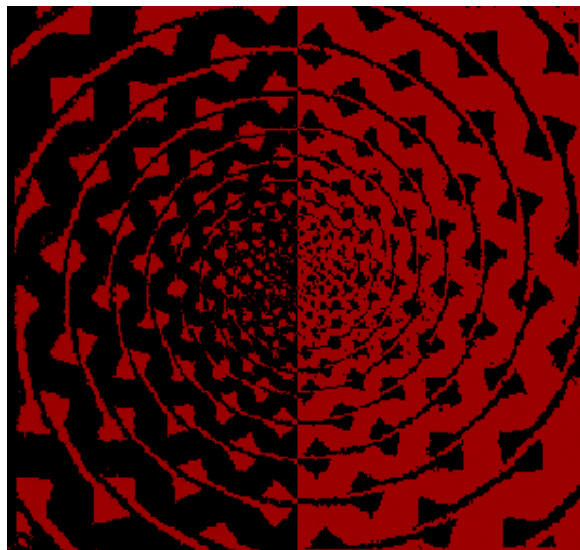


Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit



Titre : *Typique transcendentale et typique phénoménologique, IV. Type, éducation communauté. D'un certain fichtéanisme et de Rorty.*

Auteur (s) : Marc Maesschalck

N° : 64

Année : 2000

© CPDR, Louvain-la-Neuve, 2000

This paper may be cited as : Maesschalck Marc, « Typique transcendentale et typique phénoménologique, III. Type, éducation communauté. D'un certain fichtéanisme et de Rorty », in Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit, n°64, 2000.

Typique transcendantale et typique phénoménologique

IV. Typique, éducation et communauté D'un certain fichtéanisme et de Rorty

par Marc Maesschalck (UCL, FUSL)
Centre de Philosophie du Droit

Le *Carnet 63* a donné une première vue d'ensemble de l'enjeu d'une typique transcendantale du jugement pratique telle qu'elle est repensée par Fichte. L'application de cette typique au champ de la philosophie politique des relations internationales en a aussi montré l'actualité du point de vue des théories procédurales de la coopération. Pour ce faire, nous nous sommes fixés sur la structure interne du jugement typique en ce qu'elle permet d'envisager les conditions de temporalisation de la réciprocité. Nous en avons aussi donné de ce fait une conception encore partielle, dans la mesure où cette structure de jugement s'intègre elle-même dans un processus réflexif qui inscrit les conditions de réciprocité au sein de la relation pédagogique entre communauté et apprentissage. La mise en évidence de cette forme réversible et asymétrique du jugement typique permet le dépassement du principe d'anticipation réfléchissante chez Kant pour conduire à un mode de "possibilisation" des normes qui tient compte des nécessaires accroissements de réflexivité des communautés de sens. C'est dans cette optique qu'un croisement de cette interprétation de Fichte avec l'entreprise de Rorty semblait s'imposer, vu cette idée pragmatique d'un élargissement possible du "nous conversationnel"

Dans la philosophie américaine contemporaine, Richard Rorty s'est distingué notamment par le rôle qu'il accorde à la communauté comme référent du jugement pratique. "Les pragmatistes, écrit-il, pensent que la seule distinction dont nous ayons besoin est celle qu'il y a entre une communauté d'ici et maintenant et une communauté qui, bien que non idéale, peut devenir réelle"¹. Il donne ainsi au "nous" de l'intersubjectivité empirique qui est mobilisée dans la détermination de l'action une fonction décisive et, pour ainsi dire, discriminatoire : soit le jugement pratique suit la voie universaliste et prétend viser, par une allocation judicieuse des ressources disponibles, une amélioration sensible des conditions d'existence du plus grand nombre possible

¹ Cf. Richard RORTY, "Les assertions expriment-elles des prétentions à une validité universelle?", trad. par J. Poulain, in *La modernité en question, De Richard Rorty à Jürgen Habermas*, ss. la dir. de Fr. Gaillard, J. Poulain et R. Schusterman, Cerf, Paris, 1998, pp. 73 à 90, p. 79.

de concernés ; soit le jugement pratique emprunte la voie pragmatique et cherche d'abord à rassembler autour d'un idéal communautaire alternatif, de manière à rendre possible l'élargissement du cercle des concernés en faisant droit à des formes différentes de narration de la souffrance et de l'exclusion.

Dans la version universaliste du jugement pratique, une communauté d'action est présumée en tant que moyen, sans être explicitement nommée pour éviter sa contraposition avec l'idéal transcendantal d'un monde "pour tous". Cette communauté est celle qui fournit l'expérience première de disposer de ressources allouables à un mieux-vivre. On se demande dans cette optique comment les riches pourront parvenir à donner aux pauvres sans pour autant cesser de pouvoir se reconnaître comme riches². Un tri économique permettra de résoudre ce problème en allouant au mieux des ressources rares en fonction du tri des bénéficiaires les plus à même d'en tirer le meilleur parti.

Dans la version pragmatiste du jugement pratique, la communauté n'est plus un moyen terme fournisseur de ressources, mais une finalité qui dépend de la capacité à mobiliser de nouvelles descriptions de la société libérale pour renouer constamment avec la contingence des institutions et des pratiques de manière à en reformuler les espoirs³. "Une culture poétisée, écrit Rorty, ne nous demanderait pas de retrouver le vrai mur derrière les murs peints, les vraies pierres de touche de la vérité, par opposition aux pierre de touche qui ne sont que des artifices culturels. Ce serait une culture qui, en reconnaissant précisément que *toutes* les pierres de touche sont des artifices de ce genre, se donnerait pour objectif de créer des artifice toujours plus variés et multicolores"⁴. Or le seul moyen de parvenir à une telle culture consiste à "persuader les gens d'élargir le cercle de l'auditoire qu'ils considèrent compétent, de façon à laisser de plus en plus de monde et de genres de personnes faire partie des membres du "Nous" moral et conversationnel"⁵.

1. Jugement moral et communauté idéale de communication

² Cf. Richard RORTY, "Moral Universalism and Economic Triage", UNESCO, 1996 ; trad. en français par G. Arnaud, "Universalisme moral et tri économique", in *Futuribles*, sept. 1997, n° 223, pp. 29 à 38, p. 37.

³ Cf. Richard RORTY, *Contingence, ironie et solidarité*, trad. par P.-E. Dauzat, Armand Colin, Paris, 1993, p. 76.

⁴ *Ibid.*, p. 87.

⁵ Richard RORTY, "Les assertions expriment-elles des prétentions à une validité universelle ?", *op. cit.*, p. 82.

Cette distinction rortyenne est intéressante pour des lecteurs de Fichte, parce qu'elle met en question la position universaliste d'une philosophie morale de type transcendantal et propose une autre manière d'interpréter la relation du jugement pratique avec la structure empirique de l'intersubjectivité, le "nous" moral et conversationnel, pour reprendre les termes de Rorty. De plus, le désaccord de Rorty avec la position universaliste concerne encore Fichte indirectement dans la mesure où c'est aussi Habermas qui est visé au premier chef par ces critiques. Or Habermas a voulu se démarquer de toute référence à un idéal de forme de vie pour ne retenir que la référence formelle au "quasi-transcendantal" d'une "communauté idéale de communication sans contrainte". "L'intersubjectivité intacte, écrit Habermas, est l'anticipation de relations symétriques permettant en toute liberté une reconnaissance réciproque. Cela dit, il ne faut pas pousser cette idée jusqu'à en faire la totalité d'une forme de vie réconciliée et une utopie projetée dans l'avenir ; elle ne contient ni plus ni moins, la caractérisation formelle des conditions nécessaires à l'existence de formes – non anticipables- d'une vie qui ne serait pas manquée"⁶.

Ce serait par contre le propre du "dogmatisme résiduel métaphysique" des philosophies de la conscience de franchir ce pas en tentant de relier, sur un mode génétique, l'expérience vécue de la certitude et la vérité énonciative. Le "monde possible en commun" par lequel on tente de décrire l'agir orienté vers l'intercompréhension que semble mobiliser tout acteur menant une argumentation rationnelle n'est qu'une reconstruction hypothétique⁷ de la connaissance intuitive des règles que suivent les sujets aptes à agir et à parler pour prendre part à des argumentations en général⁸. Ce passage du "savoir-faire" au "savoir" n'autorise pas à convertir la certitude préthéorique en *vérité* des propositions reconstructives qui doivent être formulées hypothétiquement et contrôlées sur des occurrences⁹. L'erreur de Apel dans sa recherche d'une fondation ultime de l'éthique de la discussion est de céder à l'idéalisme génétique de Fichte en comprenant l'apriorité de la communauté de communication comme un "prius réel" et pas seulement "logique", si bien qu'il devenait nécessaire d'en restituer la cohérence interne sous le mode de l'accomplissement d'une loi de la raison dans l'ordre de la factualité, de telle sorte que ce qui nous guidait mécaniquement, nous l'élucidions aussi dans la genèse de sa détermination. Mais le seul résidu métaphysique acceptable, selon Habermas, s'oppose à toute reprise de type fondamentaliste par une réflexivité

⁶ Jürgen HABERMAS, *La pensée postmétaphysique*, trad. par R. Rochlitz, Colin, Paris, 1993, pp.185-186

⁷ Cf. J. HABERMAS, *Morale et communication*, trad. par Chr. Bouchindhomme, Cerf, Paris, 1986, p.118.

⁸ *Ibid.*, p. 119.

⁹ *Ibid.*

transcendantale. Il s'agit du "prius logique" de la communication en tant que conditions nécessaires de l'interaction argumentative, "un absolu réduit à la fluidité de la procédure critique"¹⁰.

Apel se défend de manière convainquante contre les allégations de Habermas en précisant le statut qu'il accorde au savoir-faire performatif des actes de langage¹¹. Il ne s'agit pas pour lui, en effet, de considérer ce savoir-faire comme fondant une certitude antérieure au langage, mobilisable pour expliquer la détermination des comportements¹², mais d'y saisir une forme de réflexivité première de l'acte de langage susceptible de recevoir ultérieurement les déterminations transcendantales de l'intersubjectivité. La visée réflexive première de l'activité performative du langage apparaît ainsi comme structurellement orientée vers la réciprocité, sans que cette structure d'acte soit elle-même convertible en condition méta-théorique du langage¹³.

En fait, Habermas a lui-même toujours prêté une très grande attention à ce qu'il désigne comme la structure fondamentale de la discussion pratique, car elle permet de saisir l'intersubjectivité en tant que norme fondamentale du discours rationnel dans la mesure où elle stabilise l'identité du moi¹⁴. Or c'est Fichte de nouveau qui est en question à ce stade de réinterprétation pragmatique des structures de la discussion pratique. N'est-ce pas Fichte qui, dans *La Destination de l'homme* en particulier, montre la nature éthique de l'intersubjectivité ? "En tant que conscience de soi, le moi se donne la possibilité d'anéantir l'autre ; c'est pourquoi seul le moi, en tant que conscience morale peut s'interdire cette possibilité. Toute éthique repose sur une autodiscipline, c'est-à-dire sur l'opposition à l'égoïsme qu'il y a en moi-même..."¹⁵.

C'est plutôt le geste de renvoi à une instance transcendante que Habermas redoute dans toute tentative de fondation ultime des principes de la discussion. L'ouverture d'une possibilité de reconnaissance réciproque des libertés par la

¹⁰ J. HABERMAS, *La pensée postmétaphysique, op. cit.*, p. 184.

¹¹ Cf. K. O. APEL, *Penser avec Habermas contre Habermas*, trad. par M. Charrière, Ed. de l'Eclat, Cahors, 1990, p. 50.

¹² Apel met en évidence ici le fait que la critique adressée par Habermas n'a en fait guère évolué depuis *Connaissance et intérêt* (trad. par G. Cléménçon, Gallimard, Paris, 1976, p. 155). A cette époque, c'est par Peirce interposé que Habermas reprochait à Apel d'admettre le passage de données d'ordre émotionnels dans l'expérience de la connaissance à un savoir propositionnel des dispositions sémiotiques de la connaissance (*ibid.*, pp. 139-140, note 26).

¹³ Dans ses analyses de Peirce, Apel parlait d'une "inférence hypothétique".

¹⁴ Cf. J. HABERMAS, "Théories relatives à la vérité (1972)", in *Logique des sciences sociales et autres essais*, trad. par R. Rochlitz, P.U.F., Paris, 1987, pp. 275-328, p. 293, note 19.

¹⁵ *Ibid.*

médiation des exigences inconditionnées d'une communication procédurale serait, en ce cas, utilisée pour faire "miroiter la possibilité d'accéder à un idéal de la raison"¹⁶. De l'intersubjectivité intacte comme présupposition idéalisante de l'agir communicationnel, on passerait à une forme de métaphysique *négative* élaborant l'image consolante, radicalement distante du monde vécu dans son ensemble, d'un "état futur d'entente définitivement établie"¹⁷, une "forme de vie réconciliée"¹⁸. On occulterait de la sorte le mouvement même de l'anticipation inhérent aux exigences communicationnelles en ce qu'il *produit* des conditions de coopération internes au monde vécu qui pourrait éventuellement se traduire en de nouvelles formes de vie et l'on rabattrait l'anticipation directement sur ces formes de vie elles-mêmes, alors qu'elles n'ont rien d'anticipables, sinon leur accessibilité par des actions coopératives¹⁹.

2. Méta-théorie de l'intersubjectivité et communauté juridique chez Fichte

Ce genre de débat a été anticipé par les commentateurs de la philosophie politique de Fichte. Dans son essai sur la dictature éducative chez Fichte, le regretté Pierre-Philippe Druet²⁰ dénonçait le rôle joué chez Fichte par le dépassement de la forme de l'État juridique rationnel dans une "théocratie comprise" que devait anticiper la République des Lettres ou la communauté des savants. C'est en quelque sorte le passage au versant populaire et historique du système qui de Hansjürgen Verweyen à Elmut Traub semble le mieux expliquer les dérives du système de l'idéalisme transcendantal²¹. Dans cette optique, la version juridique de l'intersubjectivité transcendantale marque un sommet, tandis que le traitement de l'intersubjectivité empirique devient synonyme d'errance. Jusqu'à un certain point, on peut même considérer que sur ce plan, le front d'interprétation qui s'est constitué autour du traitement de l'intersubjectivité, d'abord nommée interpersonnalité²², a notoirement desservi la lecture de Fichte²³. Alors que Martial Gueroult usait encore sans réticence du

¹⁶ Cf. J. HABERMAS, *La pensée postmétaphysique*, op. cit., p. 184.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibid.*, p. 185.

¹⁹ *Ibid.*, p. 186.

²⁰ Cf. la thèse inédite de cet auteur, *De l'anarchie à la dictature éducative, Politique et métaphysique chez Fichte*, Liège, 1974; ainsi que son *Fichte*, Seghers, Paris, 1977.

²¹ Cf. H. VERWEYEN, *Recht und Sittlichkeit in J.G. Fichtes Gesellschaftslehre*, Karl Alber, Freiburg/München, 1975; ainsi que H. TRAUB, *Johann Gottlieb Fichtes Populärphilosophie 1804-1806*, Frommann-Holzboog, Stuttgart - Bad Cannstatt, 1992.

²² Pour mémoire, l'article connu de R. LAUTH, *Le problème de l'interpersonnalité chez Fichte*, in *Archives de Philosophie*, 25 (1962), pp. 324 à 344.

²³ Nous avons développé cette thèse dans M. MAESSCHALCK, "Philosophie de l'action et intersubjectivité, Fondements de la pensée politique de Fichte", in *Science et Esprit*, 44 (1992), pp.25 à 44; ainsi que dans l'introduction de notre thèse d'agrégation, *Droit et création sociale*, Vrin/Peeters, Paris/Leuven, 1996, pp. 19 à 34.

concept de “communauté d’auto-limitation réciproque” dans ses résumés de la Théorie du droit²⁴, les méta-théoriciens de l’intersubjectivité ont déconstruit la relation privilégiée qui apparaissait ainsi entre le lien communautaire et l’apprentissage dans une philosophie de l’autolimitation de la conscience pour se fixer sur le modèle formel de l’intersubjectivité transcendantale susceptible d’instituer, dans un ordre juridique, la reconnaissance de l’éducabilité du genre humain.

Cette survalorisation de l’humanisme juridique selon le carcan d’une intersubjectivité formelle entraîne de nombreuses lacunes dans l’interprétation du rôle de la communauté pour le jugement pratique chez Fichte. On peut d’abord montrer que même dans le cadre de la théorie du droit, c’est l’intercoporéité qui joue un rôle prépondérant en tant que fondation intuitive de la communauté d’auto-limitation réciproque²⁵ et que ce n’est que dans un second temps que la théorie du contrat social peut être revisitée sur la base d’ailleurs très spécifique de la double postulation de la liberté d’autrui dans l’interaction pragmatique selon laquelle apparaît la contingence de la communauté juridique résultant du vouloir réciproque d’un traitement raisonnable²⁶. “Le postulat qu’une communauté entre des êtres libres comme tels doit trouver une existence durable, apparaît donc lui-même ici comme un postulat soumis à la volonté de chacun, tel que chacun ne puisse le proposer qu’à lui-même par la liberté ; mais si quelqu’un se le propose, par là, en même temps, il se soumet nécessairement à la loi évoquée ci-dessus”²⁷. De ce fait, l’applicabilité de la loi juridique dépend à la fois de la reconnaissance de sa validité hypothétique et de la détermination de sa sphère de validité.

Mais si l’intersubjectivité formelle peut s’arrêter au postulat théorique consistant à “admettre en dehors de moi des êtres semblables à moi”²⁸, le principe de la moralité quant à lui amène à remonter “au point ultime et originaire de toute raison”, la fin dernière de la liberté²⁹. “En Morale, disait la théorie du Droit, se manifeste une obligation d’avoir cette volonté”³⁰ de se traiter comme des êtres libres. C’est en élucidant ce point de vue sur le jugement pratique que s’éclairent nécessairement les relations entre la

²⁴ Cf. M. GUEROULT, *La doctrine fichtéenne du droit*, in *Revue de Théologie et de Philosophie*, 21 (1971), pp. 209 à 220.

²⁵ Cf. GA 1, 3, 382-383.

²⁶ Pour une reprise synthétique de ce passage important de la *Rechtslehre*, on verra Franck FISCHBACH, *Fondement du droit naturel*, Ellipses, Paris, 2000, pp. 31 à 33.

²⁷ GA 1, 3, 385-386 ; trad. par A. Renaut (P.U.F., 1984), p. 103.

²⁸ GA 1, 5, 77 ; trad. par P. Naulin (P.U.F., 1986), p. 70.

²⁹ Cf. GA 1, 5, 78.

³⁰ GA 1, 3, 386 ; trad. citée, p. 103.

communauté de traitement raisonnable réciproque et le sens de la création morale dans la perspective d'un véritable processus d'apprentissage historique commun.

3. De l'intersubjectivité formelle à la communauté morale

a. *Susbomption et jugement typique*

Le renversement³¹ de la loi de subsumption est le moment-clé de la Théorie de l'éthique énoncée en 1798. Formellement, il s'agit de montrer que l'idée kantienne d'une faculté de juger déterminante suppose un type de rapport à liberté dans l'activité de connaissance qui se contente d'élever un entendement s'exerçant mécaniquement à la liberté de la conscience³². Pour sortir de cette identification de l'entendement avec l'écoulement mécanique des moments de réflexions, il faut que la réflexion se donne elle-même une loi qui lui permette à la fois de s'opposer au mécanisme et de composer avec lui³³. Une telle loi est au fondement de toute synthèse pratique : en effet, dès que dans une série naturelle, une partie est séparée et considérée comme un tout, elle existe à la fois pour elle-même en tant que tout, mais aussi corrélativement à tout le reste possible qui peut également être considéré en fonction de lui-même ou en fonction de cette partie autonomisée. La sélection de possibles dans l'action peut donc se comprendre par ce jugement réfléchissant comme une synthèse de la nécessité et de l'autonomie³⁴ selon laquelle une partie de tous les possibles offerts dans le fil de la causalité naturelle peut être intégrée au cercle fermé de l'action réciproque tout en permettant la poursuite de ce fil³⁵ et dès lors une nouvelle sélection de possibles. Il y a inversion de la subsumption dans la mesure où c'est l'achèvement de la loi morale qui se particularise (et non le moment particulier qui est porté à l'universel), mais il y a en plus composition avec la loi mécanique, dans la mesure où chaque sélection de possibles suppose sa détermination corrélatrice par tous les autres possibles restant dans le fil de la causalité³⁶. On obtient ainsi, selon Fichte, le principe de l'explication de la causalité de la liberté dans la nature³⁷.

Si l'on considère le problème que tente de résoudre Kant dans sa *Typique du jugement pratique*, on remarquera que l'analogie avec le schème de la raison

³¹ Cf. GA 1, 5, 110. Nous en avons donné un premier exposé dans le *Carnet 63* (pp. 11 ss).

³² *Ibid.*

³³ Cf. GA 1, 5, 113.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Cf. GA 1, 5, 142.

³⁶ Cf. GA 1, 5, 114.

³⁷ Cf. GA 1, 5, 113.

théorique amène à maintenir la suprématie de la loi de subsomption. “Il paraît ainsi paradoxal de vouloir trouver dans le monde sensible un cas qui, devant toujours comme tel être soumis seulement à la loi de la nature, permette cependant qu’on lui applique une loi de la liberté”³⁸. Il s’agit toujours de soumettre à une loi, donc de “subsumer une action possible pour moi dans le monde sensible”³⁹, mais de manière telle que ce ne soit pas l’événement du monde sensible ou la connexion naturelle selon une loi régissant des objets d’intuition qui soit pris en considération, mais la détermination de la volonté sous *une loi pure pratique*⁴⁰.

La loi de subsomption dans la raison pratique ne joue donc qu’en référence au pouvoir dont dispose l’entendement : celui de rapporter à une loi, mais de manière telle qu’on puisse juger l’action morale selon sa conformité formelle à une loi naturelle, comme une causalité par liberté⁴¹ *in concreto*. C’est de cette manière qu’il est possible, selon Kant, d’appliquer la condition d’universalisation contenue dans la formule de la maxime : se demander ce qu’il en serait d’un monde où chacun ferait de la maxime que je me donne la maxime de son action, c’est comparait la maxime de mes actions avec une loi universelle de la nature qui fournit un “*type* pour juger la maxime d’après des principes moraux”⁴².

A cet égard, le présupposé décisif qui dirige en fait la réflexion de Kant est que la *forme de la conformité à la loi* reste la même qu’il s’agisse du champ pratique ou du champ théorique. Kant écrit en effet que “des lois, comme telles, sont identiques à cet égard, qu’elles tirent d’où elles veulent leurs principes de détermination”⁴³.

b. Pour une “contextualisation” de la loi morale

La théorie des tendances qui structure toute la philosophie de Fichte à Iéna ne se satisfait pas d’une telle position. Tant que l’on en reste, en effet, à une loi de subsomption pour comprendre l’applicabilité de la loi morale, on traite celle-ci de manière mécanique, comme si l’on occupait la position d’un observateur extérieur⁴⁴. “De ce point de vue, écrit Fichte, nous allons nommer la liberté, liberté *formelle*. Il suffit que je fasse quelque chose avec conscience

³⁸ E. KANT, *Critique de la raison pratique*, trad. par Fr. Picavet, P.U.F., Paris, 1943, p. 70.

³⁹ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*, p. 72.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Cf. GA 1, 5, 109-110.

pour le faire avec cette liberté-là . Ainsi, quelqu'un pourrait suivre constamment la tendance de la nature, pourvu qu'il agisse avec conscience et non de façon mécanique, il serait cependant libre au sens que nous venons de donner à ce mot, car ce n'est pas la tendance naturelle, mais sa conscience de la tendance naturelle qui serait le fondement dernier de son agir⁴⁵.

Un tel point de vue peut se traduire dans une philosophie transcendantale qui n'accepterait jamais de prendre en considération que la forme générale de la destinée morale⁴⁶. Au lieu de se fixer sur la forme de la tendance naturelle qui cherche la jouissance pour la jouissance, cette philosophie se fixe sur la tendance morale, comme tendance pure à l'indépendance absolue, c'est-à-dire cherchant la liberté pour la liberté⁴⁷. Mais cette tendance est une illusion transcendantale quand elle est posée dans la conscience comme ce qui peut être réalisé dans le temps. "La tendance pure est quelque chose qui est situé en dehors de toute conscience, elle est un simple fondement transcendantal pour expliquer quelque chose dans la conscience"⁴⁸. L'applicabilité de la loi morale dépend de sa position au sein de la réflexion, comme quelque chose de positif, au fondement d'une action réelle⁴⁹, grâce à laquelle je poursuis des buts déterminés, de manière à accomplir, à tout moment, ma destinée⁵⁰. L'idée centrale est donc qu' "à chaque moment, il y a quelque chose d'approprié à notre destinée morale qui est aussi exigé par la tendance naturelle"⁵¹.

Etre autonome, selon Fichte, c'est donc se donner à soi-même à *tout moment* sa propre fin⁵². Dès lors, la reformulation fichtéenne des conditions formelles de la moralité, à savoir: "agis toujours d'après la plus parfaite conviction de ton devoir"⁵³, ne concerne en aucun cas une sorte de "conviction générale", acquise "hors du temps". La "conviction du devoir" doit être acquise à chaque moment et dépend donc du rapport subjectif qu'entretient le sujet avec son "choix entre plusieurs actions également possibles"⁵⁴ en situation. En chaque moment singulier du temps, la conviction est ainsi déterminée par le sentiment immédiat qui unit le moi empirique et le moi originaire⁵⁵: de la certitude de résulter du sentiment immédiat naît la ferme conviction qui produit

⁴⁵ GA 1, 5, 129 ; trad. citée, p. 130.

⁴⁶ Cf. GA 1, 5, 141-142.

⁴⁷ Cf. GA 1, 5, p. 139.

⁴⁸ GA 1, 5, 143 ; trad. citée, p. 145.

⁴⁹ Cf. GA 1, 5, 139.

⁵⁰ Cf. GA 1, 5, 141.

⁵¹ GA 1, 5, 142 ; trad. citée, p. 145.

⁵² Cf. GA 1, 5, 143.

⁵³ GA 1, 5, 146 ; trad. citée, p. 150.

⁵⁴ GA 1, 5, 149 ; trad. citée, p. 153.

⁵⁵ Cf. GA 1, 5, 158.

l'intuition d'un au-delà de tout temps et de tout changement dans le temps; par contre, le doute résulte de l'illusion que la possibilité de changer et de s'améliorer reste en réserve pour l'avenir, même si pour l'instant on prend le risque d'agir de manière incertaine.

La conviction déterminée de la sorte donne l'évidence de la conscience du devoir⁵⁶ et celle-ci l'homme peut l'acquérir dans tous les cas. Quant à la matière du devoir, elle est donnée par le jugement, ce qui entraîne l'obligation absolue pour le sujet de juger par soi-même puisqu'il doit se former sa propre conviction à chaque moment⁵⁷. "Dans chaque cas déterminé, c'est une action déterminée parmi toutes celles qui sont possibles qui est le devoir et toutes les autres sont contraires au devoir. Seul, le concept de *cette* action est accompagné du sentiment de certitude et de conviction que nous avons décrit (...)"⁵⁸. Il est bien possible que des contraintes extérieures empêchent d'accomplir cette action, mais la morale ne l'exige pas inconditionnellement: "elle exige seulement que nous fassions effort de toutes nos forces"⁵⁹.

C'est à ce point d'application en contexte de résistance et d'opposition que l'on peut saisir l'impossibilité de toujours concilier l'intérêt personnel et l'accomplissement du devoir⁶⁰. Dans ces contextes, c'est moins le manque objectif de ressources physiques ou intellectuelles qui explique la capitulation des sujets⁶¹ que la sous-évaluation de ces ressources qui suscite en eux la peur et fait apparaître comme impossible l'action dictée par la conscience morale. Manque plutôt au sujet "la conscience de cette force et l'impulsion qui le déterminerait à l'employer"⁶². Or une telle impulsion peut être donnée de l'extérieur, comme matière d'un jugement, par l'influence éducative d'autrui. C'est le rôle des *types moraux* et de la formation d'une *culture morale*. "Il faut que l'individu s'aperçoive lui-même: il faut qu'il aperçoive des modèles qui l'élèvent et lui montrent une image de ce qu'il devrait être, lui inspirent du respect et avec celui-ci, le désir de se rendre soi-même digne de ce respect. Il n'y a pas d'autre chemin pour cette culture"⁶³.

⁵⁶ Cf. GA 1, 5, 161.

⁵⁷ Cf. GA 1, 5, 163..

⁵⁸ GA 1, 5, 179 ; trad. citée, p. 187.

⁵⁹ GA 1, 5, 180 ; trad. citée, p. 188.

⁶⁰ Cf. GA 1, 5, 181.

⁶¹ Cf. GA 1, 5, 185.

⁶² GA 1, 5, 187 ; trad. citée, p. 196.

⁶³ *Ibid.*

c. La morale comme forme de vie universalisable

Cette perspective présuppose les acquis de l'éthique au sens propre, c'est-à-dire celle qui pose le problème de l'élément matériel de la loi morale et pas uniquement celui de ses conditions formelles. Il est alors possible de tenir compte de l'intersubjectivité empirique en tant que détermination contingente de la liberté⁶⁴ et d'envisager la résistance possible des contextes à l'encontre de ma volonté morale comme le signe d'une liberté hors de nous mettant en question la possibilité même d'un *devenir*⁶⁵. L'enjeu d'une moralité universelle dépend dès lors de la possibilité d'un *accord effectif* des convictions par l'exercice d'une influence réciproque⁶⁶ et non du simple idéal transcendantal d'un accord possible de ma maxime avec une législation universelle comme chez Kant⁶⁷. "Chacun a ainsi le pouvoir et le droit de vouloir déterminer seulement la conviction de l'autre, mais non pas l'effet physique qu'il produit"⁶⁸.

Pour produire un accord effectif des convictions et contribuer ainsi à une "culture morale universelle"⁶⁹, il faut mener une "action dans et pour la société"⁷⁰ de manière à acquérir des "convictions pratiques communes"⁷¹. L'engagement de tous dans ce genre d'action réciproque basé sur l'échange d'opinions et l'effort argumentatif exige l'appartenance à un cadre collectif fournissant à tous une base de principes communs, entendons une *communauté éthique*, telle une Église pourvue d'un symbole susceptible de "s'accroître peu à peu par le fait que les esprits continuent à agir les uns sur les autres"⁷². Cet *accroissement* est le but de la culture morale et doit permettre au règne de la raison de s'accomplir en tant que fin commune des êtres raisonnables, car ce règne dépend nécessairement du consentement de tous⁷³ et ne peut donc se réaliser qu'en partant de ce sur quoi tous sont d'accord⁷⁴, selon les modalités d'assentiment que peut produire la "communication réciproque avec d'autres"⁷⁵.

⁶⁴ Cf. GA 1, 5, 204.

⁶⁵ Cf. GA 1, 5, 205.

⁶⁶ Cf. GA 1, 5, 211.

⁶⁷ Cf. GA 1, 5, 212.

⁶⁸ GA 1, 5, 211 ; trad. citée, p. 223.

⁶⁹ GA 1, 5, 213 ; trad. citée, p. 225.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

⁷³ Cf. GA 1, 5, 214-215..

⁷⁴ Cf. GA 1, 5, 219.

⁷⁵ Cf. GA 1, 5, 221 ; trad. citée, p. 234.

La limite de la communauté éthique - celle symbolique de l'Église, ou celle conventionnelle de l'État de droit⁷⁶ - du point de vue de son potentiel d'accroissement réside dans le caractère universaliste de son cadre principiel dont l'avantage est de permettre d'agir sur *tous* sans connaître la conviction de chacun par expérience. Cet avantage devient un obstacle quand il s'agit de se distancer de ce cadre principiel, voire de le contredire, au nom de sa conviction privée.

La seule façon de procéder pour éviter cette contradiction formelle est alors de limiter le groupe de référence, de manière à pouvoir connaître effectivement la conviction de chacun par expérience⁷⁷. Cette communauté éthique limitée est une "société savante": "elle est un forum pour une conscience commune devant laquelle tout le possible doit être pensé et examiné avec une liberté absolue et sans limites"⁷⁸. Cette communauté limitée forme un *type moral du "deuxième ordre"* directement en rapport avec l'accroissement des convictions pratiques communes. Au-delà du modèle-sujet découvrant les ressources morales insoupçonnées, c'est maintenant un collectif qui tient lieu de modèle, le "public savant" dont la règle fondamentale est "de ne se soumettre absolument à aucune autorité, de s'appuyer en toutes choses sur la réflexion personnelle et de rejeter absolument tout ce qu'elle ne confirme pas"⁷⁹. Ce public a anticipativement les qualités d'une communauté morale universelle. "La république des savants est une démocratie absolue ou, plus précisément encore, rien n'y a de valeur que le droit du plus fort selon l'esprit. Chacun fait ce qu'il peut et il en a le droit s'il maintient ce droit. Il n'y a pas ici d'autre juge que le temps et le progrès de la culture"⁸⁰. Cette république joue donc le rôle de "forme potentialisante" du règne de la raison qui supprime la distinction entre un public savant et un public non -savant⁸¹ par l'accord effectif de tous les êtres raisonnables.

La clé du choix éthique de la communauté limitée des savants comme "type collectif" repose dans les rapports de la faculté de juger réfléchissante avec l'entendement mécanique, établis comme corollaire de la "*Déduction d'une détermination des objets indépendante de notre intervention*"⁸². On y lit que "la fonction du jugement réfléchissant n'intervient que là où la subomption n'est pas possible et <que> la faculté *réfléchissante se donne à*

⁷⁶ Cf. GA 1, 5, 215.

⁷⁷ Cf. GA 1, 5, 222-223.

⁷⁸ GA 1, 5, 223 ; trad. citée, p. 236.

⁷⁹ GA 1, 5, 224 ; trad. citée, p. 237.

⁸⁰ GA 1, 5, 225 ; trad. citée, p. 239.

⁸¹ GA 1, 5, 226 ; trad. citée, p. 240.

⁸² GA1, 5, 102 ; trad. citée, p. 99.

elle-même sa loi, à savoir de renverser la loi de subsumption”⁸³. Par cette intervention, la libre faculté de juger se donne les moyens d’une sélection de possibles⁸⁴ dans l’ordre sensible de manière à *temporaliser* l’avènement d’une culture morale universelle. Dans cette “communauté limitée”, c’est la communication rationnelle des justifications critiques qui garantit l’accroissement de réflexivité à l’égard de la conviction privée soumise à la confirmation d’autres personnalités.

4. Éducation et contextualisation du jugement pratique

C’est pourquoi la communication du savoir et la vision de l’éducation qu’elle rend possible occupent une place particulière dans la philosophie de Fichte. Elles concernent, en effet, l’organisation générale de son système tant du point de vue de sa division que du point de vue de sa production. L’éducation n’est donc pas un thème parmi d’autres chez Fichte, une matière particulière, mais une clé essentielle de la construction du savoir philosophique. Même si la philosophie n’a pas en soi pour tâche d’éduquer le genre humain, son élan spéculatif et sa pratique permettent de déterminer un concept scientifique d’éducation en accord avec la destination de la vie en chaque humain. Comme le dit Fichte, la philosophie est pédagogique au sens le plus large de ce terme, *sensu latissimo*⁸⁵. “La philosophie transcendantale a pour destination de purifier la connaissance universelle des <ratiocinations métaphysiques>, de lui restituer son authentique consistance, qui est humaine, et qui, pour cette raison, est nécessaire et indestructible”⁸⁶. La philosophie “parce qu’elle apprend à concevoir l’homme dans sa totalité est fondée à montrer comment il faudrait former les hommes, afin de former en eux à la longue des dispositions morales et religieuses, et rendre ces dispositions peu à peu universelles”⁸⁷.

Poser la question du rapport entre éducation et jugement pratique chez Fichte ne consiste pas à chercher la manière adéquate de classer la philosophie fichtéenne de l’éducation du point de vue de l’organisation générale du système. L’enjeu est plutôt de chercher à accompagner la manière dont la pensée de l’éducation s’organise elle-même chez Fichte corrélativement au

⁸³ GA 1, 5, 110 ; trad. citée, p. 109.

⁸⁴ Cf. GA 1, 5, 142 : “Soit la série de la tendance naturelle, considérée simplement en elle-même A, B, C, etc. : la destinée morale de l’individu va peut-être détacher de B une partie seulement et la réaliser ; ainsi, puisque ce qui précède est différent de ce qu’il aurait été par la simple nature, la tendance naturelle qui succède à B sera différente, elle aussi ; mais de celle-ci peut-être, même sous cette forme ; la destinée morale ne détachera qu’une partie, et ainsi de suite à l’infini” (trad. citée, p. 145).

⁸⁵ GA 4, 2, p. 265.

⁸⁶ F.W. V 344-345.

⁸⁷ F.W. V 345.

développement de son système de pensée. Il est alors possible de reconstruire la préoccupation spécifique d'un tel mouvement rationnel: celle de parvenir à produire, grâce à cette pensée de l'éducation, une forme déterminée de jugement pratique susceptible d'orienter l'esprit vers l'autonomie dans la relation d'influence réciproque, selon le schéma utilisé par la théorie du droit.

L'éducation contient donc un rapport spécifique au jugement pratique et tente de le développer tantôt en appui à la présentation du système, sous la forme d'une pédagogie scientifique, tantôt en appui à la réalisation de la philosophie pratique appliquée, à la manière d'un projet social et politique. Le point commun à ces deux fronts de développement nous semble être la médiation d'une "typique" qui tantôt accentuera le principe de réciprocité de la communication, tantôt le principe de durée de l'engagement moral à l'égard des exigences communautaires du progrès social.

Je développerai d'abord cette thèse générale pour fixer un horizon d'interprétation avant de me fixer plus spécifiquement sur la signification de deux textes plus sensibles de Fichte, à savoir les *Discours à la nation allemande* de 1808 et *L'État commercial fermé* de 1800.

a. Des formes de communication du savoir

Le concept d'éducation joue donc un rôle particulier dans le développement de la philosophie de Fichte. Ce concept intervient, d'un côté, dans la division du savoir philosophique en exposé scientifique et en exposé populaire et, d'un autre côté, dans la production d'une certaine influence réciproque par l'échange rationnel.

La plupart des développements sur la fonction sociale et politique de l'éducation se trouvent, chez Fichte, dans les exposés dits de "philosophie populaire". Ce terme a une portée technique qui le rend différent de son usage chez des auteurs pourtant appréciés par Fichte comme Lessing ou Mendelssohn⁸⁸. La division revendiquée par Fichte n'a pas simplement valeur pédagogique pour une transmission esthétique de la science au bénéfice d'esprits plus sensibles aux symboles qu'aux concepts. Il y va au contraire d'une division intrinsèque du savoir philosophique lui-même dans son rapport à l'intuition de la vérité ou, encore, d'une division de la disposition de l'esprit à se

⁸⁸ On se reportera, de manière générale, à l'excellent travail réalisé sur ce sujet par H. TRAUB., *Johann Gottlieb Fichtes Populärphilosophie 1804-1806*, Frommann-Holzboog, Stuttgart/Bad Canstatt, 1992. Nous avons aussi développé cette question dans notre dernier ouvrage sur Fichte, *Religion et identité culturelle chez Fichte*, Olms, Hildesheim/Zürich/New York, 2000.

ressaisir dans sa quête du vrai. L'esprit peut soit partir de la vie et des images sensibles produites en lui par ses perceptions; soit sortir du flot des idées et des principes fournis par les systèmes d'opinions enregistrés par l'entendement. Fichte préfère de loin la première voie parce qu'elle permet d'aller sans ambages à l'essentiel, de provoquer immédiatement la rupture entre l'être et l'apparence, l'Un et le Multiple, la vie et la mort, alors que sur l'autre voie, il faut affronter les rêves de visionnaire du métaphysicien dont la raison est inextricablement devenue sujet-objet de l'expérience intérieure. Dans *La Destination de l'homme*, célèbre ouvrage de 1800, Fichte écrit:

“Les lourds préparatifs par lesquels on prévient les objections et les extravagances d'un entendement dénaturé et devenu artificiel, ce qui sert simplement de fondement à d'autres sciences positives, enfin, ce qui est du ressort de la pédagogie au sens le plus large du mot, c'est-à-dire à l'éducation délibérée et arbitraire du genre humain, tout cela devrait être exclu du cadre de cet écrit. Ces objections, l'entendement naturel ne les fait pas; mais il abandonne la science positive à ses savants et laisse l'éducation du genre humain, pour autant qu'elle dépend de l'homme, à ses maîtres d'école et à ses fonctionnaires”⁸⁹.

En fait, la différence entre l'exposé populaire et l'exposé scientifique de la philosophie n'est pas une question de technicité, mais plutôt de liberté. Dans l'exposé populaire, il est possible de mobiliser la ressource *imaginative* et de l'orienter vers la production d'un type d'ordre correspondant au principe originaire de la vie absolue. N'oublions pas que dans la mesure où il est un savoir pour la vie, le christianisme est philosophie populaire au vrai et au plus haut sens du terme!⁹⁰ Dans l'exposé scientifique, il faut constamment prévenir le retour de principes partiels ou de vérités arrêtées, c'est-à-dire dégager l'entendement de sa forme vide, de sa prétention à juger de tout en fonction de lui-même, comme si sa liberté n'était qu'indépendance à l'égard de la mesure extérieure du monde sensible. L'exposé scientifique et traversé par un travail spécifique de *catharsis* à l'égard de la fascination de soi qu'éprouve l'esprit dans son activité de connaissance. Il est comme contraint de gagner par l'abstraction la voie d'arrachement aux apparences que la vie, et ses tribulations, rendent accessible par simple réflexion sur leur manifestation. Cette contrainte abstractive est tellement difficile à satisfaire qu'elle peut encore se retourner contre celui qui tente de s'y soumettre et produire, comme effet pervers, une nouvelle identification au maître indiquant la voie. C'est pourquoi même les exposés les plus ardues de la *Théorie de Science* sont parsemés

⁸⁹ F.W. II 167, trad. par J.-Chr. Goddard (Flammarion, Paris, 1995), p. 47.

⁹⁰ Cf. F.W. V 349.

d'avertissements et de conseils pédagogiques pour éviter l'identification et susciter la libre réappropriation, l'intuition propre plutôt que la répétition littérale. On lit dans ce sens dans l'exposé de 1804:

“Le conférencier ne peut qu'indiquer les conditions de la vision; ces conditions, chacun doit alors les accomplir en soi, engager sa vie spirituelle avec toutes ses puissances, et alors la compréhension se produira bien d'elle-même sans qu'il soit besoin de rien ajouter. On ne parle pas du tout ici d'un objet déjà connu par ailleurs, mais de quelque chose de tout à fait nouveau, inouï (...): à cet inconnu, nul ne peut parvenir autrement que s'il s'engendre lui-même en lui; mais il ne s'engendre qu'à la condition que lui-même, en tant que personne, engendre quelque chose, à savoir la condition de cet auto-engendrement de la compréhension”⁹¹.

On comprendra mieux dès lors que chez Fichte, les deux types d'exposé de la philosophie ne sont encore que des manières d'accéder à la science absolue, la philosophie première. Celle-ci suppose, bien entendu, l'arrachement aux apparences et à la forme vide de la science selon les voies populaire et scientifique de la philosophie, mais elle se comprend encore comme dépassement de ces voies posant la condition d'auto-engendrement de la compréhension vers le type d'ordre propre à la vie absolue ou comme dépassement de la raison consciente de soi vers la forme première de la réflexivité de l'Être.

La communication pédagogique en philosophie doit ainsi se diviser, selon Fichte, d'après la nature même de la vérité dans le champ de la philosophie première, c'est-à-dire en tant qu'identité de la raison théorique et de la raison pratique du point de vue originaire de la liberté.

C'est pour cette raison que les *Leçons sur la destination du savant* ont un rôle si important dans l'itinéraire de Fichte qu'elles scandent, pour ainsi dire de 1794 à 1811 en passant par 1805⁹². On ne saisit qu'une part très minime de la question quand on ramène ces leçons à la détermination d'une mission *sociale* du savant⁹³. Certes, celle-ci existe bien, mais pour des raisons intrinsèques à la

⁹¹ F.W. X 90; trad. par D. Julia (Aubier Montaigne, Paris, 1967), p. 21.

⁹² Cf. l'aperçu suggestif donné par J.-L. VIEILLARD-BARON, *Qu'est-ce que l'éducation ?*, Montaigne, Fichte et Lavelle, Vrin, Paris, 1994, pp. 97 à 105.

⁹³ Pour une discussion de ce point, on verra la thèse de N. URSUA LEZAUN, *Historisch-philosophische Untersuchung über die Bestimmung des Gelehrten nach J.G. Fichte*, München, 1976 ; ainsi que notre thèse d'agrégation *Droit et création sociale chez Fichte*, Vrin/Peeters, Paris/Leuven, 1996, pp. 291 ss.

science du savant et non pour des motifs extérieurs d'humanité et de moralité, qui seraient produits par le partage d'une même situation de contrainte, la condition humaine. La science du savant constitue elle-même un type pratique où s'efface la figure subjective de la propriété du savoir au profit de la forme de vérité qu'elle manifeste. C'est pourquoi, nous dit Fichte, il n'y a pas de science sans une sorte de "religiosité" du savant⁹⁴, c'est-à-dire sans ce dépassement de soi comme forme subjective du savoir vers une forme accomplie du savoir à la manière d'une forme de la vie, d'une forme vivante ou, encore, d'une forme d'effectuation de la vie.

Parce qu'elle interroge l'essence de l'existence et renvoie à la vérité de l'Être comme forme propre de la vie absolue, la philosophie ne peut être qu'une initiation (*Anweisung*) populaire et scientifique de l'humanité pour s'efforcer de rattacher, dans un même acte de dépassement, i. e. l'intuition intellectuelle, l'imagination et l'entendement, de manière à fonder une véritable moralité créatrice⁹⁵. Il s'agirait, grâce à l'arrachement aux apparences et à la subjectivité, de penser par soi-même et non pour soi-même (**dépassement**) l'effectuation de la Vie absolue comme ordre éthique du monde.

Certes, cet énoncé est encore spéculatif et formel en raison de son niveau de généralité, la tâche de la philosophie en général. Mais il atteste déjà du rôle particulier joué par le concept d'éducation chez Fichte qui doit rendre compte de l'essence de la philosophie à travers toute l'organisation de la relation d'initiation qu'elle engendre. De plus, l'éducation joue encore un rôle, chez Fichte, dans la production du savoir philosophique. Il faut même considérer que l'éducation est le concept-clé de la production du savoir. Il apparaît sur deux plans: celui de l'*intersubjectivité* et celui de la *temporalité*.

b. Intersubjectivité et réciprocité

D'un côté, le savoir résulte de la constitution de la conscience de soi comme sphère d'activité autolimitée par l'expérience de la réciprocité. Or comment est possible cette expérience de la réciprocité? Selon les *Leçons sur le savant* de 1794⁹⁶, grâce à une tendance à la communication qui ne parvient à s'effectuer qu'à travers un libre accord des libertés où le consentement mutuel remplace tout rapport d'instrumentalisation, en particulier celui que la volonté veut encore imposer à son propre corps. Selon la *Nova Methodo* de 1799⁹⁷,

⁹⁴ Cf. F.W. XI 162.

⁹⁵ Cf. F.W. XI 194.

⁹⁶ Cf. F.W. VI 315-317 ; GA 1, 3, pp. 44-46.

⁹⁷ GA 4, 2, p. 257.

grâce à la nécessité de la perception de l'Autre-semblable pour être stabilisé dans son corps propre et se reconnaître soi-même comme autre susceptible de vouloir une communauté. Dans les deux cas, la réciprocité n'est pas de l'ordre de l'interaction sensible. La conscience de soi ne se constitue comme sphère d'activité autolimitée que par une relation d'ordre intersubjectif qui prend la forme d'une communauté d'autolimitation réciproque grâce à l'accord-reconnaissance des tendances ou des corps⁹⁸. Ce qui signifie, chez Fichte, que le rapport constitutif du face à face des consciences de soi est de l'ordre de *l'influence* ou encore de la promesse mutuelle, c'est-à-dire de la volonté partagée. Ce rapport, Fichte le décrit à la manière d'un *postulat* de réciprocité: il consiste à postuler que l'autre postule lui aussi ma liberté. C'est la condition pragmatique d'un devenir commun: n'agir qu'en posant des actes qui permettent à autrui de me traiter comme quelqu'un qui a postulé sa liberté. Le système du Droit positif n'est autre, dans cette optique, que la formalisation de cet humanisme premier par un ensemble de règles d'équilibre dont la fonction est de toujours rendre possible la postulation réciproque des libertés.

Le rapport de réciprocité fournit le principe premier d'*éducabilité* des libertés et le système du droit tente de maintenir intact le pouvoir d'autolimitation en contrôlant le recours à la violence. Il n'y a donc pas correspondance entre le cadre juridique de la vie communautaire et la réalisation effective d'un devenir commun. Le droit n'est qu'une base extérieure (*Grundlage*) de la destinée collective. C'est pourquoi la réalisation de cette destinée collective implique, chez Fichte, la mobilisation du concept d'éducation sur un deuxième plan, celui de la *temporalité*.

c. Temporalité et création sociale

Le postulat de réciprocité entre les consciences de soi ouvre, en effet, la possibilité d'une *durée* dans la relation. Mais la durée elle-même engage une perspective d'avenir, une dimension spécifiquement projective ou de "protension". Fichte lie encore celle-ci à l'*éducation*, selon un mouvement qui nous ramène justement aux rapports entre exposé scientifique et exposé populaire de la philosophie. Le postulat de réciprocité des consciences est plus qu'une forme vide dans la mesure où il n'isole pas, comme l'impératif catégorique, la conscience subjective face à soi-même, mais renvoie à la forme absolue d'une vie communautaire qui, à la différence de la cité des fins kantienne, se conçoit comme un ordre effectif des libertés, l'État rationnel, avec une facture empirique clairement identifiable, de type républicaniste. Mais l'affirmation d'une telle forme absolue au plan scientifique constitue en même

⁹⁸ Cf. F.W. III 85 ; GA 1, 3, p. 384.

temps, au plan populaire, une tâche pratique spécifique, la mise en branle d'une volonté générale capable de se dépasser vers un type d'ordre fondé sur la raison. Or, pour Fichte, ce recours à la volonté générale n'a pas de sens dans l'urgence, puisqu'il y va d'un processus d'autocréation des consciences par une libre adhésion. L'essentiel est donc dans le rapport à la durée.

A l'autolimitation des consciences va succéder l'autolimitation des régimes et des collectivités, l'éducabilité d'une humanité en marche, la patience des peuples. Fichte pourtant n'est pas occupé à nous orienter ainsi vers l'historicisme et les grandes fresques de philosophie de l'Histoire. Il propose au contraire un autre rapport à l'autolimitation des consciences, un rapport que les religions, selon lui, ont particulièrement bien mis en évidence: celui qui consiste à se rapporter aux principes objectifs de la moralité non par des justifications rationnelles, mais par des types de *moralité* qui représentent des manières de bien agir. On lit ainsi dans la *Sittenlehre* de 1798 :

“Il faut que l'individu s'aperçoive lui-même : il faut qu'il aperçoive des modèles qui l'élèvent et lui montrent une image de ce qu'il devrait être, lui inspirent du respect et avec celui-ci, le désir de se rendre soi-même digne de ce respect”⁹⁹.

On retrouve bien entendu l'archétype de *La religion dans les limites de la simple raison*, mais son rôle est sensiblement différent. Chez Kant, les convictions religieuses allient aux principes objectifs des causes subjectives qui confortent la confiance dans le pouvoir-être de la moralité au milieu des tribulations¹⁰⁰. Chez Fichte, les types de moralité ont une fonction de temporalisation de l'espérance morale et participent ainsi au rapport d'autolimitation des consciences¹⁰¹. Le type de moralité combine l'anticipation et l'échec, le “déjà-là” et le “pas encore”, il est un moment en dépassement de soi comme le savant authentique dans son rapport à la science.

L'éducabilité de la conscience comprend donc une école de l'échec qui est aussi une école de la patience. Le principe de la réciprocité est ainsi ouvert intrinsèquement, chez Fichte, à l'expérience de sa déchéance parce qu'il est plus fondamentalement une manifestation d'un pouvoir des consciences qui les affecte et se réalise en elles sans être mesurable à leur réussite sensible¹⁰². Autant l'éducation peut mobiliser les ressources des influences humaines, autant

⁹⁹ F.W. IV 204 ; GA 1, 5, p. 187.

¹⁰⁰ Cf. E. KANT, *Critique de la raison pure*, trad. par Trémesaygues et Pacaud, P.U.F., Paris, 1950, p. 555 (AK, Bd. III, p. 535).

¹⁰¹ Comme le met bien en évidence la neuvième Leçon de l'*Anweisung* (F.W. V 527 ; GA 1, 9, p.156).

¹⁰² Cf. F.W. V 533-534 ; GA 1, 9, pp. 161-162.

elle peut se réaliser aussi directement par les épreuves de la vie.

Récapitulons: arrachement au sensible et à la forme vide de la science comme condition d'auto-engendrement d'un "savoir pour la vie"; autolimitation réciproque des consciences prolongée par l'autolimitation des types de moralité comme finalité concrète des formes de vie, l'éducation est ainsi au coeur de la division et de la production du système de la philosophie selon Fichte.

Ce cadre général est nécessaire si l'on veut comprendre la tension qui s'établit constamment chez Fichte entre différentes formes ou approches de l'éducation en rapport à l'ordre politique, une tension qui repose concrètement le défi d'une corrélation entre l'auto-limitation des consciences de soi et l'auto-limitation des formes de vie collective.

5. Le projet des Discours de 1808

Dans l'un de ses textes les plus célèbres, les *Discours à la nation allemande*, Fichte s'en prend à la faillite morale des élites et à leur trahison de la nation. En fait, l'éducation reçue par ces élites peut expliquer leur attitude politique. L'éducation traditionnelle n'a jamais réellement formé ses bénéficiaires. Elle se contentait d'inculquer une culture générale, qui, le cas échéant, pouvait servir le génie d'un auditeur qui spontanément trouvait en lui la force de reproduire ces exemples. Mais en aucun cas, l'éducation ne remettait en question les idées reçues, selon lesquelles, la nature avait déjà fait le tri en comblant les uns et en laissant les autres dans le dénuement. L'essentiel était de préserver ses avantages ou de se résigner. Dans ses écrits tardifs, Fichte revient sur cette attitude des élites et la présente comme une mentalité de propriétaires obnubilés par la sauvegarde de leurs biens terrestres¹⁰³. En fait, l'éducation traditionnelle eut été bien en peine de s'intéresser à d'autres catégories sociales que les élites, puisqu'elle ignorait tout d'une méthode pédagogique adéquate.

En contre-partie de cette critique radicale, les *Discours à la nation allemande* proposent quelques éléments susceptibles de jeter les bases d'un traité de l'éducation. L'éducation de la prime enfance est présentée comme centrée sur la prise de conscience d'une estime de soi¹⁰⁴. Ensuite, deux phases sont clairement séparées en fonction de deux objectifs. L'éducation élémentaire doit donner le sens des règles et de l'ordre, organiser l'esprit par le calcul, l'écriture et la lecture¹⁰⁵. L'éducation doit ensuite intéresser l'enfant à l'ordre

¹⁰³ Cf. F.W. IV 409 à 412.

¹⁰⁴ Cf. F.W. VII 284 ; VII 416.

¹⁰⁵ Cf. F.W. VII 409-410

pratique, développer chez lui un sens de la collectivité, l'amener à réfléchir à un ordre indépendamment de son point de vue, de ses motivations et de ses préférences¹⁰⁶. Ces deux phases étaient déjà clairement distinguées dans la *Théorie du droit* de 1796 :

“(…) premièrement, que les forces de l'enfant soient développées et cultivées afin de pouvoir être utilisées pour toutes sortes de fins ; deuxièmement, que son jugement soit orienté vers la moralité. (...) C'est uniquement pour le deuxième but que la liberté ne peut être limitée, car seul ce qui procède d'une libre décision est moral”¹⁰⁷.

C'est de nouveau le dépassement de soi qui doit jouer dans cette deuxième phase, après une première phase qui a mis en évidence les capacités subjectives à produire de l'ordre pour soi, sans distinction particulière. Dans les *Discours*, Fichte conseille d'opérer une sélection, au niveau de la deuxième phase, en orientant vers des fonctions de gouvernement les enfants les plus disposés à raisonner en fonction de l'intérêt général¹⁰⁸.

On peut évidemment s'arrêter au caractère dirigiste de cette conception de l'éducation et parler, comme P.-Ph. Druet en son temps, d'une véritable dictature éducative¹⁰⁹. Pourtant, il me semble qu'avant de se prononcer sur la nature élitiste et totalitaire de l'éducation chez Fichte, il faut resituer ce texte dans la trajectoire de l'oeuvre. On remarquera alors que la formation spécifique d'un corps de gestionnaire du bien commun est une préoccupation récurrente de Fichte énoncée dès les *Contributions sur la Révolution française* (1793)¹¹⁰ et reprise dans *L'État Commercial fermé* (1800).

Dans ces autres textes, Fichte n'est pas aussi dirigiste, mais il annonce déjà le principe selon lequel *un traitement particulier ne peut se justifier qu'en fonction d'une amélioration objective du sort de tous*. A la manière de John Rawls, Fichte aurait donc son principe de différence! De plus, dans chacun des textes, la perspective défendue s'inscrit explicitement dans un schéma de *transition*: le Nouveau Régime en France, le passage de l'État effectif à l'État rationnel dans le cadre de l'écrit sur l'État commercial, enfin la reconstruction nationale dans le cadre des *Discours* de 1808.

¹⁰⁶ Cf. F.W. VII 296 ; VII 417-418.

¹⁰⁷ F.W. III 359 ; GA 1, 4, p. 141.

¹⁰⁸ Cf. F.W. VII 426.

¹⁰⁹ Cf. P.-Ph. DRUET, *De l'anarchie à la dictature éducative, Politique et métaphysique chez Fichte*, Thèse, Université de Liège, 1974.

¹¹⁰ Cf. notamment, F.W. VI 244 ; GA 1, 1, p. 370.

Si l'on applique directement au texte des *Discours*, le schéma de transition, on peut émettre l'hypothèse que Fichte n'y présente pas sa vision définitive de l'éducation, mais bien une solution provisoire. En fait, cette hypothèse est confirmée par un point de méthode pédagogique qui vient plus loin dans le cours du texte. Il faudrait que les établissements d'éducation fonctionnent en autarcie, *comme de petits États commerciaux fermés*¹¹¹, pour permettre aux enfants de développer un sens des responsabilités afférent à l'organisation sociale. Cette référence au mode d'organisation de l'*État commercial fermé* confirme le recours au schéma de transition¹¹². Il ne s'agit pas, dans le texte des *Discours*, de présenter le concept de l'éducation rationnelle - ce que proposent à leur façon, en fait, les exposés de philosophie populaire et les *Wissenschaftslehre* -, mais de concevoir une formule transitoire permettant de sortir de l'éducation traditionnelle. Il faut donc plutôt s'arrêter au modèle de transition si l'on veut tirer toutes les leçons des *Discours à la nation allemande* et cerner le lien original qui rattache ce texte à celui *sur L'État commercial fermé*, au plan précisément de l'action pédagogique.

6. Trois stades de l'éducation chez Fichte

Le modèle de transition appliqué à l'histoire politique des sociétés humaines apparaît chez Fichte dès 1796¹¹³, mais il est exposé de manière plus complète dans les *Grundzüge* de 1804¹¹⁴. La transition y est représentée comme le passage d'une soumission extérieure au destin à une adhésion intérieure à la destination collective. Le schéma correspond à celui de l'émancipation de la liberté par la raison. La conception de l'éducation suit ce schéma. C'est pourquoi il est possible de distinguer et d'articuler chez Fichte un anti-humanisme du pouvoir et un humanisme juridique.

¹¹¹ Cf. F.W. VII 293 ; 424-425.

¹¹² Lorsque cet aspect de transition est négligé, on a tendance à voir dans la "petite république éducative" un stade d'achèvement de la forme de l'éducation (soumission de l'individualité au tout), alors qu'elle n'est forcément qu'une étape provisoire, fondée sur la possibilité de la communication réciproque (et, dans le cadre éducatif, sur l'expérimentation d'une forme de vie coopérative), comme la république des savants dont parle la *Sittenlehre* (F.W. IV251 ; GA 1, 5, p. 225) en application de son principe réfléchissant de sélection de possibles pour permettre la réalisation progressive d'un ordre éthique du monde. On rencontre ce problème de lecture notamment chez U. KRAUTKRÄMER, *Staat und Erziehung, Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher*, Johannes Berchmans Verlag, München, 1979, pp. 167-168.

¹¹³ Cf. F.W. III 185 et III 301-302 ; GA 1, 3, 459 et 4, p. 92

¹¹⁴ Cf. F.W. VII 169 et 170.

a. Premier stade

A l'égard de l'État effectif dominé par les pathologies du pouvoir niant sa propre conscience de soi comme limitation, l'éducation possède un rôle d'éveil orienté vers l'avènement d'une situation juridique. Nous avons appelé ce stade *l'Éducation I*. A travers la fraternité religieuse, en particulier, elle tend à faire percevoir l'égalité du Droit comme principe formel de la soumission extérieure à la Loi. Même l'ordre extérieur de la Loi apprend à traiter également chacun selon son droit à la manière dont Dieu traite chacun pour ce qu'il est. Cette communauté de soumission demeure néanmoins extérieure, puisque la distribution des droits demeure pré-sociale, inaccessible à la volonté collective. L'éducation à l'égalité joue cependant un rôle prophétique parce qu'elle dépasse, par son message fraternel, l'arbitraire des divisions mécaniques de la société.

b. Deuxième stade

A l'avènement de l'État de Droit comme communauté de soumission de tous à tous où règne l'égalité des droits (et non plus l'égalité *du* droit¹¹⁵) correspond un nouveau type d'éducation focalisée sur l'universalité des normes et leur traduction en maximes d'action. On passe en quelque sorte d'une "morale par provision" de l'égalité à une éducation pragmatique du genre humain comme communauté de fins. Nous avons appelé ce stade *l'Éducation II*. Dans ce stade, il apparaît essentiel de donner un nouveau rôle à la sensibilité et au corps propre. Ceux-ci constituent, en effet, le fondement intuitif de toute communauté d'action, la base nécessaire à tout accord des volontés, le signe du pouvoir d'auto-limitation. L'objectif éducatif de l'humanisme juridique est d'amener à considérer la déclaration de Droit comme la reconnaissance anticipée de tout semblable en tant que partenaire possible (et attendu) d'une communauté de destination¹¹⁶.

c. Troisième stade

Mais reste à savoir comment garantir les fruits d'une telle éducation. Certes, ce n'est déjà plus *ce qu'est* l'homme qui peut justifier un traitement égalitaire des individus, mais bien *ce qu'il peut être* avec d'autres dans l'égalité des chances. Mais même si le rapport à la formalité du droit permet de réduire

¹¹⁵ Cf. F.W. VII 151.

¹¹⁶ Cf. F.W. III 88 ; GA 1, 3, 386.

cette potentialité d'autrui au point de ne plus considérer qu'une forme sans contenu déterminé, c'est-à-dire la seule possibilité d'une relation, celle d'éducabilité comme l'a souligné A. Renaut¹¹⁷, il semble que l'on privilégie encore la forme subjective de la conscience de soi sur la destination collective de l'humanité¹¹⁸.

Chez Fichte, l'État rationnel demeure une projection de la raison transcendante et l'État effectif est un produit de l'histoire qui est déjà traversé par des logiques d'accumulation et de guerre. Un progrès du Droit, comme institution sociale, cette fois, dans une telle situation suppose le concept d'une destination pratique de l'humanité et d'une éducabilité du genre humain dans des modes d'application de la raison juridique. Pour passer du Droit, comme simple instrument du pouvoir, au droit comme principe monarchique de soumission et de protection des ressources, puis au droit comme projet communautaire de soumission de tous à tous, il faut un apprentissage historique par rapport auquel la seule justification théorique de la formalité du droit comme principe d'humanisation des relations sociales est insuffisant. Il faut encore la volonté politique d'une telle humanisation et, plus concrètement, la *rationalité économique* qui permette de traduire, dans la gestion sociale, le projet communautaire.

C'est pourquoi Fichte envisage encore un troisième type d'éducation directement lié cette fois non pas au pouvoir-être-autonome de la subjectivité, ni à l'égalité de principe des individus, mais aux droits de la collectivité humaine comme communauté de destination. Il s'agit donc d'un troisième stade ou de *l'Éducation III*. Fichte envisage, à ce stade, l'auto-limitation communautaire de la liberté¹¹⁹. C'est dans cette optique qu'il considère, dans les *Discours*, le droit d'un peuple à développer son génie culturel dans sa propre langue et donc à pouvoir se concevoir comme manifestation originale de la vie absolue. Mais c'est également à ce stade qu'intervient, chez Fichte, le raisonnement spécifiquement économique qui justifie le droit des peuples à choisir et à produire leur propre développement socio-économique.

¹¹⁷ Cf. A. RENAUT, *Présentation*, in J.G. FICHTE, *Discours à la nation allemande*, trad. par A. Renaut, Imprimerie nationale, Paris, 1992, pp. 7 à 48, p. 42.

¹¹⁸ On retrouve cette difficulté à distinguer le rôle de la "communauté de destination" (pourtant bien mis en évidence par les *Grundzüge* en opposition à la forme vide de la conscience éclairée), dans le commentaire par aillerus fort méritoire de J. SCHURR, *Gewissheit und Erziehung, Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, A. Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf, 1965, pp. 172-173.

¹¹⁹ Un point que relève bien VINCENTI L., *Education et liberté, Kant et Fichte*, P.U.F., Paris, 1992, p. 41.

7. L'application du troisième stade de l'éducation au jugement pratique en économie: retour à *L'État commercial fermé*

Au niveau collectif, les pathologies concernées par le premier stade de l'éducation, celles du pouvoir niant son auto-limitation se traduisent dans les logiques expansionnistes de la guerre commerciale¹²⁰. Ces logiques épuisent les ressources d'autonomie des collectivités et les projettent dans une concurrence appauvrissante. Constituer un noyau de résistance à ces logiques est nécessaire si l'on veut éviter la concentration de pôles surpuissants reproduisant l'ordre de la soumission extérieure.

C'est dans cette optique que Fichte a élaboré sa théorie de la fermeture progressive de l'État commercial. Il cherche en fait un autre type de développement économique et social qui rende possible une coopération entre les États plutôt qu'une concurrence anarchique au seul plan commercial. L'écrit de 1800 n'est sans doute pas d'une grande finesse au niveau de la planification économique et Fichte en est conscient¹²¹. Mais il propose surtout des principes généraux qui méritent qu'on s'y attarde comme l'exploitation intensive des ressources naturelles existantes et une politique salariale qui garantisse un développement social homogène¹²². Il opte donc pour une vision de l'économie plus attentive aux potentialités des collectivités locales et à leurs capacités d'auto-gestion.

Le défi d'une telle économie réside dans la capacité des politiques publiques à garantir la gestion des "biens collectifs". C'est pourquoi, pensons-nous, Fichte a jugé utile d'envisager, huit ans plus tard, une adaptation de son plan économique à l'organisation de l'éducation nouvelle. L'idée est qu'il faudrait rendre accessible, dans l'éducation, l'expérience d'une gestion communautaire des biens collectifs. Il me semble que la pointe du raisonnement ne se trouve pas dans la création d'institutions fermées selon les modèles que Minsberg et Goffman ont longuement critiqués. A côté de cet aspect qui n'est, tout compte fait, qu'une donnée culturelle et historique, il y a la proposition originale d'inscrire dans l'éducation une dimension spécifiquement communautaire par la médiation de l'expérimentation économique à l'égard de la gestion de biens collectifs.

"C'est en vue de cette autonomie et de cette autosuffisance de la

¹²⁰ Cf. F.W. III 464 ; GA 1, 7, p. 103.

¹²¹ Cf. F.W. III 391 ; GA 1, 7, p. 42.

¹²² Pour une analyse détaillée, on verra MAESSCHALCK M., *Droit et création sociale, op. cit.*, pp. 166 à 174.

collectivité que chacun de ses membres doit travailler de toutes ses forces, sans en tout cas escompter obtenir d'elle quoi que ce soit ou prétendre pour lui-même à quelque propriété. Chacun saura qu'il est entièrement redevable à la collectivité, et il en fera siennes les jouissances, ou, le cas échéant, les privations"¹²³.

C'est pourquoi, selon Fichte,

“Notre éducation donne à l'État des couches laborieuses qui sont habituées, dès leur jeunesse, à réfléchir sur ce qu'elles font, et qui ont déjà à la fois la capacité et l'envie de résoudre par elles-mêmes leurs problèmes”¹²⁴.

C'est à la lumière de ce principe communautaire que l'on peut comprendre la mission de l'éducation savante :

“C'est ici le moment, lorsque commence cette initiation au travail mécanique, où l'éducation savante, intégrée dans l'éducation nationale générale et appuyée sur elle, s'en sépare”¹²⁵,

8. Actualité de Fichte

On trouve ainsi chez Fichte, me semble-t-il, une vision tout à fait originale du rôle de l'éducation dans la sphère du jugement pratique. Celle-ci aboutit à mettre en évidence un lien privilégié entre l'éducation et l'apprentissage communautaire de la gestion des biens collectifs¹²⁶, à travers la reprise, au plan pédagogique, des implications du rapport temporel à la destination commune des humains. Pour notre époque, où il est question d'une troisième génération des droits de l'homme, la génération des droits environnementaux, après celle des droits politiques et celle des droits sociaux, Fichte touche en fait un point capital des relations entre éducation et communauté. Le devenir d'une communauté passe, en effet, par une économie des biens collectifs et par une division des tâches dans l'éducation elle-même

¹²³ Cf. F.W. VII 425 ; trad. citée (de A. Renaut), p. 276.

¹²⁴ Cf. F.W. VII 431-432; trad. citée, p. 286.

¹²⁵ F.W. VII 426; trad. citée, p. 276.

¹²⁶ On pourrait aussi, de ce point de vue, anticiper, chez Fichte, une vision du droit qui dépasse la perspective “*Law and Economics*” (l'intégration du raisonnement de marché dans la justification de la décision juridique) pour envisager une perspective “*Law and Governance*” (introduisant cette fois en droit les raisonnements propres aux politiques publiques et, notamment, les contraintes spécifiques à la gestion des biens collectifs). Cf. à ce sujet, J. LENOBLE, “Norme et action, Corporate governance et procéduralisation contextuelle”, in *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit*, n° 71, Louvain-la-Neuve, 1999.

qui permette à la fois aux uns d'être mus par "l'envie de résoudre par eux-mêmes leurs problèmes" (les ressources de coordination de tout contexte social) et aux autres d'intégrer leurs connaissances dans "l'élément de l'intuition commune" (de manière à produire les modes de coopération adéquats). C'est ce lien entre ressources de coordination et modes de coopération ou entre entendement mécanique et jugement réfléchissant qui est finalement l'enjeu décisif de l'institution pratique d'une communauté capable de gérer un patrimoine commun¹²⁷.

L'apprentissage intersubjectif chez Fichte accentue encore la perspective pratique de Kant en attendant que l'expérience communautaire soit intégrée comme une condition des processus de formation à l'exercice collectif de la responsabilité¹²⁸. Il y a dans l'interaction communautaire une dimension *cathartique* à l'égard de l'imagination privée qui ne menace pas, pour Fichte, son propre développement.

Comme le dit Fichte, la philosophie "parce qu'elle apprend à concevoir l'homme dans sa totalité est fondée à montrer comment il faudrait former les hommes, afin de former en eux à la longue des dispositions morales et religieuses, et rendre ces dispositions peu à peu universelles"¹²⁹. Mais cette *Bildung* généralisée n'est pas tant celle de la "dictature éducative" ou du "philosophe-roi", comme l'ont craint bien des commentateurs¹³⁰, mais celle de l'expérimentation communautaire du savoir où tant l'entendement mécanique que la raison créatrice doivent s'ajuster et trouver la forme de temporalisation qui leur convient pour s'inscrire dans la durée.

Cette dimension de temporalisation de la liberté réalisée à travers la vertu communautaire d'une création de sens nous ramène décidément à la position centrale de Rorty, celle de l'élargissement concret du nous conversationnel contre l'idéalisation universaliste d'une communauté d'intercompréhension

¹²⁷ Sur cet aspect des "biens collectifs" en lien au développement de comportements coopératifs dans la résolution des dilemmes, on verra Cf. E. OSTROM & J. WALKER, "Neither markets nor states : Linking transformation processes in collective action areas", in D.C. MUELLER (ed.), *Perspectives on Public Choice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 35 à 72 ; ainsi que l'ouvrage de référence, E. OSTROM, *Governing the Commons, The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

¹²⁸ C'est en tout cas de cette manière que nous suggérons de lire *L'État commercial fermé* et les *Discours à la nation allemande*. Cf. M. MAESSCHALCK, "Éducation et jugement pratique chez Fichte", in *Fichte, le Moi et la Liberté*, dir. Par J.-Chr. Goddard, P.U.F., Paris, 2000, pp. 135 à 164.

¹²⁹ F.W. V 345.

¹³⁰ Rorty se fait ici l'écho de John Mc Dowell dans *Mind and World* (Harvard University Press, Cambridge, 1996, p. 84). Cf. l'article déjà cité "The very idea of human answerability to the world" (pp. 146-147).

susceptible d'engager dans la production d'un monde possible en commun. L'enjeu d'une culture morale est, pour Rorty, dans une création de vocabulaire capable d'élargir notre sens de la souffrance humaine. Le progrès de la moralité dépend de notre capacité culturelle à produire des redescriptions¹³¹ et à opérer des généralisations permettant d'orienter ce que nous pensons qu'il est juste de faire dans diverses situations¹³². "L'enjeu de formuler de telles généralisations synthétiques est d'accroître la "prédictabilité" et donc le pouvoir et l'efficacité, de nos institutions, et ainsi d'augmenter le sens d'une identité morale partagée qui nous rassemble dans une communauté morale"¹³³.

Rorty saisit donc aussi, dans sa conception de l'intersubjectivité empirique, une temporalité de la destination humaine qui donne un statut particulier au jugement réfléchissant porté sur les créations de sens. Le privilège accordé aux récits sur les prétentions des théories abstraites n'élimine pas la référence à un public limité incarnant potentiellement une humanité plus respectueuse d'elle-même. C'est cette reconnaissance de la limitation communautaire de la raison pratique dans sa nature dynamique qui nous semble le rattacher bien plus en définitive à la promesse d'une conviction commune chez Fichte qu'à l'appel au sentiment d'éducabilité chez Hume.

Ainsi, le développement pragmatiste donné par Rorty à l'idée d'une culture savante progressiste telle que nous l'avons mise en évidence chez Fichte confirme le rôle joué par les processus d'apprentissage social et de création de la culture morale publique. Certes, le rapport à Hume semble l'emporter chez Rorty pour déterminer le rôle du langage privé la création d'une '*culture poétisée*' "qui ne nous demanderait pas de retrouver le vrai mur derrière les murs peints"¹³⁴, mais "se donnerait pour objectif de créer des artifices toujours plus variés et multicolores"¹³⁵. Mais il y a encore, chez Rorty, un effort de sédimentation des modes de création morale qui dépasse, une fois de plus, les cadres de l'éducation du sentiment pour lier la redescription des jeux de langages avec l'effort typique de l'ironiste. La philosophie populaire de Fichte et la mission du savant procèdent elles aussi de cette orientation vers une sédimentation de la création morale qui oblige à repenser l'articulation entre la conviction privée et la conviction commune.

¹³¹ Cf. R. RORTY, *Contingence, ironie et solidarité*, op.cit., p. 88.

¹³² Cf. R. RORTY, "Human rights", op. cit., p. 171.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ R. RORTY, *Contingence, ironie et solidarité*, op. cit., p. 87.

¹³⁵ *Ibid.*