation d'apprentissage par l'exemple : celui de l'art.

*

On trouve au §49 de la *Critique de la faculté de juger*, dans un bref passage résumant la doctrine kantienne du génie, une reprise des motifs rencontrés dans nos réflexions précédentes, mais aussi une façon de les articuler à une conception inédite de l'exemple « exemplaire » (considéré comme paradigme ou modèle à imiter), en lien avec une pensée originale de la tradition. La question de l'exemple y est une nouvelle fois abordée en relation intime au problème de l'éducation ou de l'apprentissage :

Cela étant posé, le génie est l'originalité exemplaire de ses dons naturels [*die musterhafte Originalität der Naturgabe*] dont fait preuve un sujet dans le libre usage de ses facultés de connaître. Ainsi, la production d'un génie (selon ce qu'il faut attribuer dans cette création au génie, et non à ce qui peut faire l'objet d'un apprentissage [*Erlernung*], ou à l'école [*Schule*]) n'est pas un exemple [*Beispiel*] qu'il faut imiter [*der Nachahmung*] (car, dans ce cas, ce qui y est génial et constitue l'âme [*Geist*] de l'œuvre disparaîtrait), mais l'héritage [*sondern der Nachfolge*] qu'assumera un autre génie, et qui l'éveillera au sentiment de sa propre originalité afin d'exercer [*auszuüben*] dans l'art sa liberté par rapport aux contraintes des règles, de sorte que ce génie ira même jusqu'à donner à l'art une règle nouvelle, et qu'ainsi son talent se révélera exemplaire [*musterhaft*]. Mais, dans la mesure où le génie est un favori de la nature, et puisqu'on doit le considérer comme un phénomène rare, son exemple crée pour d'autres bonnes intelligences [*gute Köpfe*] une école, c'est-à-dire une formation méthodique obéissant à des règles [*methodische Unterweisung nach Regeln*], pour autant qu'on a su les extraire [*ziehen*] de ces productions de l'âme géniale et de leur singularité; pour ces intelligences-là, les beaux-arts sont, dans cette mesure, une imitation [*Nachahmung*] qui reçoit sa règle de la nature par le truchement d'un génie. / Mais cette imitation devient *singerie* [*Nachäffung*] lorsque l'élève *imite* tout, et même les malformations que le génie n'a pu faire autrement que tolérer, car elles ne se laissent pas éliminer sans affaiblir l'idée. Ce courage n'est un mérite que chez le génie; une certaine *audace* dans l'expression, et surtout maintes anomalies par rapport à la règle commune, siéent fort bien au génie, mais ne sont nullement dignes d'être imitées, et restent en soi toujours une faute que l'on doit chercher à éliminer, alors que c'est en quelque sorte l'apanage du génie, car ce qu'il y a d'inimitable dans l'élan de son âme [*das Unnachahmliche seines Geisteschwunges*] aurait à souffrir d'une prudence timorée. Le *caractère maniéré* [*Das Manierieren*] est une autre forme de *singerie*, une forme de pure et simple *singularité* (*originalité*) en général, qui veut en effet prendre autant que possible ses distances par rapport aux imitateurs sans néanmoins posséder le talent d'être en même temps un *modèle* [*musterhaft zu sein*]. (*Critique de la faculté de juger*, §49, AK V 318.)

La perspective ici privilégiée par Kant n'est pas celle de la formation du goût, comme faculté réceptive de juger et d'apprécier le beau, mais du génie, comme faculté de produire artificiellement la beauté (AK V 313). Dans ce contexte, la notion d'exemple cesse de prendre le seul sens de cas particulier d'une règle, d'illustration d'un concept ou d'un principe¹⁶, pour acquérir en plus celui de modèle [*Muster*, adj. *musterhaft*]. Toute la question est de savoir quelle attitude adopter à l'égard d'un tel modèle. Avant d'y répondre, il convient de rappeler la définition kantienne du génie :

Le génie est le talent [*Talent*] (le don naturel [*Naturgabe*]) qui permet de donner à l'art ses règles. Puisque le talent, en tant que faculté productive innée de l'artiste, ressortit lui-même à la nature, on pourrait formuler ainsi la définition : le génie est la disposition innée de l'esprit (*ingenium*) par le truchement de laquelle la nature donne à l'art ses règles. (*Critique de la faculté de juger*, §46, AK V 307.)

Ce qui motive une telle définition du génie, comme sujet producteur privilégié des beaux-arts¹⁷, c'est la façon dont Kant a préalablement conçu l'expérience du beau : comme surgissement d'un plaisir lié à la simple appréhension intuitive de la forme d'un objet, sans relation à un concept en vue d'une connaissance déterminée. Si ce plaisir esthétique est « sans concept », il n'est pas indépendant de la faculté de former des concepts ou des règles : l'essentiel est que la règle ou le concept *déterminés*, qui constituent le *telos* « naturel » de l'appréhension, n'adviennent pas — que le processus de réflexion engagé par l'appréhension de la forme soit comme suspendu. Le plaisir apparaissant à l'occasion d'un tel suspens témoigne d'une finalité (conformité de l'objet aux facultés de connaître) qui n'est pas liée à la matérialité existante de l'objet, mais uniquement à sa forme, en tant que son appréhension est l'occasion pour les facultés en jeu

16 Ce qui était le cas en philosophie théorique, et même encore en philosophie pratique : nous avons vu qu'au niveau de la méthodologie de la raison pure pratique, les exemples d'actions (bonnes ou mauvaises) sont présentés non comme des idéaux à imiter, mais comme des cas à évaluer et à juger, afin d'y déterminer la teneur morale et la pureté de l'intention. C'est dans le même sens que Kant affirmera, dans la *Doctrine de la vertu*, que l'exemple en morale est « un cas particulier d'une règle *pratique*, pour autant que cette règle représente une action comme praticable ou impraticable » (AK VI 479, note) et que « le bon exemple (la conduite exemplaire) ne doit pas servir de modèle mais seulement de preuve pour montrer que ce qui est conforme au devoir est praticable » (*Métaphysique des mœurs*, AK VI 480).

17 À côté des génies, il existe en effet une autre catégorie de producteurs : ces « bonnes têtes » qui constitueront la corporation des artistes académiques.

dans la réflexion — l'imagination, comme faculté des intuitions *a priori*, et l'entendement, comme faculté des concepts ou des règles — de constater leur accord ou leur harmonie. C'est ce libre jeu, cette expérience harmonique, qui produit le sentiment de bien-être et de plaisir. Le jugement qui, suite à l'émergence d'un tel plaisir, déclare l'objet *beau*, présentera la caractéristique paradoxale de n'être pas fondé sur une règle ou un concept déterminé, et d'être pourtant conçu comme nécessairement lié à la représentation de l'objet singulier — donc comme devant être partagé par tout sujet jugeant. Le pouvoir de porter de tels jugements, qui postulent l'universalité et la nécessité du plaisir éprouvé dans la réflexion sur les formes d'un objet singulier¹⁸, est ce que Kant nomme le *goût* (AK V 189-190).

La conséquence fondamentale de la conception kantienne de l'expérience du beau dans le jugement de goût, c'est qu'il est impossible d'énoncer une ou des règles conceptuelles déterminant *a priori* les critères de la beauté, ou prescrivant une méthode qui puisse guider la production d'un objet beau. La seule règle à laquelle le sujet récepteur ou producteur puisse s'en remettre, c'est l'accord de ses facultés, en tant que cet accord est *sent* mais ne pourra jamais être adéquatement *conçu*. Que la production du beau ne puisse être guidée par des règles ou des concepts déterminés implique qu'il est impossible de l'apprendre sur un mode scolaire — celui d'une transmission extérieure d'un certain contenu de connaissance, concepts ou règles à appliquer. C'est cette impossibilité d'un apprentissage scolaire qui explique pourquoi Kant réintroduit la notion de talent ou de don naturel comme moteur de l'activité créatrice du génie. Parce que cette activité ne peut reposer sur l'imitation (et Kant insiste sur le fait que tout apprentissage scolaire [*Lernen*] suppose l'imitation, AK V 308), elle devra témoigner d'une originalité irréductible, dont le trait distinctif réside dans son caractère exemplaire [*musterhaft*]. Ce caractère exemplaire fait de la production du génie un modèle [*Muster*], et la distingue d'une originalité absurde ou totalement gratuite (Kant nommera *maniérisme*

18 Kant désigne le caractère tout à fait unique de cette forme de nécessité, qui n'est ni une nécessité objective théorique, ni une nécessité pratique, en utilisant une troisième ressource du lexique de l'exemple ou de l'exemplarité, à mi-chemin du *Beispiel* et du *Muster* : « En tant que nécessité qui est pensée dans un jugement esthétique, elle ne peut en fait être appelée qu'*exemplaire* [exemplarisch], c'est-à-dire que c'est une nécessité de l'adhésion de *tous* à un jugement qui est regardé comme un exemple [*Beispiel*] d'une règle universelle qu'il nous est impossible d'énoncer. » (*Critique de la faculté de juger*, §18, AK V 237).

cette originalité gratuite ou forcée). Toute la question est de savoir comment comprendre cette exemplarité.

Le passage que nous commentons envisage deux modalités de réception d'un tel exemple : l'une est réservée aux génies futurs, l'autre est ouverte à ces « bonnes intelligences » [*gute Köpfe*] qui constituent le commun des artistes plus ou moins habiles mais dépourvus de génie. À ces bonnes têtes, la modalité de réception de l'exemple qui s'impose est celle d'une réflexion visant à extraire, de la considération des productions singulières du génie, des règles inédites, susceptibles de guider un apprentissage et de constituer une nouvelle école. La conséquence de ce procédé, est que, pour les artistes d'école, la production artistique se réduira à une *mimesis* ou une imitation — vouée pourtant à ne jamais atteindre cela même qu'elle cherche à imiter. Il s'agit en effet d'une imitation d'un genre tout particulier, qu'on peut définir comme *imitation médiate de la nature* : non pas une copie de la nature, mais une imitation de cette voix — proprement inimitable — de la nature qui parle au génie sans concept et sans règle et vient guider son activité productive. C'est une telle voix, impossible à enfermer dans une règle conceptuelle, que la réflexion propre à l'art académique cherche pourtant à codifier, à théoriser, afin d'établir un enseignement méthodique. La rançon de l'imitation médiate de la nature suivant les règles de l'art académique (qui constitue l'une des deux lectures possibles de la formule suivant laquelle le génie est la disposition innée via laquelle la nature donne à l'art ses règles), c'est que ce qui est génial dans l'œuvre, et qui en constitue l'esprit même, disparaît irrémédiablement de la production réglée des épigones.

Si cette perte de l'esprit d'une œuvre — conséquence du mouvement de réflexion qui extrait de l'exemple « exemplaire » des règles générales destinées à guider les productions et imitations futures d'une « école »¹⁹ — semble, compte tenu de la rareté de ces « favoris de la nature » que sont les génies, respectable dans le cadre d'une production académique clairement comprise comme telle, il est pour Kant une limite à ne pas dépasser : celle de la singerie [*Nachäffung*], qui constitue en quelque sorte la déchéance de l'imitation scolaire [*Nachahmung*] ainsi définie. À travers ce phénomène de la singerie, nous

19 On notera au passage qu'en art académique comme en morale, le point de vue privilégié par Kant suppose que l'imitation d'un modèle soit précédée par l'activité du jugement, par la mise en branle de la faculté de juger réfléchissante.

retrouvons une nouvelle fois l'ambiguïté de l'usage de l'exemple, qui peut tout autant donner naissance à une réflexion tendue vers le discursif, qu'à une simple fascination pour les singularités de la matière de l'intuition. Dans le cas de la production artistique, cette fascination amène l'apprenti singe à tout imiter, y compris les défauts, les audaces, ou les anomalies qui constituent en quelque sorte la raçon de l'élan créateur du génie : l'ensemble des imperfections qui ne sauraient en être ôtées sans en altérer la dynamique propre. Si l'imitation académique réglée par les résultats d'une réflexion préalable constitue pour Kant une perte tolérable par rapport à la production originale du génie (on perd l'esprit de l'œuvre, mais on conserve les principes d'une régularité plus ou moins harmonieuse), la singerie constitue une forme de seconde perte au sein de la perte (on perd à la fois l'esprit, impossible à imiter, et la régularité harmonieuse comme fruit d'une réflexion, pour ne garder qu'une simple reproduction des caractères saillants dans la matière de l'intuition), et est en tant que telle inacceptable.

Il existe cependant une autre modalité de réception de l'œuvre de génie considérée comme exemple « exemplaire », réservée cette fois aux génies en puissance. S'ils possèdent un don naturel ou inné, ces derniers n'en ont pas moins besoin d'une sorte de révélateur, qu'une communauté historique avec les créateurs du passé est à même de leur fournir. En ce sens, Kant déclarait déjà, au § 32 de la *Critique de la faculté de juger*²⁰ :

Il n'existe pas un seul usage de nos forces, si libre qu'il puisse être, et pas même l'usage de la raison (qui nécessairement doit puiser *a priori* tous ses jugements à la même source commune), qui, dès lors que chaque sujet devrait toujours ne partir que des seules dispositions brutes de sa nature, ne se serait fourvoyé au cours de ses recherches si d'autres ne l'avaient précédé de leurs travaux, non pour condamner leurs successeurs [*Nachfolgenden*] à n'être que des imitateurs [*Nachahmern*], mais, grâce à leur démarche, pour les mettre sur la piste afin qu'ils cherchent en eux-mêmes les principes [*Prinzipien*] et adoptent ainsi leur propre méthode [*Gang*],

20 Cf. aussi, au §48, la déclaration suivante : « Puisque le don naturel doit donner à l'art ses règles, quelles sont-elles? Aucune formule ne les exprimant, elles ne peuvent servir de préceptes, car, si c'était le cas, le jugement sur le beau pourrait être déterminé par des concepts; au contraire, la règle doit être abstraite de l'acte [*Tat*] même, c'est-à-dire du produit auquel d'autres aiment à mesurer leur talent pour s'en faire un modèle [*Muster*], non pour l'imiter [*Nachahmung*], mais pour en assumer l'héritage [*Nachfolge* — leçon retenue tant par l'édition allemande récente (Meiner, 2006) que par les traducteurs A. Philonenko (Vrin) et J.-M. Vaysse (Gallimard), le manuscrit de Kant portant deux fois le mot *Nachahmung*]. » (*Critique de la faculté de juger*, §48, AK V 309).

souvent meilleure. [...] *Succession* [Nachfolge] référée à un précédent, et non pas imitation [Nachahmung], voilà l'expression juste pour désigner toute influence qu'un créateur exemplaire [exemplarischen] peut exercer sur d'autres grâce à ses œuvres; mais cela signifie simplement : puiser aux mêmes sources que lui et n'emprunter au prédécesseur que le style de sa démarche. (*Critique de la faculté de juger*, §32, AK V 283.)

La confrontation aux œuvres du passé a donc pour effet d'éveiller, chez le génie qui s'y rapporte sur le mode de l'héritage²¹, le sentiment de sa propre originalité. Elle le pousse à puiser aux mêmes sources que ses prédécesseurs : en lui-même. Un tel éveil de sa propre originalité permet au génie en devenir de se libérer du carcan des règles scolaires traditionnelles, de suivre l'élan propre aux génies antérieurs tout en se détachant des possibilités d'imitation qu'ils avaient eux-mêmes offertes aux artistes académiques. Ce qui s'ouvre ainsi au génie en devenir qui assume l'héritage du passé, c'est la possibilité d'accomplir un geste artistique nouveau, qui deviendra lui-même exemplaire, et pourra lui-même à terme faire école — de sorte que c'est au point où ils sont proprement inimitables que le génie en devenir peut véritablement apprendre des maîtres du passé, et quitter le statut d'épigone pour accéder au rang de successeur digne de ce nom.

*

Au terme de ces réflexions sur le rôle et le statut de l'exemple selon Kant, nous pouvons nous risquer à formaliser sommairement l'économie de la pensée kantienne de l'*apprentissage par l'exemple*.

1. Apprendre à l'aide d'exemples n'est jamais imiter. L'apprentissage par l'exemple est d'abord exercice de la réflexion sur un cas, et non reproduction d'un acte ou d'une œuvre exemplaire. Si l'exemplarité peut donner lieu à une imitation, cette imitation doit — pour conquérir sa légitimité d'un point de vue kantien — toujours être médiate, et précédée d'un mouvement de réflexion destiné à isoler les principes dignes d'être imités (morale) ou les règles qui guideront méthodiquement la production imitative (art académique). C'est dans l'existence de cette réflexion préalable que résident la valeur et la dignité de l'imitation.

21 Il n'est pas impossible de voir dans une telle modalité du rapport au passé l'équivalent kantien de ce que Heidegger nommera au §74 de *Sein und Zeit*, lors d'une caractérisation du mode propre de l'historicité [Geschichtlichkeit] du *Dasein*, la « répétition [Wiederholung] d'une possibilité transmise d'existence » (Heidegger 1985 : 265 [385]).

2. Dans la mesure où l'enseignement scolaire (comme transmission extérieure d'un ensemble de règles) suppose comme mode de réception approprié l'imitation, l'apprentissage par l'exemple commence là où cesse la possibilité de l'enseignement scolaire. Le lieu propre de l'apprentissage par l'exemple, c'est donc l'inimitable comme limite de l'enseignement scolaire ou académique.

3. L'apprentissage par l'exemple, qui puise à l'inimitable, est retour aux capacités propres du sujet, à ce qui existe en lui antérieurement à tout enseignement (bon sens, loi morale, génie), et qui a néanmoins besoin d'être aiguë, cultivé, ou éveillé au contact de l'expérience ou de la tradition. L'exemple est l'occasion, mais non la cause efficiente, de cette acuité, de cette culture, ou de cet éveil — qui supposent un retour à soi du sujet, une mise en mouvement et un exercice de ses capacités propres. Si un enseignement par l'exemple est possible, le rôle de l'enseignant n'y est donc pas de transmettre des contenus, mais d'offrir les occasions d'un tel travail de soi.

4. Une occasion n'est rien sans réponse du sujet ; il appartient à son essence de pouvoir être manquée. Le risque de l'apprentissage par l'exemple, c'est que le sujet s'y abandonne à la fascination qu'exerce la singularité de la matière de l'intuition, au détriment d'un retour à soi et d'une réflexion en direction de la discursivité des principes. Les conséquences en sont : dans le domaine théorique, la transformation du principe en formule, et du concept en image ; dans le domaine pratique, la transformation de la constance de l'action suivant des principes en transport velléitaire, sentimental et éphémère ; dans le domaine de l'art académique (pis-aller dû à l'absence du don naturel que constitue le génie), la transformation de l'imitation méthodique suivant des règles extraites par réflexion en une pure singerie sans discernement.

5. Dans la mesure où « il n'existe pas un seul usage de nos forces, si libre qu'il puisse être, [...] qui, dès lors que chaque sujet devrait toujours ne partir que des seules dispositions brutes de sa nature, ne se serait fourvoyé au cours de ses recherches si d'autres ne l'avaient précédé de leurs travaux » (AK V 283), il semble que les dangers de l'apprentissage par l'exemple, bien que réels, doivent être considérés comme un mal nécessaire.

Bibliographie

G. BACHELARD (2004), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin [1938].

J. BEAUFRET (1973), *Dialogue avec Heidegger. II. Philosophie moderne*, Paris, Minit, « Arguments ».

- J. DERRIDA (2005), *Déplier Ponge. Entretien avec Gérard Farasse*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- M. FOUCAULT (2005), *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, « Quadrige » [1963].
- M. HEIDEGGER (1985), *Être et temps*, trad. E. Martineau, Paris, Authentica (hors commerce).
- G. JEANMART (18/12/2009), « L'efficacité de l'exemple », intervention (non publiée) au *Séminaire de recherche en philosophie du droit et de l'Etat*, Université de Liège.
- E. KANT (1980, 1985 et 1986), *Œuvres philosophiques*, 3 vol., sous la dir. de F. ALQUIÉ, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- (2004), *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin.
- (2008), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, trad. M. Foucault, précédé de M. Foucault, *Introduction à l'anthropologie*, Paris, Vrin.