



HAL
open science

Une éducation à la moralité? La pédagogie dans la philosophie morale d'Emmanuel Kant

Zoé Dias

► **To cite this version:**

Zoé Dias. Une éducation à la moralité? La pédagogie dans la philosophie morale d'Emmanuel Kant. Philosophie. 2022. dumas-03891407

HAL Id: dumas-03891407

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03891407>

Submitted on 9 Dec 2022

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

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



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



Zoé DIAS

Une éducation à la moralité ? La pédagogie dans la philosophie morale d'Emmanuel Kant.

Mémoire de Master 2 « Sciences humaines et sociales »

Mention : Philosophie

Parcours : Philosophie contemporaine – Histoire et problèmes

Sous la direction de Mme Marlène JOUAN

Année universitaire 2021-2022



Zoé DIAS

Une éducation à la moralité ? La pédagogie dans la philosophie morale d'Emmanuel Kant.

Mémoire de Master 2 « Sciences humaines et sociales »

Mention : Philosophie

Parcours : Philosophie contemporaine – Histoire et problèmes

Sous la direction de Mme Marlène JOUAN

Année universitaire 2021-2022

Déclaration sur l'honneur de non-plagiat

Je soussignée Zoé DIAS déclare sur l'honneur :

- être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur et un délit de contrefaçon, sanctionné, d'une part, par l'article L335-2 du Code de la Propriété intellectuelle et, d'autre part, par l'université ;

- que ce mémoire est inédit et de ma composition, hormis les éléments utilisés pour illustrer mon propos (courtes citations, photographies, illustrations, etc.) pour lesquels je m'engage à citer la source ;

- que mon texte ne viole aucun droit d'auteur, ni celui d'aucune personne et qu'il ne contient aucun propos diffamatoire ;

- que les analyses et les conclusions de ce mémoire n'engagent pas la responsabilité de mon université de soutenance ;

Fait à : Saint-Martin-d'Hères

Le : 1 juin 2022

Signature :

À mes filleuls

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Madame Marlène JOUAN qui a pris la direction de ce mémoire en seconde année de recherche. Merci pour la disponibilité, l'écoute et les nombreux conseils procurés.

Je remercie également Madame Inga RÖMER, qui fût ma directrice de recherche en première année de Master et qui m'a introduit à la philosophie de l'éducation d'Emmanuel Kant. Merci pour vos éclairages et pour l'accompagnement de ce travail.

Je souhaiterais aussi exprimer ma reconnaissance au second membre du jury Monsieur Victor BÉGUIN.

Merci à mes parents, qui m'ont donné l'occasion de faire des études et qui m'ont toujours soutenue dans toutes mes démarches.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma sœur, Dalilah DIAS, non seulement pour la relecture de ce mémoire, mais aussi pour ses nombreux conseils et nos interminables discussions concernant l'éducation grâce auxquelles j'ai pu avancer dans mes réflexions.

Merci à Fabien pour la patience et le soutien sans faille tout au long de ces mois.

Enfin, je tiens à remercier mes filleuls, qui sans le savoir, ont éveillé en moi un grand intérêt pour les questions d'éducation.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
CHAPITRE I : EMMANUEL KANT ET L'ÉDUCATION.....	24
Introduction.....	25
I. Le xviii ^{ème} siècle : un siècle pédagogique.....	26
II. Les influences sur la pensée éducative kantienne	33
III. La philosophie de l'éducation de Kant	38
Conclusion	52
CHAPITRE II : KANT ET SA CONCEPTION DE LA MORALITÉ.....	53
Introduction.....	54
I. Le fondement de la morale	55
II. La loi morale	59
III. Le principe suprême de la moralité.....	71
IV. La destination de l'être humain	78
Conclusion	81
CHAPITRE III : L'ÉDUCATION À LA MORALITÉ.....	82
Introduction.....	83
I. Qu'est-ce que l'éducation à la moralité ?	84
II. La doctrine de la méthode de la raison pratique.....	90
III. La didactique éthique.....	98
IV. L'ascétique éthique	103
Conclusion	107
CHAPITRE IV : L'ÉDUCATEUR	108
Introduction.....	109
I. La figure de l'éducateur.....	110
II. Le portrait de l'éducateur	115
III. Quelles relations entre éducateur et préadolescent ?	123
Conclusion	128
CONCLUSION GÉNÉRALE	129

« L'éducation ne consiste pas à tout faire pour que les enfants obéissent, l'éducation consiste à les élever jusqu'au point où ils pourront choisir d'obéir ou de désobéir. »

D. MARCELLI – Il est permis d'obéir

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans son chapitre « Que peut-on demander à la philosophie morale ? »¹, Vincent Descombes part de deux citations discordantes de Schopenhauer et de Wittgenstein pour poser la question du prêche et du fondement de la morale. Alors que Schopenhauer soutient que « *Prêcher la morale est facile, fonder la morale est difficile.* »², Wittgenstein postule que « *Prêcher la morale est difficile, fonder la morale est impossible.* »³. Ces deux thèses permettent au philosophe allemand et au philosophe autrichien de poser quel est le rôle du philosophe. Pour Schopenhauer, le philosophe a pour rôle de fonder la morale alors que pour Wittgenstein, le rôle du philosophe n'est ni de fonder, ni de prêcher la morale. Vincent Descombes soutient que même si prêcher la morale n'est pas une tâche facile, elle est une nécessité pratique que tout éducateur doit effectuer.

Prêcher la morale suppose que l'on s'intéresse à une question de type moral, c'est-à-dire à une question de type « *Que dois-je faire pour bien faire, pour agir au mieux ?* »⁴. Ce type de question ne peut être posé que par quelqu'un qui a des responsabilités envers d'autres personnes et se demande comment satisfaire au mieux ce que les autres attendent de lui. Descombes se propose de répondre à cette question « *du point de vue de quelqu'un dont la tâche est d'éduquer.* »⁵, sans accorder d'importance au titre (parent, enseignant, instructeur, ...) de cette personne.

L'éducateur se distingue du prédicateur par le fait qu'il ne lui suffit pas d'avoir de l'éloquence pour dire à ses élèves ce qu'il faut faire. À la différence des fidèles, les élèves ne disposent pas encore de la compréhension du « *langage articulé de la justification morale.* »⁶. La méthode utilisée par la personne qui éduque pour transmettre un savoir moral ne peut pas être celle du discours magistral. L'éducateur doit accorder parole et actes pour transmettre

¹ V. DESCOMBES, « Que peut-on demander à la philosophie morale ? », in *Le raisonnement de l'ours et autres essais de philosophie pratique*, Paris, Seuil, 2007, p. 411 – 434.

² *Ibid*, p. 411.

³ *Id.*

⁴ *Ibid*, p. 413.

⁵ *Id.*

⁶ *Ibid*, p. 418.

une leçon morale. Pour pouvoir accomplir cette tâche, il faut que l'éducateur dispose d'une certaine autorité reconnue par ses élèves. Prêcher la morale n'est possible qu'à deux conditions : 1. La personne qui transmet la leçon morale doit être chargée de le faire par ceux qui l'écoutent ; 2. L'éducateur doit avoir le devoir moral de transmettre un savoir moral. Prêcher la morale dans ce contexte signifie que l'éducateur doit communiquer à ses élèves « *non seulement une compétence dans une discipline, mais [...] la « moralité » de l'apprentissage* »⁷. Ainsi, l'éducateur qui enseigne les mathématiques par exemple, doit faire la différence et expliquer aux élèves que de mauvais résultats, produits par un travail autonome en travaillant par soi-même, valent plus que de bons résultats produits de façon hétéronome en copiant sur les autres. Expliquer cette différence aux élèves contribue à les éduquer moralement.

Néanmoins, après s'être penché sur le rôle de l'éducateur, Descombes fait remarquer que le métier d'éducateur semble être moralement impossible. Il ne connaît pas « *le fondement ultime de la morale ou le sens dernier de la vie humaine.* »⁸. Pourtant, il doit transmettre ce savoir qu'il ne possède pas. Se pose alors la question de savoir ce qui motive l'éducateur à dire à ses élèves ce qu'ils doivent faire pour bien agir, alors que lui-même ne le sait pas. Descombes soutient que ce fondement se trouve dans la nécessité pratique : puisque recevoir une éducation est nécessaire, il est aussi nécessaire qu'il y ait quelqu'un qui éduque.

La solution proposée par Descombes ne nous paraît pas suffisante, car elle repose sur une vérité générale et ne nous apprend rien sur la façon dont il est possible de transmettre quelque chose que soi-même, on ne possède pas. Qu'est-ce qui justifie qu'on puisse éduquer à la moralité sans avoir une connaissance absolue de ce qu'est la moralité ? Ce mémoire se propose d'étudier cette question d'un peu plus près en s'appuyant sur la philosophie kantienne. Il s'agit d'un mémoire d'histoire de la philosophie, en ce que nous nous concentrerons sur deux domaines de la philosophie de Kant : sa philosophie morale d'une part et sa philosophie de l'éducation d'autre part.

⁷ *Ibid*, p. 417-418.

⁸ *Ibid*, p. 433.

La philosophie de l'éducation n'est pas le domaine le plus connu de l'œuvre de Kant, mais il n'est pas étonnant qu'il se soit intéressé à celle-ci puisqu'il a lui-même été actif dans le domaine de l'éducation tout au long de sa vie. En effet, Kant a été précepteur à domicile (*Hauslehrer*) de 1748 à 1754 dans les familles Andersch et von Hülsen⁹, où il s'occupait de l'éducation des fils en leur prodiguant du soutien scolaire. En 1755, il devient *Privatdozent*, c'est-à-dire professeur privé¹⁰, et il doit multiplier les enseignements pour gagner sa vie. Il donnera des cours de mathématiques, métaphysique, logique, physique ou encore d'éthique. Ses cours ont beaucoup de succès, à tel point que les salles sont généralement remplies. Comme le rapporte Antoine Grandjean, Kant développe ses propres idées lors de ses conférences et utilise les manuels imposés par l'Université de Königsberg uniquement comme fil conducteur¹¹. En 1770, Kant obtient enfin la chaire de logique et de métaphysique à l'Université de Königsberg, qu'il convoitait depuis quatorze ans. À partir de là, il enseignera également la théologie rationnelle, la philosophie pratique, la pédagogie et l'anthropologie. Kant soutiendra qu'avec lui, les élèves n'apprendront pas des pensées mais à penser : « [...] *er soll nicht Gedanken, sondern denken lernen* »¹². Cette affirmation nous rappelle la célèbre distinction que fait Kant entre l'état de minorité et l'état de majorité dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*, ainsi que son injonction de penser par soi-même¹³. Plusieurs témoignages le décrivent comme un professeur extraordinaire. On peut citer Kurt Stavenhagen, philosophe allemand à l'origine de plusieurs travaux de recherche sur la philosophie kantienne, qui juge que « *Kant possédait ce qui fait du professeur un professeur : il avait un cœur pour ses étudiants. Ce n'est pas tant son importance scientifique que ses qualités humaines qui lui ont conféré une forte autorité auprès de ses étudiants et qui ont été la raison de la vénération qu'ils lui ont vouée toute sa vie.* »¹⁴. Kant ne s'est donc pas seulement intéressé à la pédagogie

⁹ T. WEISSKOPF, *Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*, Zurich, Academica, 1970, Partie I, chapitre 1.

¹⁰ Il y avait trois catégories d'enseignants en Allemagne à l'époque de Kant : 1. les professeurs ordinaires qui étaient titulaires salariés ayant une chaire d'enseignement et de recherche ; 2. les professeurs extraordinaires qui étaient uniquement rémunérés par les droits d'inscriptions payés par les étudiants ; 3. les *Privatdozent* (professeurs privés) qui étaient habilités par l'Université à donner des cours, mais n'étaient pas employés par elle.

¹¹ A. GRANDJEAN, *La philosophie de Kant*, Paris, Vrin, 2016, p. 17-21.

¹² E. KANT, *Einrichtung seiner Vorlesung in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, Ak II : 306.

¹³ Sur ce point, voir *infra* p. 28.

¹⁴ T. WEISSKOPF, *Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*, *op. cit.*, p. 34-35.

théoriquement, mais il a lui-même était activement engagé dans le domaine de l'enseignement.

Ce que nous nous proposons d'étudier dans ce mémoire, n'est cependant pas l'enseignement de Kant dans telle ou telle discipline, mais spécifiquement la façon dont il conçoit l'éducation à la moralité, et même la possibilité d'une telle éducation. Il s'agira de nous pencher sur les idées éducatives de Kant par rapport à ses idées morales, afin de découvrir s'il y a un lien entre l'éducation de Kant et sa philosophie morale, et si oui jusqu'à quel point.

Afin d'étudier l'éducation à la moralité chez Emmanuel Kant, il faut tout d'abord poser et expliciter un certain nombre de concepts.

Il s'agit en premier lieu de définir ce qu'est l'éducation. Le terme « éducation » vient du latin *educare* signifiant « prendre soin de » et a été introduit à partir du ^{xiv}^{ème} siècle. Sa signification est cependant contestée. Au cours de l'histoire de la philosophie, plusieurs auteurs s'y sont intéressés de façon diverse. Pour Platon, l'éducation est une fonction sociale accomplie par l'ensemble de la cité et visant l'intégration de chacun à celle-ci ; pour Rousseau, l'éducation doit être fondée sur le respect de la nature propre de l'enfant et s'éloigner le moins possible de la nature ; pour Kant l'éducation constitue la nécessaire sortie de la nature et pour Dewey, l'éducation est une fin en soi qui n'a d'autre but qu'elle-même.

Nous pourrions nommer encore d'autres philosophes ou théoriciens de l'éducation qui définissent ce concept encore différemment, mais essayons plutôt d'en donner une définition générale. Le premier point que nous pouvons relever au sujet de l'éducation est que celle-ci semble absolument nécessaire. En effet, tout mène à penser que nous ne pouvons pas faire absolument confiance à la nature et attendre de voir ce qui résultera du développement spontané et entièrement libre de l'être humain. La preuve en est que l'éducation est une pratique universelle puisque l'un des rôles les plus importants de chaque société est de porter de nouvelles générations à l'état adulte. L'éducation est donc une des activités les plus élémentaires de l'être humain puisqu'elle s'inscrit dans le principe d'une société et du développement des individus. Ensuite, l'éducation est toujours une action sur un individu, en

principe d'un adulte sur un jeune. En quoi consiste cette action exactement ? Il y a trois synonymes du verbe « éduquer », plus exactement ce verbe englobe trois autres verbes : 1. « Élever », verbe qui peut également être utilisé pour les animaux non-humains, mais qui pour les êtres humains se rapporte à l'éducation au sens restreint, c'est-à-dire à l'éducation au sein de la famille ; 2. « Enseigner », verbe qui se rapporte à l'activité qui s'exerce dans une institution aux buts explicites et aux méthodes codifiées, assurée par des professionnels, c'est-à-dire dans une école où des enseignants vont enseigner aux élèves tous les savoirs nécessaires pour devenir un bon citoyen ; 3. « Former », verbe qui se rapporte à la préparation de l'individu à une certaine fonction sociale, c'est-à-dire un certain ensemble de devoirs, de droits et d'attitudes qu'un individu doit affronter¹⁵. Un individu formé pour devenir médecin devra, entre autres, avoir une grande disponibilité, il devra suivre le code de déontologie médicale et être altruiste. La formation d'un individu dépend de la fonction sociale qu'il accomplit ou qu'il souhaite accomplir. Néanmoins, dans les trois cas, on « apprend » et c'est le fait d'apprendre qui unifie les trois termes. Plus généralement, nous pouvons dire que l'éducation est « *le terme qui exprime le principe générateur des comportements individuels, culturels et sociaux ainsi que des savoirs inscrits dans chacun* », et qui désigne « *le processus qui relie un sujet à son environnement proche, à un système de société, de culture et de valeurs et lui permet de s'y intégrer* »¹⁶. En d'autres termes, l'éducation est au commencement de tous les aspects de la vie humaine. C'est grâce à elle que l'individu peut évoluer correctement dans une société donnée, en apprenant les comportements adéquats qu'il faut avoir dans chaque situation. Sans éducation, l'individu ne pourrait pas s'intégrer dans son milieu, car les codes nécessaires pour s'y épanouir lui resteraient obscurs. L'être humain fait l'expérience de l'éducation, qu'il le veuille ou non, dès sa naissance. Néanmoins, cette éducation peut prendre des formes diverses selon la société, la culture ou encore l'époque dans laquelle il vit.

Kant n'est pas l'auteur d'une doctrine aussi développée que l'est celle de Rousseau par exemple, puisque son ouvrage sur l'éducation n'a rien d'un ouvrage systématique, mais il a tout de même exprimé des idées très claires et nouvelles à ce sujet. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Kant soutient qu'une bonne éducation est précisément la source de tout ce qui

¹⁵ O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1989, p. 17-18.

¹⁶ F. MORANDINI, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000, p. 13.

est bon dans le monde¹⁷. Selon lui, seule l'éducation peut apporter une réponse à la question « qu'est-ce que l'homme », car c'est elle qui fait de l'être humain un être humain. L'être humain ne peut pas atteindre sa forme finale, c'est-à-dire toutes les caractéristiques qui font de lui un être humain, sans être éduqué. C'est en cela que l'éducation est une nécessité anthropologique. Pour le philosophe allemand, « *L'homme est la seule créature qui doit être éduquée.* »¹⁸. L'être humain n'est pas seulement un être naturel, la nature seule ne peut le produire et c'est cela qui rend l'éducation nécessaire.

L'éducation fait partie de la seconde nature qu'est la culture de l'être humain. Le concept de seconde nature trouve son origine dans les *Pensées* de Pascal, où il affirme que « *la coutume est une seconde nature qui détruit la première.* »¹⁹. Kant ne fait pas explicitement référence à ce concept, mais cette notion traduit bien la conception kantienne de l'éducation comme une activité naturelle, spontanée et nécessaire de l'être humain. Il est impossible d'imaginer qu'un être humain puisse être caractérisé comme tel s'il n'a jamais été éduqué par un autre être humain. Les exemples d'enfants sauvages en sont la preuve. On pense à Victor de l'Aveyron, enfant découvert dans les bois en 1799. Cet enfant, qui a vécu seul dans la forêt, sans aucun contact avec la civilisation, ne revêt aucune caractéristique proprement humaine. On le découvre nu, à quatre pattes, incapable de se tenir debout et sans la faculté du langage²⁰. L'éducation est donc indéniablement ce qui permet à l'être humain d'acquérir les caractéristiques proprement humaines telles que le langage et la bipédie.

Il faut également définir le concept de « moralité » et plus précisément ce que Kant entend par ce terme. En règle générale, on entend par moralité ce qui est conforme à certains principes moraux. Ces principes moraux peuvent varier d'une conception philosophique à une autre. Au cours de l'histoire de la philosophie, plusieurs courants ont émergé. Ainsi, on distingue généralement trois grands courants de la philosophie morale : 1. L'éthique des vertus d'Aristote, où le bien revêt une forme téléologique en ce que celui-ci est défini par les fins attribuées à l'être humain ; 2. Le déontologisme de Kant, où le bien est ce qui découle du respect de l'impératif catégorique ; 3. L'utilitarisme de Bentham, où le bien est ce qui fait le

¹⁷ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1803), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018, p. 108 (Ak IX: 448).

¹⁸ *Ibid*, p. 98 (Ak IX : 441).

¹⁹ B. PASCAL, *Pensées* (1670), Paris, Flammarion, 2008, p. 48.

²⁰ F. TRUFFAUT, *L'enfant sauvage* [Film], Marcel Bebert, 1969.

plus grand bonheur pour le plus grand nombre. Kant est considéré comme le fondateur de ce qu'on appelle le déontologisme²¹ dans le domaine philosophique. Étymologiquement, le terme vient du grec « *deon* » qui signifie « ce qui convient » et de « *logos* » qui signifie, entre autres, « doctrine, étude ». Le déontologisme est donc une étude de ce qui convient, c'est-à-dire une morale du devoir. La morale concerne les lois morales selon lesquelles tout doit arriver par opposition aux lois de la nature selon lesquelles tout arrive effectivement. Une action est morale uniquement si elle est accomplie par devoir. Une action accomplie par devoir est une action qui suit la loi morale qui est donnée à chaque être doté d'une raison de façon *a priori*, c'est-à-dire avant toute expérience sensible. Il s'agit d'une morale du devoir en ce qu'elle est exprimée en termes d'obligation. L'être humain est obligé de suivre la loi morale qui est en lui, s'il veut agir moralement. Cette loi morale est exprimée sous la forme d'une maxime, c'est-à-dire d'un principe subjectif d'action. Néanmoins, la maxime qui exprime la loi morale ne doit pas être uniquement subjective, car nos principes subjectifs ne sont pas forcément tous moraux. La loi morale est une loi pratique absolument nécessaire et universelle, dont nous devons nous faire la maxime de l'adopter. C'est un principe objectif qui doit devenir un principe subjectif de notre action.

Le déontologisme de Kant présente des affinités avec le christianisme. En effet, alors que la doctrine chrétienne inspirée par l'Ancien Testament, prescrit à l'être humain de toujours suivre le décalogue, la doctrine déontologique prescrit à l'individu de toujours suivre la loi morale. Néanmoins, le décalogue se traduit sous forme de commandements donnés par Dieu alors que la loi morale se traduit sous forme de maximes et est donnée de façon *a priori*, c'est-à-dire qu'elle trouve sa source non pas dans une entité extérieure, mais en notre propre raison. Alors que la moralité d'une action selon le christianisme réside dans le fait qu'elle corresponde aux commandements prescrits par Dieu, la moralité d'une action pour le déontologisme de Kant se manifeste dans le fait qu'elle ait été accomplie en suivant la loi morale. Kant définit la moralité comme consistant « *dans le rapport qu'entretient toute action à la législation.* »²². Elle est « *le rapport des actions à l'autonomie de la volonté, c'est-à-dire à*

²¹ Kant lui-même n'a jamais employé ce terme dans ses écrits sur la morale. L'auteur de ce terme est Jeremy Bentham, qui l'utilise pour la première fois dans son ouvrage *Essai sur la nomenclature et la classification des principales branches d'Art et Science* (1823).

²² E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 115 (Ak IV 434).

la législation universelle qui est possible grâce aux maximes de cette volonté. »²³. La moralité est le rapport conforme des actions humaines aux principes qui en sont la règle. Elle peut être considérée de différentes manières chez Kant : comme obéissance à la loi morale, comme manifestation d'une volonté bonne, ou comme expression de notre nature rationnelle en action. Les notions de volonté bonne, de loi morale et de nature rationnelle seront analysées en détail dans le chapitre 2 de ce mémoire. Pour l'instant, retenons que la moralité se rapporte aux actions qui sont accomplies en suivant certaines règles, qui varient d'une conception de philosophie morale à une autre. Chez Kant, la règle morale par excellence est le fait qu'une action doit être accomplie par devoir.

Mais alors comment mettre en relation l'éducation et la conception de la moralité kantienne ? Quel(s) rapport(s) l'éducation entretient-elle avec la moralité ? Quelle pourrait être une éducation à partir de la philosophie morale de Kant ? C'est dans sa philosophie pratique, à savoir sa philosophie morale, que Kant pose explicitement des problèmes pédagogiques. En effet, il soutient que seule l'éducation permet à l'homme de réaliser sa destination morale. C'est seulement au niveau de l'éducation morale que l'éducation en totalité trouve son sens, que l'enfant reçoit sa vraie valeur, qu'il est un être humain. Dans les *Réflexions sur l'éducation*, Kant définit l'éducation à la moralité comme étant la partie la plus importante de l'éducation. En ce sens, le rôle ultime du processus éducatif est la moralisation de l'être humain, c'est-à-dire le fait de lui apprendre à agir moralement. Kant postule qu'une doctrine morale raisonnée doit orienter l'action pédagogique. C'est dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure », qui achève sa *Critique de la raison pratique*, que se trouve l'idée d'une pédagogie morale. Cependant, dans ses *Réflexions sur l'éducation*, il n'est pas facile de situer exactement la place qu'occupe l'éducation à la moralité par rapport à l'ensemble de l'éducation que Kant divise en deux parties : l'éducation physique et l'éducation pratique. Paul Moreau fait remarquer que la classification dans laquelle prend place l'éducation à la moralité se trouve formulée au moins sept fois avec des variations dans l'articulation des parties de l'éducation²⁴. Ainsi, il n'est pas facile de circonscrire exactement les limites de l'éducation à la moralité qui varient d'une classification à l'autre. L'éducation à la moralité est à prendre parfois d'une part au sens restreint, en tant qu'elle vise uniquement

²³ *Ibid*, p. 122 (Ak IV : 439).

²⁴ P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 46.

la moralité, en tant que disposition à ne choisir que de bonnes fins. D'autre part, elle est parfois à prendre au sens large en tant qu'elle vise non seulement la moralité, mais aussi l'habileté en tant que capacité à se donner les moyens nécessaires afin d'atteindre son but, et la prudence en tant qu'art d'appliquer notre habileté à l'être humain, c'est-à-dire de bien vivre dans la civilisation.

Les travaux de recherche qui se sont concentrés sur la philosophie morale de Kant sont nombreux. On en trouve également un certain nombre qui se sont intéressés à la philosophie de l'éducation de Kant. Néanmoins, très peu d'ouvrages, se sont concentrés sur la philosophie morale de Kant en faisant le lien avec sa philosophie de l'éducation.

La place de Kant dans l'histoire de la philosophie morale est indiscutable. Il est donc tout à fait naturel qu'un grand nombre d'auteurs s'y soient intéressés. Parmi eux, on trouve notamment Mary Gregor avec son ouvrage *Laws of freedom. A study of Kant's method of applying the categorical imperative* (1963)²⁵, constituant un des plus remarquables commentaires de la doctrine de la vertu. Herbert James Paton avec son ouvrage *The categorical imperative – a study on Kant's moral philosophy* (1946)²⁶ et Felicitas Munzel avec son ouvrage *Kant's conception of moral character: the « critical » link of morality, anthropology, and reflective judgment* (1999)²⁷, constituent également des piliers en ce qui concerne la recherche dans la philosophie morale kantienne. En ce qui concerne le milieu académique français, Mai Lequan a consacré un ouvrage à l'analyse de la philosophie morale kantienne. Il s'agit de *La philosophie morale de Kant* (2001)²⁸, qui constitue un ouvrage très complet dans l'analyse des différentes notions, mais aussi assez accessible à quelqu'un qui découvre la philosophie morale de Kant. Ces ouvrages sont importants pour bien comprendre tous les concepts et implications de la philosophie morale kantienne, en ce qu'ils analysent cette partie de sa philosophie en détail. Ces contributions nous aideront à choisir et à comprendre les concepts les plus importants pour l'éducation morale kantienne.

²⁵ M. GREGOR, *Laws of freedom. A study of Kant's of applying the categorical imperative in the Metaphysik der Sitten*, New York, Barnes & Noble, 1963.

²⁶ H. J. PATON, *The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy* (1947), Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.

²⁷ F. MUNZEL, *Kant's conception of moral character: the « critical » link of morality, anthropology, and reflective judgment*, Chicago, University of Chicago Press, 1999.

²⁸ M. LEQUAN, *La philosophie morale de Kant*, Paris, Seuil, 2001.

Les recherches portant sur l'éducation chez Kant sont moins nombreuses, puisque le philosophe allemand ne fait pas toujours partie du canon des auteurs classiques sur l'éducation dans les grands manuels sur l'éducation. Néanmoins, un certain nombre d'ouvrages sont importants pour comprendre l'éducation au sens de Kant. Nous devons tout d'abord citer l'ouvrage de Thomas Mikhail *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten* (2009)²⁹, ainsi que celui de Michael Lausberg *Kant und die Erziehung* (2017)³⁰. Ces ouvrages sont très récents par rapport aux ouvrages consacrés à l'étude de la philosophie morale kantienne, cités plus haut. Cela prouve que la question de l'éducation chez Kant suscite l'intérêt des chercheurs contemporains et est par conséquent une question d'actualité. Ces deux ouvrages ont pour objectif d'expliquer l'importance que représente Kant dans le domaine de la pédagogie en prenant en compte le contexte historique, littéraire, scientifique et social. Parallèlement, ils analysent ou proposent les textes importants concernant l'éducation kantienne dans toute son œuvre. L'ouvrage de Traugott Weiskopf *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie* (1970)³¹ est un ouvrage remarquablement précis et très développé en ce qui concerne l'aspect bibliographique et contextuel de Kant en tant que pédagogue. L'autre point fort est qu'il est un des seuls qui consacre une très grande partie au questionnement sur l'origine des *Réflexions sur l'éducation*, en se demandant s'il ne s'agit pas d'une œuvre apocryphe. Il faut également prendre en compte l'autrice Felicitas Munzel, qui a consacré plusieurs ouvrages à la philosophie de Kant. Dans *Kant's conception of pedagogy : toward education for freedom* (2012)³², elle fait non seulement une analyse du contexte historique et des auteurs importants de l'époque pour la pédagogie, mais elle analyse également de près l'éducation proposée par Kant en tant qu'éducation à la liberté, en prenant en partie en compte l'importance de l'éducateur et des exemples pour le processus éducationnel. On constate cependant qu'aucun de ces ouvrages n'accorde de place à l'éducation à la moralité, ou alors seulement de façon infime.

²⁹ T. MIKHAIL, *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2017.

³⁰ M. LAUSBERG, *Kant und die Erziehung*, Marburg, Tectum, 2009.

³¹ T. WEISSKOPF, *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*, op. cit.

³² F. MUNZEL, *Kant's conception of pedagogy. Toward education for freedom*, Evanston, Northwestern University Press, 2012.

Il existe très peu de travaux de recherche qui ont porté leur attention uniquement sur l'éducation morale au sens de Kant. Nous pouvons néanmoins citer deux auteurs : Paul Moreau et Lutz Koch.

Prenons d'abord en compte la thèse de Paul Moreau *L'éducation morale chez Kant*³³, parue en 1988. Dans son ouvrage, Moreau a pour projet de montrer le rôle important qu'avaient les préoccupations pédagogiques aux yeux de Kant. Pour cela, il ne se limite pas aux *Réflexions sur l'éducation*, mais s'inspire de toute l'œuvre du philosophe de Königsberg. Les questions directrices de sa thèse sont les suivantes : Qu'est-ce que l'éducation morale ? Quelles sont les conditions générales de l'éducation morale ? Quelle place l'éducation morale doit-elle occuper entre l'anthropologie et la métaphysique, puis entre l'histoire et la décision éthique ? Dans sa thèse, Moreau étudie l'éducation kantienne, mais plus particulièrement l'éducation morale. Pour cela, il se concentre non seulement sur la place qu'occupe l'éducation morale dans l'éducation kantienne, mais il va plus loin en étudiant également le rôle des éducateurs, et le rapport qu'entretient l'éducation morale avec l'éducation religieuse, l'anthropologie, la métaphysique, l'histoire et l'éthique. Moreau soutient que tout comme la morale, l'éducation morale n'est pas à construire, elle est un fait qui s'impose à chaque être humain. La tâche de la philosophie est donc de chercher les conditions de possibilité de l'éducation morale.

Il faut également prendre en compte certaines productions de Lutz Koch, auteur qui a produit une série d'ouvrages et d'articles concernant l'éducation et plus particulièrement l'éducation morale chez Kant. Parmi eux, nous pouvons compter *Kant's ethische Didaktik* (2003)³⁴ ; *Kant – Pädagogik und Politik* (2005)³⁵, ou encore « Kant und das Problem der Erziehung » (1973)³⁶. Dans *Kant's ethische Didaktik*, Koch a pour objectif de présenter de manière systémique les parties de la philosophie morale de Kant en rapport avec l'éducation morale. Il prend ainsi en compte le fait que la morale de Kant est une morale des maximes et que sa pédagogie morale est une pédagogie des maximes. Il se concentre également sur le

³³ P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988.

³⁴ L. KOCH, *Kant's ethische Didaktik*, Würzburg, Ergon, 2003.

³⁵ L. KOCH, *Kant. Pädagogik und Politik*, Würzburg, Ergon, 2005.

³⁶ L. KOCH, « Kant und das Problem der Erziehung », *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, vol. 49, p. 32 – 43.

rôle des sentiments et le problème de la motivation morale. Koch soutient que sans une connaissance de la morale kantienne, on ne peut comprendre son éducation morale que de manière rudimentaire. C'est pourquoi il s'attelle à analyser les concepts de la philosophie morale de Kant qui lui semblent les plus importants pour l'éducation morale, en se penchant notamment sur les notions d'autonomie, de respect ou encore de liberté. L'article de Koch « Kant und das Problem der Erziehung »³⁷ a fait l'objet d'un commentaire, à savoir celui d'Anja Walter : *Lutz Koch's « Kant und das Problem der Erziehung » Interpretierende Ausarbeitung* (2016)³⁸. D'après elle, Koch suit l'argumentation de Kant pour montrer en quoi le plus grand problème de l'éducation, à savoir l'éducation en elle-même en tant que processus jamais totalement fini, mais qui doit être toujours recommencé et partagé, est à comprendre dans un sens kantien et montre comment Kant réussit à faire la passerelle avec la moralité. Koch explique que ce n'est pas seulement l'éducation en elle-même qui est un des plus grands problèmes de l'humanité, mais aussi la moralité qu'elle contient et qu'il faut développer puisqu'elle est le but final de toute éducation. Dans son article, Koch pose également le problème de l'origine de l'éducation et le problème de l'éducateur.

Outre ces textes, un certain nombre d'articles se sont également penchés sur la question de l'éducation morale chez Kant, sans que n'émerge un véritable consensus à ce sujet. Alors que Kate Moran, dans « Can Kant have an account on moral education ? » (2009)³⁹, soutient que l'éducation morale de Kant est une partie cohérente et importante de sa philosophie morale, Johannes Giesinger affirme le contraire. Dans son article « Kant's account of moral education » (2012)⁴⁰, il soutient qu'il y a des tensions entre les idées pédagogiques et les idées morales de Kant.

³⁷ Nous n'avons pas pu avoir accès à cet article, et le mobiliserons donc uniquement à partir du commentaire de Walter.

³⁸ A. WALTER, *Lutz Koch's « Kant und das problem der Erziehung » Interpretierende Ausarbeitung*, München, Grin, 2016.

³⁹ K. MORAN, « Can Kant have an account of moral education ? », *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no° 4, 2009, p. 471 – 484.

⁴⁰ J. GIESINGER, « Kant's account on moral education », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 4, n° 7, 2012, p. 775 - 786.

Il faut remarquer ici qu'aucun de ces textes ne se concentre de façon extensive sur la place de l'éducateur⁴¹ dans l'éducation à la moralité kantienne. Pourtant, nous pouvons soutenir qu'il ne saurait y avoir d'éducation sans éducateur, c'est-à-dire d'une personne qui a pour responsabilité et pour tâche d'assurer l'éducation des plus jeunes, et que l'éducation est une nécessité. Cependant, cette tâche semble d'emblée impossible, à cause d'un manque de personnel qualifié. On est, en effet, tenté de penser qu'aucun être humain n'est digne d'être éducateur puisque selon Kant lui-même, l'éducation de chaque personne est toujours imparfaite. Selon Kant, la perfection ne peut jamais être atteinte au niveau individuel, mais seulement à l'échelle de l'humanité. Ainsi, « *celui qui a le devoir de l'éduquer est à son tour un homme qui est encore plongé dans la grossièreté de la nature et doit pourtant produire ce dont il a lui-même besoin.* »⁴². Dès lors, nous pouvons nous demander comment l'éducation à la moralité est possible, étant donné qu'aucun être humain ne peut atteindre individuellement la fin de l'humanité, à savoir la moralité. En d'autres termes, comment un être humain, qui a lui-même été éduqué par un autre être humain, et dont l'éducation morale est donc forcément imparfaite, peut-il prétendre éduquer un autre à la moralité ? Ne doit-on pas soi-même être parfaitement moral, avant de prétendre éduquer quelqu'un d'autre à la moralité ? Est-il possible d'éduquer à la moralité si on ne possède pas la perfection morale ?

Il faut pourtant noter que Kant condamne l'idée de perfection morale. La perfection morale se résume par le fait de « *prendre pour objet toute fin particulière qui est en même temps un devoir.* »⁴³. La perfection morale correspond au fait de toujours agir en suivant la loi morale, peu importe les circonstances. Dans la *Doctrine de la vertu*, Kant soutient que c'est un devoir de l'être humain de poursuivre la perfection morale, mais non pas de l'atteindre : « *tendre vers ce but n'est jamais, pour l'être humain, que progresser d'une perfection à l'autre* »⁴⁴. Cela signifie que l'idée de perfection morale est chez Kant un idéal, de telle sorte que « *même le Saint des Écritures doit préalablement être comparé avec notre idéal de*

⁴¹ Le terme « éducateur » englobe ici également le terme « éducatrice ». Nous n'utiliserons pas l'écriture inclusive dans ce travail de recherche, conformément aux mœurs en vigueur à l'époque de Kant, où il n'y avait pas d'éducatrice.

⁴² E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1993, p. 314 (Ak VII: 325).

⁴³ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 228 (Ak VI : 387).

⁴⁴ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. fr. A. Renaut, *op. cit.*, p. 308 (Ak VI : 446).

perfection morale avant qu'on le reconnaisse comme tel »⁴⁵. Pour un être raisonnable, la perfection morale ne peut donc jamais être atteinte dans ce monde, ainsi personne n'est et ne peut être moralement parfait. Nous verrons même que l'individu qui prétendrait être moralement parfait s'éloignerait en réalité de cette perfection par sa simple prétention à l'être. L'être humain n'est donc jamais parfait, mais uniquement perfectible.

Cette idée se trouvait déjà chez Rousseau. Dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, il crée un néologisme, à savoir celui de « perfectibilité ». Ce concept constitue un critère spécifique de l'être humain qui permet de le différencier de l'animal. La perfectibilité désigne « *la faculté de se perfectionner ; faculté qui, à l'aide des circonstances développe toutes les autres* »⁴⁶. L'être humain est perfectible, c'est-à-dire qu'il est capable de s'améliorer au cours du temps. Contrairement aux autres animaux, qui ont atteint leur pleine potentialité dès leur naissance, l'être humain a la faculté de se développer au cours du temps. La perfectibilité peut être vue comme « *l'indiscutable caractéristique d'une humanité sans perfection assignable* »⁴⁷. Elle est ce qui permet à l'être humain de sortir de l'état de nature.

Kant n'utilise pas explicitement le terme de « perfectibilité », mais il partage cette idée, puisqu'il soutient que l'être humain progresse sans cesse vers le Bien, de génération en génération, grâce à l'éducation. Selon Kant, l'être humain ne peut donc qu'être perfectible, c'est-à-dire progresser vers la moralité. Mais il ne peut jamais être parfait moralement, c'est-à-dire accomplir uniquement des actes conformes à la moralité. La question se pose donc d'autant plus : comment peut-on inculquer la moralité à quelqu'un, alors que soi-même, on ne sera jamais moralement parfait ? Comment lui faire accepter cela ? Comment lui faire comprendre que son devoir est de poursuivre la moralité alors que soi-même, on ne peut pas l'incarner pleinement ? N'est-ce pas « hypocrite » de vouloir inculquer aux autres ce qu'on n'arrivera jamais à faire soi-même ? Nous soutiendrons néanmoins que l'éducateur n'a pas

⁴⁵ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. fr. A. RENAUT, Paris, Flammarion, 1994, p. 80 (Ak IV : 408).

⁴⁶ J.-J. ROUSSEAU, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Flammarion, 1992, p. 183.

⁴⁷ J.-L. LABUSSIÈRE, « Rousseau et la perfectibilité. De l'individu à l'espèce. », in B. Binoche, *L'homme perfectible*, Seyssel, Champ Vallon, 2004, p. 91-114, 91.

besoin d'être moralement parfait pour pouvoir éduquer ses disciples à la moralité. Plus encore, il nous semble que reconnaître sa propre imperfection morale constitue, pour Kant, une condition pour une bonne éducation à la moralité.

La question de la perfection morale est une question qui a encore de l'importance aujourd'hui et qui suscite l'intérêt des philosophes contemporains, notamment ceux qui adhèrent à ce que Stanley Cavell a appelé le « perfectionnisme moral ». Dans *Conditions nobles et ignobles* paru en 1990, le philosophe américain soutient que le perfectionnisme moral n'est pas une théorie, mais une « dimension de la vie morale » qui attache une importance particulière aux relations personnelles et à la possibilité ou la nécessité de notre transformation ainsi qu'à celle de la société. Le perfectionnisme moral ne suppose pas qu'on peut atteindre la perfection. Au contraire, le perfectionnisme commence avec l'idée de la faillibilité de l'être humain qui, déçu par ce qu'il est, développe un désir de transformation de soi, des autres et du monde. Le perfectionnisme moral demande à l'être humain de reconnaître qu'il existe un « moi » plus avancé, un état de lui-même pas encore réalisé, mais qui est réalisable. Ainsi, comme le soutient Pierre Hadot, le perfectionnisme moral se caractérise par un « mouvement vers un moi supérieur »⁴⁸. Ce mouvement vers un état supérieur du moi se ferait, selon Cavell, grâce à « un mode de conversation entre amis » où l'un détient une autorité intellectuelle par rapport à l'autre. L'autre est amené à une conversion de lui-même, par un « processus d'éducation », c'est-à-dire dans un « parcours ascendant vers un état plus avancé de lui-même »⁴⁹. Nous verrons qu'un mouvement de cet ordre est également à l'œuvre dans l'éducation à la moralité telle que la conçoit Kant, que Cavell inclut d'ailleurs dans la tradition du perfectionnisme moral.

Deux hypothèses orientent donc cette recherche. D'une part, l'hypothèse que l'éducateur n'a pas besoin d'être moralement parfait afin de pouvoir éduquer un autre être humain à la moralité. D'autre part, l'hypothèse que la reconnaissance de sa propre imperfection constitue une condition nécessaire afin de pouvoir éduquer à la moralité. Afin de vérifier ces hypothèses, nous commencerons par nous pencher sur la relation que Kant entretient avec l'éducation. Dans quel contexte les pensées éducatives de Kant s'inscrivent-elles ? Y a-t-il des

⁴⁸ P. HADOT, « Qu'est-ce que l'éthique ? », *Cités*, vol. 1, n° 5, 2001, p. 131.

⁴⁹ S. CAVELL, *Conditions nobles et ignobles*, trad. fr. C. Fournier & S. Laugier, Editions de l'Eclat, Paris, 1993, p. 216.

auteurs qui ont influencé ses idées sur l'éducation ? Quelle place l'éducation prend-elle dans l'œuvre immense qu'est celle de Kant ? Et surtout quel programme éducationnel Kant défend-il ? Il s'agira ensuite d'étudier la conception de la moralité kantienne afin de pouvoir faire un lien adéquat avec sa philosophie de l'éducation. Pour cela, nous n'analyserons pas tous les concepts à l'œuvre dans la philosophie morale de Kant. Nous choisirons et nous nous concentrerons uniquement sur les concepts de sa philosophie morale que nous jugeons les plus importants pour comprendre en quoi consiste, pour lui, une éducation à la moralité. Ces concepts sont au nombre de sept : la loi morale, le devoir, le respect, la volonté bonne, l'autonomie, la liberté et le règne des fins. Il faudra ensuite se pencher sur l'éducation à la moralité telle qu'elle est conçue par Kant. Ce sera l'objet du chapitre 3, dans lequel nous étudierons quelle place l'éducation à la moralité prend dans le programme éducationnel kantien ainsi que son importance. Nous soulèverons un problème qui est au fondement de l'éducation à la moralité, avant d'étudier les caractéristiques principales d'une telle éducation. Nous nous pencherons enfin sur la question de savoir quelle(s) méthode(s) Kant suggère pour éduquer à la moralité. Dans un quatrième et dernier chapitre, nous nous pencherons finalement sur le rôle de l'éducateur en explicitant tout d'abord pourquoi nous avons choisi ce terme pour désigner la personne qui éduque à la moralité. Nous nous pencherons ensuite sur le problème au fondement de la figure de l'éducateur, avant de nous demander qui peut être éducateur. Nous étudierons également les qualités et le rôle de l'éducateur. Enfin, nous poserons la question de savoir quelle(s) relation(s) l'éducateur doit entretenir avec les personnes qu'il éduque à la moralité.

Précisons qu'il nous sera impossible de traiter de l'éducation à la moralité dans toute l'œuvre de Kant. Nous nous concentrerons uniquement sur les ouvrages que nous jugeons les plus importants pour notre sujet, à savoir les *Réflexions sur l'éducation*, les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, la *Critique de la raison pratique*, la *Métaphysique des mœurs* et enfin l'*Anthropologie du point de vue pragmatique*, puisque c'est dans ces ouvrages que la majorité des idées de Kant sur l'éducation à la moralité se trouve exprimée. Nous ne prendrons donc pas en compte l'importance de la religion, du droit et de la politique, comme a pu le faire Paul Moreau, pour notre problématique.

CHAPITRE I :
EMMANUEL KANT ET L'ÉDUCATION

Introduction

Toute pensée s'inscrit nécessairement dans un contexte précis à travers lequel cette pensée évolue et est influencée. Par conséquent, étudier la question de l'éducation à la moralité chez Kant nécessite de prendre en compte le contexte dans lequel ses idées sur l'éducation s'inscrivent. L'éducation à la moralité ne constitue qu'une partie du processus éducatif développé par Kant. Pour comprendre son rôle, il faut dès lors étudier, ne serait-ce que de façon limitée, l'éducation kantienne dans sa globalité.

Dans ce chapitre, nous nous proposons premièrement d'étudier le contexte dans lequel les idées éducatives de Kant évoluent. La période historique dans laquelle Kant développe sa pensée sur l'éducation a-t-elle influencé ses idées ? Les pensées éducatives de Kant sont-elles tout à fait nouvelles ou ont-elles été influencées par des idées déjà présentes à cette époque ? Le but sera ensuite d'étudier la pensée globale que Kant développe sur l'éducation. Il ne s'agira pas d'une analyse très poussée qui étudierait le processus éducatif pensé par Kant dans son détail. Ce qui nous intéresse est de dégager les points principaux de l'éducation kantienne afin de voir quel rôle et quelle place l'éducation à la moralité y prend.

I. Le XVIII^{ème} siècle : un siècle pédagogique

1. Qu'est-ce que les Lumières ?

Le siècle des Lumières est caractérisé par un mouvement philosophique, littéraire et scientifique à travers l'Europe au XVIII^e siècle. En France, le mouvement a débuté en 1715 avec le décès de Louis XIV et s'est terminé en 1789 avec la Révolution française. En Allemagne, ce siècle équivaut à l'*Aufklärung*⁵⁰ et s'est déroulé entre 1720 et 1785. Le mouvement allemand s'est développé dans une relation contradictoire avec le piétisme⁵¹. Les caractéristiques de ce siècle, que ce soit en France ou en Allemagne, sont le primat de la raison, l'émancipation des sciences et la remise en question des autorités et des traditions. Les intellectuels de cette époque accordaient une grande importance à la raison qui était mise au centre de toutes les réflexions. Ils se fondaient sur celle-ci afin de résoudre les problèmes et les questionnements de l'humanité. Les sciences quant à elles se sont émancipées de l'autorité ecclésiastique jusqu'alors admise. Les scientifiques fondaient désormais leurs démarches sur l'observation et l'expérience et ne s'appuyaient plus sur la Bible. Ainsi, par son *Histoire naturelle*⁵², Buffon a produit une véritable encyclopédie de la nature en proposant une description scientifique et précise de la nature qui s'appuie sur les récits de voyageurs, indépendamment de toute référence à Dieu ou à la religion. Une des caractéristiques majeures des Lumières sont les progrès scientifiques et les techniques multiples, comme la découverte de l'attraction universelle par Newton ou encore l'amélioration considérable de la machine à vapeur par James Watt.

Les penseurs des Lumières examinaient et remettaient en cause toutes les idées et valeurs reçues, en s'appuyant sur la raison. Leur but était de permettre au peuple d'accéder au savoir et à la liberté. C'est pourquoi Diderot et d'Alembert se sont lancés dans le projet d'écriture de

⁵⁰ Le terme *Aufklärung* provient du verbe allemand « *aufklären* » qui signifie « éclairer ». Littéralement ce terme se traduit donc par « éclaircissement ».

⁵¹ Le piétisme est un courant du protestantisme pour lequel la foi individuelle et la moralité sont tellement importantes, qu'elles doivent passer avant le respect des dogmes religieux ou des cultes. Les fidèles sont encouragés à lire et à commenter eux-mêmes les textes bibliques.

⁵² G-L. BUFFON, *Histoire naturelle, générale et particulière*, Paris, Imprimerie royale, 1749-1804.

l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*⁵³. Cette encyclopédie de 35 volumes, fait la synthèse de toutes les connaissances disponibles afin de les mettre à la portée de tous et de donner au plus grand nombre la possibilité de participer au progrès scientifique, technique et artistique. De son côté, Rousseau dans son *Contrat social*⁵⁴ remet en doute le pouvoir de la monarchie absolue en soutenant la souveraineté du peuple. Les maîtres-mots du siècle des Lumières sont la raison, la liberté, le progrès et la critique.

Kant ouvre son court texte *Qu'est-ce que les Lumières* en donnant une définition de ce qu'est l'*Aufklärung* :

« Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle [Unmündigkeit] dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. [...] Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières⁵⁵. »

L'être humain est considéré comme « éclairé » à partir du moment où il sort de l'état de tutelle, de minorité dans lequel il se maintenait. Ce que Kant entend par « l'état de tutelle », c'est la tendance qu'ont les êtres humains à se soumettre aux superstitions et aux préjugés en restant ainsi dans l'obscurantisme. Or, la devise des Lumières est l'exigence d'autonomie, le fait de penser par soi-même. Pour cela, il faut avoir le courage de sortir de l'état de minorité qui est un état d'hétéronomie. Cette sortie se fait par la capacité de se servir de son propre entendement, c'est-à-dire de cette faculté qui nous permet de produire des concepts⁵⁶ qui nous permettront de juger et de penser. La condition hétéronome est imputable à l'être humain, car s'il s'y trouve, ce n'est pas parce qu'il manque d'entendement, mais parce qu'il manque de décision et de courage pour s'en servir. C'est grâce aux Lumières que l'être humain parvient à penser librement, c'est-à-dire sans recourir à quelconques dogmes ou préjugés. Les Lumières le poussent à trouver le courage et la volonté de se servir librement de son

⁵³ D. DIDEROT & J.L.R D'ALEMBERT, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, André Le Breton, 1751-1772.

⁵⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Du contrat social* (1762), Paris, Flammarion, 2011.

⁵⁵ E. KANT, *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), trad. fr. J.-F. Poirier et F. Proust, Paris, Flammarion, 2020, p. 41 (Ak VIII : 35).

⁵⁶ E. KANT, *Critique de la raison pure* (1781), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 2006, p. 117 (Ak III : 49).

entendement. Le but de ce mouvement est de donner à l'être humain, les moyens nécessaires afin que celui-ci puisse faire sa sortie de son état de minorité en mettant en œuvre son entendement, qui lui permettra de façonner sa vie de manière rationnelle.

2. Une révolution pédagogique

Les bouleversements qui se sont produits au XVIII^{ème} siècle ont eu un impact majeur sur le domaine de l'éducation. Les Lumières ont apporté une nouvelle dynamique à l'éducation en exigeant une pédagogie caractérisée par la raison et un mode de vie moral. L'éducation est alors étendue à tous les membres de la société, y compris les femmes, pour la plupart jusqu'alors privées d'éducation. La thèse de la nécessité d'éduquer l'être humain est centrale dans les discussions au XVIII^{ème} siècle. Les intellectuels ne parlent pas uniquement d'éducation « de » l'être humain, mais aussi d'éducation « à » l'être humain, c'est-à-dire d'une éducation à devenir un être humain. Dans *Émile ou de l'éducation*, Rousseau renvoie à cette idée en soutenant que :

*« On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. [...] Tout ce que nous n'avons pas à la naissance, et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. »*⁵⁷.

L'être humain doit être éduqué pour véritablement atteindre toutes les caractéristiques qui font de lui un être humain. Il n'a pas atteint son statut intégral dès la naissance et ne peut l'atteindre sans une éducation tournée vers ce but. Éducation et progrès sont donc indubitablement liés puisque « *L'homme ne peut devenir homme que par éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui.* »⁵⁸. Par ces propos, Kant soutient que la seule façon possible pour l'être humain de progresser est de passer par l'éducation. Ce n'est qu'en passant par elle que l'individu peut espérer progresser vers son état d'être humain accompli. Cette idée de progression par l'éducation est bien visible dans un nouveau genre littéraire romanesque qui naît en Allemagne au XVIII^{ème} siècle, à savoir celui du *Bildungsroman* qu'on a repris en France sous le nom de « roman d'apprentissage ». Ces romans mettent en scène un jeune héros qui va progresser vers l'idéal de l'être humain, en passant par les grands événements existentiels tels que la mort ou l'amour. L'œuvre la plus considérable est sans aucun doute *Wilhelm*

⁵⁷ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation* (1762), Paris, Flammarion, 2009, p. 46-47.

⁵⁸ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018, p. 98 (Ak IX : 443).

*Meisters Lehrjahre*⁵⁹, où Goethe dépeint un lieu initiatique qui a pour but de transformer la société en changeant l'être humain grâce à l'éducation.

Il n'est donc pas étonnant que les problèmes pédagogiques étaient en avant-plan dans la vie publique et académique au siècle des Lumières. Les philosophes du XVIII^{ème} siècle s'attachaient à revendiquer plus d'accès à la connaissance et luttèrent activement contre l'ignorance. *L'Encyclopédie* de Diderot et de d'Alembert est considéré comme le plus grand travail d'éducation du peuple puisque leur but était non seulement de donner au plus grand nombre la possibilité d'y participer en partageant leurs connaissances, mais aussi de donner accès à ces connaissances au plus grand nombre de la population. Avec ce mouvement de partage des connaissances, émergea l'idée d'émancipation des savoirs par rapport à l'Église.

L'Église catholique occupait une place dominante dans l'éducation du XVIII^{ème} siècle, si bien que la grande majorité des éducateurs étaient des clercs ou des prêtres. C'est pourquoi un mouvement de contestation de la pédagogie de certains ordres religieux émergea. C'est ce qu'on nomme le « Procès des Collèges » de 1750. Les Jésuites dominaient le corps enseignant et les structures éducatives. Les penseurs leur reprochaient de trop insister sur l'héritage classique et de promouvoir la mémorisation en dépit de l'utilisation de la raison. D'Alembert, dans son article consacré au Collège, fait le procès de cette pédagogie jésuite et réclame plus de sciences modernes, des savoirs plus actuels et surtout la mise au centre du raisonnement plutôt que de la mémoire. Les intellectuels mettaient l'accent sur la possibilité d'une éducation laïque.

Ce mouvement de réforme était absolument nécessaire, surtout pour l'éducation en Allemagne puisque, comme le rapporte Alexis Philonenko⁶⁰, l'état de l'enseignement allemand était pour le moins catastrophique. Les maîtres d'école n'étaient pas qualifiés, puisque les prêtres qui étaient censés être en charge de l'éducation déléguaient souvent cette tâche à des étudiants non aguerris ou encore à des invalides de guerre. L'école populaire était très peu fréquentée, si bien que les cours ne se déroulaient que les dimanches matin. À cela s'ajoute le fait qu'il n'y avait pas assez d'établissements d'enseignement dans le pays. De plus,

⁵⁹ J. W. GOETHE, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796), Ditzingen, Reclam, 2021.

⁶⁰ A. PHILONENKO, « Kant et le problème de l'éducation », in E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 18-23.

l'influence de l'Église était encore extrêmement présente, si bien que l'accent était mis sur l'apprentissage du latin en non de l'allemand et qu'on accordait très peu de place à l'histoire, à la physique et aux mathématiques. Dans *Aufsätze das Philantopin betreffend*⁶¹, Kant juge qu'« *il ne manque pas d'établissements d'éducation, mais la plupart sont mauvais, parce qu'on y travaille contre la nature [...] et qu'on suit la routine des siècles grossiers et ignorants d'une manière servile.* »⁶². Selon Philonenko, Kant n'avait pas une haute opinion de l'éducation en Allemagne, soutenant qu'elle était trop arriérée. Dès lors, il n'est pas étonnant que le philosophe allemand se soit engagé dans le mouvement de réforme de l'éducation, tel que porté par le *Philanthropinum*⁶³.

Malgré les efforts de Diderot pour rendre accessible le savoir au plus grand nombre et malgré l'émancipation de l'éducation par rapport à l'Église, un débat perdurait au siècle des Lumières, à savoir celui de savoir s'il fallait une éducation pour tous. Certains philosophes soutenaient qu'il n'était pas nécessaire d'éduquer certaines catégories de la population. C'est le cas de Rousseau qui soutenait qu'il ne fallait pas instruire l'enfant du villageois parce « *qu'il ne lui convient pas d'être instruit.* »⁶⁴. Tous les philosophes ne s'accordaient pas sur l'idée qu'il faille apporter l'éducation à toutes les classes de la population, certains soutenant qu'il ne convenait pas d'instruire les individus qui faisaient du travail manuel, tel que les paysans par exemple, car il fallait bien qu'il subsiste des personnes pour faire les tâches qui n'étaient pas considérées comme relevant du domaine de l'intellectuel comme labourer la terre. Néanmoins, en 1763, Frédéric II de Prusse a rendu la scolarité obligatoire pour garçons et filles de cinq à quatorze ans. L'éducation obligatoire constituait une véritable avancée dans l'histoire de l'éducation, jusque-là réservée à une minorité aisée masculine.

La grande didactique ou l'art universel d'enseigner à tous de Comenius (1633) a eu un grand impact à travers toute l'Europe et a servi de base pour réaliser une instruction obligatoire commune. Selon Comenius « *Tous les enfants, nobles ou roturiers, riches ou pauvres, garçons ou filles de toutes les villes, cités, villages et hameaux doivent être admis*

⁶¹ E. KANT, *Aufsätze einer Philanthropin betreffend*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band II, 1776, p. 445-453.

⁶² *Ibid*, p. 449.

⁶³ Sur ce point, voir *infra* p. 37-38.

⁶⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (1761), Tome II, Paris, Gallimard, 1993, p. 193.

dans les écoles ; [...]»⁶⁵. L'éducation obligatoire permit un pas de plus vers le but de l'*Aufklärung* qui était d'apporter une éducation universelle à l'humanité.

3. La découverte de l'enfance

L'une des découvertes les plus importantes de la pédagogie au siècle des Lumières est la découverte de l'enfance comme étant une phase importante du développement de l'être humain. Jusque-là l'état d'enfance était plus ou moins confondu avec l'état de l'être humain adulte. Sous l'Ancien Régime, l'enfant existait que très peu : il participait aux travaux collectifs ou dans les classes aisées, il était éduqué par des nourrices. On ne considérait pas l'enfant en tant que tel, mais on cherchait « *toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant d'être homme.* »⁶⁶. Les penseurs qui réfléchissaient sur l'éducation, ont reconnu l'état d'enfant qu'il s'agit d'élever à l'état d'être humain. Ils prenaient véritablement en compte l'enfant en tant que personne, sans le confondre avec l'être humain adulte. Les deux traités d'éducation les plus connus du XVIII^{ème} siècle accordent une place dominante à l'enfant qu'il s'agit d'éduquer.

Dans *Quelques pensées sur l'éducation*, Locke compare l'enfant à une page blanche sur laquelle on va pouvoir écrire. L'être humain n'est donc plus considéré comme déterminé par son héritage ou par des idées innées, mais il est déterminé par l'éducation qu'il a reçue pendant son enfance. L'enfance est une phase importante du développement de l'être humain. Locke soutient l'idée d'un apprentissage par le jeu et met l'accent sur la formation du caractère et la préparation à la vertu, en plaçant l'acquisition de savoirs à la fin du processus d'éducation. Il prône une éducation morale fondée sur des exemples concrets qui remplacent l'enseignement catéchétique et ses commandements abstraits.

De son côté, Rousseau dans *l'Émile ou de l'éducation* porte également un grand intérêt à l'enfant en tant que tel en soutenant que « *L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres : rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres* »⁶⁷.

⁶⁵ J. A. COMENIUS, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck, 1992, p. 81.

⁶⁶ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 42.

⁶⁷ *Ibid*, p. 123.

Dans son traité pédagogique, il met en place une sorte de rêverie éducative à travers laquelle il veut développer la singularité de chaque enfant. Pour cela, il met en scène un enfant fictif qu'il nomme Émile et qui sera éduqué par un seul maître. Comme Locke, il accorde peu de place aux connaissances scientifiques en privilégiant la morale. Il prône une éducation naturelle, c'est-à-dire qu'Émile n'apprend que par ses expériences personnelles et des conséquences nécessaires de ses actions.

La pensée sur l'éducation de Kant s'inscrit dans les nombreux débats déjà présents à l'époque et ses idées éducatives portent la marque d'une double influence : Rousseau d'une part et l'école de Basedow d'autre part.

II. Les influences sur la pensée éducative kantienne

1. Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau a eu une influence majeure sur les idées de Kant et plus particulièrement sur ses idées éducatives⁶⁸. Kant avait une telle admiration pour le philosophe français, que le seul objet de décoration qui ornait les murs de son bureau était un portrait de Rousseau⁶⁹. Les idées du philosophe français ont eu un grand impact sur le siècle des Lumières, au point où ses pensées pédagogiques n'ont pas seulement eu des répercussions en France, mais également sur le mouvement de réforme pédagogique en Allemagne. *Émile ou de l'éducation*, constitue un jalon dans la pensée éducative et représente l'œuvre auquel tout philosophe souhaitant mener une réflexion sur l'éducation doit se référer, tellement les idées qui y sont exprimées, sont nouvelles et prégantes. L'œuvre sur l'éducation de Rousseau a eu un tel effet sur Kant, qu'on raconte qu'il a raté sa promenade quotidienne pendant plusieurs jours pour se consacrer à sa lecture⁷⁰.

L'*Émile ou de l'éducation* (1762) est un roman pédagogique où Rousseau expose ses idées sur l'éducation, qui s'apparentent à des « *rêveries d'un visionnaire sur l'éducation*. »⁷¹. Dans son œuvre, Rousseau se donne comme sujet d'éducation un élève fictif nommé « Émile ». L'œuvre, divisé en cinq parties, suit le cheminement de l'éducation d'Émile de la naissance jusqu'à son mariage. Émile reçoit une éducation particulière par un seul maître. Maître et élève vivent à la campagne, à l'écart du reste de la société, puisque le philosophe français soutient qu'il faut préserver le plus longtemps possible le rapport d'Émile à la nature, car « *tout dégénère entre les mains de l'homme*. »⁷². L'objectif de Rousseau est de proposer une éducation de l'élève en relation avec la nature et ainsi de former un être proche de celle-ci.

⁶⁸ Rousseau a également eu un impact majeur sur les idées morales de Kant. Le philosophe français est responsable d'un changement de paradigme en soutenant que ce sont l'existence de la nature et des lois morales qui légitiment Dieu et non l'inverse. Il place l'existence de Dieu non au début, mais à la fin de la chaîne de justification. Kant sera un adepte de ce changement de paradigme et soutiendra que « *c'est selon Newton et Rousseau que Dieu est légitimé*. » (Ak XX : 59).

⁶⁹ A. GRANDJEAN, *La philosophie de Kant*, Paris, Vrin, 2016, p. 24.

⁷⁰ T. MIKHAIL, *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten*, op. cit., p. 30.

⁷¹ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 42.

⁷² *Ibid*, p. 45.

Pour cela, il expose les éléments et les bases qu'il faut avoir pour parvenir à une éducation en accord avec la nature. On peut dire que *l'Émile ou de l'éducation* constitue le prolongement du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755). En effet, puisque l'être humain ne peut pas retourner à l'« état de nature », l'éducation doit faire en sorte de le laisser le plus proche possible de la nature et éviter le plus possible que la société ne le corrompe. Rousseau soutient que « *la nature a fait l'homme heureux et bon mais [...] la société le déprave et le rend misérable.* »⁷³, c'est pourquoi il faut le laisser hors de la société le plus longtemps possible.

Dans son œuvre, qui a pour but de former un être humain libre, Rousseau ne dépeint pas une éducation qui fait concorder les besoins de l'être humain avec ceux de la société, mais une éducation adaptée à l'âge et qui considère le sujet à éduquer en tant que tel. Il instaure une éducation qui est conduite et non dressée, où le maître fait figure de guide plutôt que de professeur. Il postule plusieurs idées nouvelles pour l'époque, notamment que l'élève doit d'abord apprendre à connaître le monde qui l'entoure, à savoir la nature et non pas commencer par apprendre les Lettres, comme c'était d'usage. Le maître d'Émile doit respecter une progression dans l'apprentissage en donnant un savoir approprié au niveau de son élève, par rapport à son âge. Émile sera éduqué à privilégier la conscience sur la science. Dans le livre I, Rousseau décrit comment doit être l'éducation du premier âge, à savoir domestique et naturelle. Le livre II est consacré à la période entre le premier âge et la douzième année, pendant laquelle il faut poser un minimum de contraintes à l'enfant en vue de la formation de son intelligence pratique grâce aux expériences et à la fréquentation de la nature. Le livre III qui représente la période de douze à quinze ans, se propose d'enseigner les sciences à partir d'expériences réalisées avec l'élève et de former son jugement en l'introduisant aux travaux manuels. Le livre IV qui traite de la période de quinze à vingt ans se concentre sur l'éducation morale et religieuse d'Émile. Enfin, le livre V décrit le mariage organisé d'Émile et de l'éducation de sa femme, Sophie.

L'Émile ou de l'éducation de Rousseau a eu une influence majeure sur les idées éducatives kantienne. Plusieurs passages des *Réflexions sur l'éducation* montrent clairement cette

⁷³ J.-J. ROUSSEAU, *Dialogues de Rousseau juge de Jean-Jacques* (1782), Paris, Flammarion, 1999, p. 362.

influence. Kant expose plusieurs idées déjà présentes dans l'*Émile*, notamment qu'il ne faut pas utiliser d'outils pour apprendre à marcher aux enfants⁷⁴, qu'il vaut mieux éviter que l'enfant ne contracte des habitudes⁷⁵ ou encore que le lait maternel est le meilleur pour l'enfant⁷⁶. Tout comme Rousseau, Kant soutient que l'action morale ne consiste pas à imiter des actions jugées comme morales, car les « *vertus par imitation sont des vertus de singe, et [...] nulle bonne action n'est moralement bonne que quand on la fait comme telle, et non parce que d'autres la font.* »⁷⁷. La moralité d'une action réside dans le fait qu'on la fasse par soi-même, par un acte d'autonomie⁷⁸. Un autre point que les deux philosophes partagent est le fait que l'éducation morale ne doit pas prendre place avant l'adolescence. Rousseau traite de l'éducation morale dans le livre IV qui concerne l'éducation de quinze à vingt ans. Kant, nous le verrons, soutient qu'il ne faut pas parler de morale aux jeunes enfants, car ils ne peuvent pas concevoir la notion du devoir.

L'influence de Rousseau sur Kant est d'autant plus indéniable que ce dernier se réfère lui-même à l'*Émile* dans *Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine*. Il y soutient que « *dans son Émile [Rousseau] cherche à résoudre un problème encore plus difficile : celui de savoir comment la civilisation doit progresser pour développer des dispositions de l'humanité en tant qu'espèce morale, conformément à leur destination, de façon que l'une ne s'oppose plus à l'autre conçue comme espèce naturelle* »⁷⁹. Kant trouve, dans le traité de pédagogie de Rousseau, l'idée qui constitue le cœur de son programme éducatif, à savoir que le but de l'éducation est de progresser vers sa destination, c'est-à-dire la moralité.

Nous pourrions encore souligner de nombreux autres points communs entre les idées pédagogiques des deux philosophes en faisant une étude comparée des deux œuvres, comme l'a fait Sourento Gambriani⁸⁰, mais tel n'est pas notre propos ici.

⁷⁴ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 131. (Ak IX : 461) ; J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 104.

⁷⁵ *Ibid*, p.125 (Ak IX : 458) ; *Ibid*, p. 84.

⁷⁶ *Ibid*, p.122 (Ak IX : 456) ; *Ibid*, p. 58.

⁷⁷ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 144.

⁷⁸ L'idée d'autonomie d'une action sera traitée dans le chapitre II.

⁷⁹ E. KANT, *Sur les débuts de l'histoire humaine* (1786), in *Opuscules sur l'histoire*, trad. fr. S. Piobetta, Paris, Flammarion, 1990, p. 154–155 (Ak VIII : 116).

⁸⁰ Cf. S. GAMBRIANI, *La place de Jean-Jacques Rousseau dans la philosophie kantienne de l'éducation*, Paris, Editions de l'Onde, 2009.

2. Le philanthropinisme allemand

Le philanthropinisme est un mouvement éducatif né en Allemagne dans la dernière moitié du XVIII^{ème} siècle. Les adhérents à ce courant sont en grande majorité des pédagogues qui, influencés par Rousseau, ont eu une incidence sur le développement des théories pédagogiques et du système scolaire. Le but des philanthropistes était de faire de l'être humain un citoyen éclairé doté d'une sagesse pratique, au moyen de l'éducation. Pour atteindre ce but, ces pédagogues plaidaient pour une éducation raisonnable et naturelle, c'est-à-dire pour la formation de l'intellect, mais aussi pour une formation proche de la nature. Les philanthropistes mettaient l'accent sur un enseignement tourné vers la pratique et un apprentissage par les sens. L'enfant devait apprendre à connaître l'environnement qui l'entoure, le monde dans lequel il vit en se confrontant directement à celui-ci à travers ses sens et sa réflexion. L'ambition du courant philanthropiste était de développer l'entendement et l'esprit critique des enfants. C'est pourquoi ils étaient contre l'apprentissage par cœur qui était jusque-là en vigueur dans les écoles.

Johann Bernhard Basedow est considéré comme l'initiateur de ce mouvement. Son *Elementarwerk*⁸¹ (1769), dans lequel il traite des questions fondamentales de l'éducation constitue l'œuvre de base pour la pédagogie philanthropiste. Basedow y expose ses idées et méthodes pédagogiques selon lesquelles les enfants doivent être formés et éduqués. Basedow a plaidé pour une supervision des écoles par l'État plutôt que par l'Église et s'est engagé à améliorer la formation des enseignants et à rédiger des manuels scolaires. Il essaya de mettre en pratique sa conception pédagogique dans la *Philanthropinum*, école qu'il fonda à Dessau en 1774. Le but de cette école était de « *former des Européens, des citoyens du monde et [...] de les préparer à une existence aussi utile et aussi heureuse que possible* »⁸². Pour ce faire, les pédagogues utilisaient les méthodes que Basedow avait promues dans son *Elementarwerk*. On privilégiait le raisonnement plutôt que la mémoire, on enseignait par expérimentation, c'est-à-dire en montrant les choses au lieu de les faire apprendre par des mots. Ce ne sont pas les contraintes, mais au contraire le jeu et l'envie qui étaient mis au

⁸¹ J. B. BASEDOW, *Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, Leipzig, S.L. Crusius, 1785.

⁸² J. GUILLAUME, art. « Philanthropinisme, Philanthropinistes », in F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1880), Paris, Robert Laffont, 2017, p. 728.

premier plan dans l'apprentissage. L'institut de Basedow était ouvert aux enfants de toutes conditions et de toutes origines. L'image de l'enseignant qui y était véhiculée était celle de l'ami⁸³ et d'un guide.

Kant s'est beaucoup intéressé à ce mouvement de réforme de l'éducation et a publiquement et personnellement soutenu la *Philanthropinum*. Selon lui, l'institut de Dessau constituait « *la matrice de toutes les bonnes écoles* »⁸⁴. Dans une lettre à Christian Heinrich Wolke, il recommande le fils de son ami Motherby pour l'admission à l'institut de Dessau⁸⁵. Kant partageait complètement les idées véhiculées par la *Philanthropinum* au point de soutenir que toutes les écoles du monde devraient fonctionner de la même manière, car ce serait le seul moyen d'avoir de bons écoliers partout et en peu de temps. Dans ses deux essais concernant l'institut de Dessau, parus dans les *Königsbergischen Gelehrten und Politischen Zeitungen* en 1776 et 1777, Kant prend publiquement position pour la *Philanthropinum*. Il recommande à tous les enseignants de se servir des écrits de Basedow non seulement pour l'instruction des élèves dont ils ont la charge, mais aussi pour leur propre formation. En soutenant l'institut de Basedow et sa réforme de l'éducation, Kant va à l'encontre de l'éducation qu'il a reçue au *Collegium Fridericianum* de 1732 à 1740. Au contraire de la *Philanthropinum*, c'est la rigueur et la discipline qui régnait dans cet établissement piétiste, qui accordait une place importante à la religion. Les enseignants mettaient l'accent sur une pédagogie de la répétition et sur des punitions corporelles. Le soutien et l'admiration de Kant pour la *Philanthropinum* étaient tels qu'il s'y est référé dans ses conférences sur la pédagogie. Le *Methodenbuch*⁸⁶ de Basedow a servi de base à Kant pour sa première conférence sur la pédagogie en 1776. Cet ouvrage, paru en 1770, expose les méthodes d'éducation du mouvement philanthropiniste qui seront appliquées à l'institut de Dessau quatre ans plus tard. Basedow y prend également comme sujet l'éducation par rapport à la religion, la différence d'éducation de garçons et des filles ou encore l'éducation morale qui doit être présente dans les écoles.

⁸³ Cf. étymologie du terme qui vient du grec *philos* c'est-à-dire « ami » et *anthropos* c'est-à-dire « humanité ». Littéralement, le philanthropiniste est donc un « ami de l'humanité ».

⁸⁴ E. KANT, « Brief an Wilhelm Crichton », Ak X : 234.

⁸⁵ E. KANT, « Brief an Christian Heinrich Wolke », Ak X : 191-194.

⁸⁶ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Cramer, Altona und Bremen, 1770.

III. La philosophie de l'éducation de Kant

1. Les Réflexions sur l'éducation

Les pensées sur l'éducation de Kant se trouvent plus ou moins exprimées dans la plupart de ses œuvres. Kant a réfléchi de près ou de loin à l'éducation dans ses trois ouvrages majeurs que sont les trois Critiques. Dans la *Critique de la raison pure*, la discipline de la raison pure est pensée dans un sens pédagogique en ce qu'elle permet de réprimer la tendance à aller au-delà de l'expérience⁸⁷. Dans la *Critique de la raison pratique*, Kant développe l'idée d'une pédagogie morale dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure »⁸⁸. Dans la *Critique de la faculté de juger*, Kant mène une réflexion essentielle sur les notions pédagogiques de « culture » et de « discipline »⁸⁹ et tisse un lien entre une éducation esthétique et une éducation à la moralité⁹⁰. Les ouvrages kantien concernent l'histoire, la politique, la religion et surtout l'anthropologie sont également liés aux problèmes de l'éducation. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons principalement sur les *Réflexions sur l'éducation*, ouvrage dans lequel se trouvent exposées la majorité des idées kantien sur l'éducation.

L'ouvrage sur les idées éducatives de Kant a été publié en 1803 sous le titre de *Über Pädagogik*. Il a été traduit une première fois en français par Jules Barni en 1855 sous le titre de *Traité de pédagogie* et une deuxième fois en 1967 par A. Philonenko sous le titre de *Réflexions sur l'éducation*. Dans ce travail, nous nous appuyerons sur l'édition plus récente de Philonenko, le titre étant plus adapté puisque cet écrit ne constitue pas un véritable traité de pédagogie tel que l'est *l'Émile ou de l'éducation* de Rousseau.

Ce n'est pas Kant lui-même qui est à l'origine de la publication des *Réflexions sur l'éducation*, mais Friedrich Theodor Rink, un ancien élève et ami de Kant. Le texte de cette

⁸⁷ E. KANT, *Critique de la raison pure* (1787), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 2006, p. 601-652 (Ak III : 466-517).

⁸⁸ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), trad. fr. P. Fussler, Paris, Flammarion, 2003, p. 281-294 (Ak V : 149-161).

⁸⁹ E. KANT, *Critique de la faculté de juger* (1790), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 2015, p. 429-431 (Ak V : 431-434).

⁹⁰ Cf. P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Editions du Cerf, 1988, p. 64-80.

œuvre est né des leçons de pédagogie que Kant a assurées à l'Université de Königsberg entre 1776 et 1787. Kant a confié à Rink ses notes de cours en vue de les publier. Les *Réflexions sur l'éducation* ne constitue pas un traité systématique, mais ressemble plutôt à un recueil d'aphorismes importants au sujet de la pédagogie.

Il est impossible de savoir avec certitude dans quelle mesure Rink est responsable de l'ordre et de la formulation dans l'ouvrage. Certains supposent qu'il est l'origine de la classification de l'éducation en « éducation physique » et « éducation pratique ». Dans *Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*⁹¹, Traugott Weiskopf consacre un chapitre entier à la question de savoir si l'ouvrage sur la pédagogie de Kant est une œuvre apocryphe. En se fondant sur la critique formulée par Erich Adickes, philosophe allemand qui a consacré de nombreux ouvrages à l'étude de la philosophie kantienne, à Rink concernant l'ouvrage *Immanuel Kant's physische Geographie. Auf Verlangen des Verfassers, aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Theil bearbeitet von D. Friedrich Theodor Rink*⁹², selon laquelle Rink serait à l'origine de nombreuses modifications stylistiques, de rajouts non qualifiés comme tels, ainsi que d'oublis lorsqu'il n'arrivait pas à déchiffrer le texte de Kant, il conclut que l'œuvre sur la pédagogie de Kant n'est pas authentique et qu'elle devrait être retirée de l'*Akademie Ausgabe*.

Cependant, la fiabilité éditoriale du texte sur l'éducation peut être prouvée par la présence de formulations similaires dans d'autres œuvres de Kant concernant l'anthropologie, la religion, la morale, l'histoire ou la politique. Dans le cadre de ce mémoire, nous supposerons que *Les Réflexions sur l'éducation* de Kant est une œuvre authentique, même si cela reste discutable.

⁹¹ T. WEISSKOPF, *Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*, op. cit.

⁹² E. KANT, *Immanuel Kant's physische Geographie. Auf Verlangen des Verfassers, aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Theil bearbeitet von D. Friedrich Theodor Rink*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band IX, 1802.

2. De la nécessité de l'éducation

La phrase d'ouverture des *Réflexions sur l'éducation*, « *L'homme est la seule créature qui doit être éduquée* »⁹³, marque la nécessité anthropologique de l'éducation. Par cette affirmation, Kant soutient une différence fondamentale entre l'être humain et les animaux non-humains, à savoir que l'éducation est une condition nécessaire de l'être humain, mais non des autres animaux. Kant va encore plus loin en soutenant que « *l'homme ne peut devenir homme que par éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui.* »⁹⁴. Cette affirmation peut sembler insensée au premier abord, car comment pourrait-on « devenir » ce qu'on « est » déjà ? Ce que Kant entend par cette affirmation, c'est que l'être humain n'est pas seulement un être naturel. Son hérité biologique ne lui suffit pas à devenir humain, à s'humaniser, c'est-à-dire à acquérir toutes les caractéristiques qui font de l'être humain un être humain. L'éducation est un processus incontournable dans l'humanisation de l'individu.

Cette affirmation peut jusqu'à un certain point être mise en parallèle avec une affirmation bien plus connue, qui apparaîtra un siècle et demi plus tard, à savoir celle de Simone de Beauvoir « *On ne naît pas femme : on le devient* »⁹⁵. À travers cette thèse, la philosophe nie l'idée selon laquelle l'identité féminine serait donnée naturellement. Le fait d'« être femme » n'est pas déjà présent dès la naissance, au contraire, c'est à travers un processus normatif de socialisation que l'on acquiert l'identité de femme. C'est par la culture qu'on est faite femme et qu'on se fait femme. Tout comme pour les femmes, l'être humain ne naît pas « être humain », mais le devient grâce à l'éducation. Ce n'est pas la biologie qui fait de l'être humain un être humain, mais c'est à travers et grâce à un processus éducatif, que l'individu devient un être humain. C'est en étant éduqué et en s'éduquant qu'il parvient à développer sa condition humaine et toutes les caractéristiques nécessaires à celle-ci.

Dans sa thèse *L'éducation morale chez Kant*⁹⁶, Paul Moreau donne cinq explications possibles pour rendre compte de la nécessité de l'éducation. La première est que l'éducation

⁹³ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 93 (Ak IX : 441).

⁹⁴ *Ibid*, p.98 (Ak IX : 443).

⁹⁵ S. DE BEAUVOIR, *Le deuxième sexe II*, Paris, Gallimard, 1949, p. 14.

⁹⁶ P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, op. cit., chapitre I, p. 12-43.

a pour rôle d'aider la nature au développement de l'être humain puisqu'une éducation seulement négative, c'est-à-dire qui suit le cours de la nature, ne suffit pas à développer pleinement les capacités humaines. La deuxième est que l'éducation sert à suppléer une nature absente, qui ne prend pas pleinement en charge les enfants et qui ne parvient pas à mener l'être humain vers sa complétude. La troisième est que l'éducation sert à contrer une nature ennemie qui empêche l'être humain à parvenir à son humanité en s'appropriant la liberté et la rationalité. La quatrième est que l'éducation permet d'assumer une nature dérégulée, en surmontant le vice provoqué par la rupture avec la nature. La cinquième, enfin, est que l'éducation permet de guérir une nature corrompue par le mal radical.

La définition que donne Olivier Reboul de l'éducation exprime parfaitement la conception éducative développée par Kant. Selon le philosophe français, « *Être homme c'est apprendre à le devenir* » et « *on n'achève jamais de devenir homme [...] il n'y a pas de diplôme d'humanité qui mettrait fin à l'éducation.* »⁹⁷. C'est le processus éducatif qui endosse le rôle de faire en sorte que l'être humain acquière son humanité, et ce processus n'a pas de fin. L'éducation constitue un progrès à l'infini, l'être humain ne cesse jamais de s'éduquer au cours de sa vie.

L'idée de progrès à l'infini est une des idées directrices de la philosophie de l'éducation kantienne. Dans *Théorie et pratique*, Kant affirme que « *l'espèce humaine est en progression constante [...] vers le mieux [...]* »⁹⁸. Ce progrès est un progrès vers sa destination, à savoir la moralité. L'être humain est capable de progrès parce que c'est un être *perfectible*. Cette perfectibilité est l'une des caractéristiques principales de l'être humain. C'est avec Jean-Jacques Rousseau et son *Discours sur les origines et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* que le concept de perfectibilité émerge. Rousseau le définit comme

« *la faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans.* »⁹⁹.

⁹⁷ O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation, op.cit.*, p. 25.

⁹⁸ E. KANT, *Théorie et pratique*, trad. fr. F. Proust, Paris, Flammarion, 1994 p. 87 (Ak VIII : 308).

⁹⁹ J.-J. ROUSSEAU, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754), Paris, Flammarion, 1992, p. 183.

La perfectibilité de l'être humain est la capacité qu'il possède à s'améliorer à travers le temps et c'est ce qui le distingue des autres animaux, qui ne possèdent pas cette capacité. Kant reprend cette idée de Rousseau afin d'expliquer le progrès dont est capable l'être humain. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, il soutient qu'

*« il y a beaucoup de germes dans l'humanité et [que] c'est notre tâche de développer d'une manière proportionnée les dispositions naturelles, que de déployer l'humanité à partir de ses germes, et de faire en sorte que l'homme atteigne sa destination. »*¹⁰⁰.

Contrairement aux autres animaux qui remplissent leur destination par eux-mêmes sans la connaître, l'être humain n'est pas équipé à faire cela. Il a besoin d'une seconde nature¹⁰¹ afin de pouvoir déployer les capacités qu'il n'a pas dans sa forme primaire. L'être humain n'est pas déterminé comme le sont les autres animaux, dont le développement est, dès leur naissance, prédéterminé de leur origine jusqu'à leur extinction. Au contraire, les « dispositions naturelles » qui sont présentes dans l'être humain équivalent à des possibilités que l'être humain peut développer de différentes manières et à différents degrés. Tout individu est capable d'autodétermination, il n'est pas esclave de son instinct comme le sont les animaux non-humains. C'est précisément parce que l'être humain n'a pas de prédétermination qu'il doit élaborer, concevoir et construire son existence.

Dans *La Religion dans les limites de la simple raison*, Kant postule qu'il y a trois dispositions naturelles¹⁰², c'est-à-dire trois facultés innées qui se perfectionnent et qui ont pour but de se déployer, un jour, de façon complète. La première est la disposition à l'animalité, que l'être humain partage avec les autres animaux. Elle consiste à s'autoconserver et à se reproduire. La deuxième est la disposition à l'humanité qui naît de la comparaison des êtres humains entre eux. Il s'agit d'une disposition pragmatique par laquelle l'être humain se sert des autres comme moyen en vue de son propre bonheur. La troisième est la disposition à la personnalité qui permet la responsabilité morale, c'est-à-dire l'aptitude à agir moralement par pur respect pour la loi morale. Le but de l'éducation est de développer ces trois dispositions et plus

¹⁰⁰ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 102 (Ak IX : 445).

¹⁰¹ Sur ce point, voir *supra* p. 14.

¹⁰² E. KANT, *La religion dans les limites de la simple raison* (1793), Paris, Vrin, 1972, p. 45-48 (Ak VI : 26-28).

particulièrement la dernière. L'éducation doit orienter le développement de l'être humain selon l'idée d'humanité dans sa perfection qu'est celle de la moralité. Cependant, Kant affirme que c'est à l'échelle de l'espèce et non de l'individu que l'humanité atteint sa destination. En ce sens, toute éducation individuelle est inachevée et ne constitue qu'une étape du développement humain de l'humanité. Néanmoins, le développement de chaque individu est nécessaire pour le progrès de l'humanité, car « *Une génération éduque l'autre.* »¹⁰³.

Le progrès étant possible grâce à l'éducation, il est important de s'interroger sur la forme que doit prendre cette dernière. Kant assimile l'éducation dans un premier temps à l'art. Il écrit que « *L'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations* »¹⁰⁴. L'éducation en tant qu'art est également appelée « pédagogie ». Dans la *Critique de la faculté de juger*, Kant définit l'art comme distinct de la nature, mais aussi de la science. L'art est différent de la nature en ce qu'il n'est jamais un effet produit par la nature, mais toujours une œuvre de l'être humain. Il diffère également de la science puisqu'il constitue uniquement ce qu'on n'est pas habile à faire immédiatement du simple fait qu'on le connaît de la manière la plus parfaite. Le transfert de savoirs et de compétences, possibles grâce à l'éducation, n'est donc pas une œuvre de la nature (ou néanmoins pas de la seule nature). L'art de l'éducation n'est pas une science et est par conséquent lié à l'expérience. Son progrès se fait de façon empirique. La pédagogie est une pratique spontanée, une transmission mécanique des contenus d'éducation d'une génération à l'autre. En tant que telle, elle ne se fonde pas sur des principes préétablis et nécessaires pour atteindre la destination de l'humanité. Kant soutient que tant que l'éducation se trouve à ce stade, l'être humain ne peut pas atteindre le but de son existence. L'effort de l'éducation en tant qu'art n'est pas forcément cohérent si bien qu'il peut ne pas tendre vers un but commun et qu'« *une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait déjà construit* »¹⁰⁵. Kant postule que tout art éducatif qui se constitue mécaniquement comporte beaucoup de lacunes et d'erreurs puisqu'aucun plan ne le détermine. L'expérience ne constitue pas une donnée sûre sur laquelle fonder l'éducation, c'est pourquoi « *Il faut dans l'art de l'éducation transformer le mécanisme en science* »¹⁰⁶.

¹⁰³ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation, op. cit.*, p. 95 (Ak IX : 441).

¹⁰⁴ *Ibid*, p.103 (Ak IX : 446).

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 107 (Ak IX : 447).

¹⁰⁶ *Id.*

Pour que l'être humain puisse progresser de façon cohérente vers sa destination, il faut que l'éducation suive un schéma préconçu, qu'elle ait un plan à son principe. C'est une activité raisonnable et non une activité empirique qui doit être le fil conducteur de tout projet éducatif. L'éducation doit procéder d'après des principes clairement établis et il faut déterminer la forme de sa transmission. La science de l'éducation au contraire de l'art de l'éducation est une activité raisonnée qui ne juxtapose pas simplement des connaissances acquises des générations précédentes, mais transmet des abrégés de ces connaissances. Il s'agit d'utiliser notre entendement pour analyser les savoirs légués et les améliorer. Kant soutient que c'est le passage de l'éducation en tant qu'art à l'éducation en tant que science qui permet un progrès sans régression. Le but d'une science de l'éducation est de parvenir à développer un schéma d'éducation approprié qui peut être enrichi et amélioré par chaque génération et transmis à la prochaine.

3. Le programme éducationnel kantien

Dans son introduction aux *Réflexions sur l'éducation* A. Philonenko fait remarquer que les distinctions que Kant fait dans l'éducation « *ne s'accordent pas toujours aisément et [...] Kant, qui assurément ne se contredit pas, n'est pas toujours suffisamment clair.* »¹⁰⁷. Cette difficulté à bien distinguer les différents moments de l'éducation est sûrement due au manque de systématisme¹⁰⁸ de l'ouvrage. Dans sa thèse *Kant et le problème de l'éducation*, P. Moreau s'est attelé à la tâche de classer les différents moments de l'éducation présents dans les *Réflexions sur l'éducation*. Il repère sept classifications possibles¹⁰⁹. Nous nous concentrerons sur la cinquième classification relevée par Moreau, en ce qu'elle concerne la science de l'éducation. Kant soutient que « *La pédagogie*¹¹⁰ *ou science de l'éducation est ou bien physique ou bien pratique.* »¹¹¹.

¹⁰⁷ A. PHILONENKO, « Kant et le problème de l'éducation », in E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 60.

¹⁰⁸ Sur ce point, voir *supra*, p. 39-40.

¹⁰⁹ P. MOREAU, *L'éducation morale chez Kant*, op. cit., p. 46-63.

¹¹⁰ Kant utilise le terme « pédagogie » comme analogue à la fois de l'art de l'éducation et de la science de l'éducation. Dans ce mémoire, nous utiliserons le terme « pédagogie » en tant qu'analogue à la « science de l'éducation ».

¹¹¹ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 119 (Ak IX : 455).

L'éducation physique

L'éducation physique concerne la nature, c'est-à-dire « *l'existence des choses en tant qu'elle est déterminée par des lois universelles* »¹¹². L'être humain la partage avec les autres animaux puisqu'elle consiste dans le traitement. Elle est négative en ce qu'elle a pour unique but de préserver l'élève de mauvais comportements ou attitudes. Elle a pour rôle de corriger les fautes des enfants.

Kant divise l'éducation physique en deux étapes. La première étape est l'éducation du corps qui peut être soit négative soit positive. L'éducation du corps négative consiste en les soins qui sont apportés à l'enfant. Les soins sont une tâche fondamentale pour le développement de chaque être humain puisque chaque être humain dépend des autres à sa naissance. L'une des caractéristiques principales du nouveau-né est sa dépendance vis-à-vis des autres et ses besoins auxquels il ne peut pas subvenir lui-même. Les soins procurés à l'enfant sont la condition nécessaire afin de pouvoir développer l'étape suivante du processus éducatif. Cette étape comprend non seulement la satisfaction des besoins immédiats tels que la nourriture, mais aussi la protection par rapport aux dangers extérieurs dont le jeune enfant n'a pas conscience. Kant, à l'instar de Rousseau, soutient qu'il ne faut pas déranger la nature, c'est-à-dire qu'il faut faire en sorte que le développement naturel de l'enfant se fasse sans trop d'entraves. Ainsi, « *on ne doit rien ajouter aux précautions prises par la nature et [...] il faut seulement ne pas troubler la nature.* »¹¹³. Kant donne plusieurs conseils pour bien accompagner l'enfant à travers cette étape. Il soutient qu'il ne faut pas permettre à l'enfant d'acquérir des habitudes, car « *plus un homme possède d'habitudes, d'autant moins est-il libre et indépendant.* »¹¹⁴. Kant déconseille aux adultes de courir aux secours de l'enfant dès qu'il crie pour éviter de le corrompre. En faisant cela, l'enfant s'habitue à ce que ses parents accourent à chaque fois qu'il crie et le fera de plus en plus souvent au risque de se développer en « enfant-tyran », c'est-à-dire en un enfant qui aura pris l'habitude qu'on lui cède tout. Le philosophe conseille également d'utiliser le moins d'artifices possibles pour aider au développement de l'enfant. Ainsi, il ne faut pas utiliser de lisière pour aider l'enfant dans son

¹¹² E. KANT, *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science* (1783), Paris, Vrin, 1957, p. 61 (Ak IV : 294).

¹¹³ *Ibid*, p. 127 (Ak IX : 459).

¹¹⁴ *Ibid*, p. 134 (Ak IX : 463).

apprentissage de la marche, car l'enfant marchera avec moins d'assurance. L'utilisation d'artifices pour apprendre la marche est tout à fait inutile, car aucun homme n'a jamais été, par manque d'instruction, hors d'état de marcher.

La partie positive de l'éducation du corps est la culture. L'être humain se distingue des autres êtres vivants par celle-ci. Il s'agit de l'exercice des facultés corporelles en les combinant avec l'exercice de facultés mentales. Ici il faut également écarter les instruments, car ils ruinent l'habileté naturelle. Cette partie de l'éducation du corps se fait par les jeux. Kant donne l'exemple du jeu de ballon qui permet non seulement d'exercer le corps, mais aussi d'exercer les sens tels que la vision à travers l'estimation visuelle qu'il faut avoir dans ce jeu.

La deuxième étape de l'éducation physique est l'éducation intellectuelle. Il s'agit de la culture de l'âme. Kant explique qu'on peut la nommer physique, car à l'instar de la culture du corps, cultiver l'âme consiste à éviter toute corruption. La culture physique de l'âme se rapporte également à la nature. Il s'agit du développement des facultés de l'esprit inférieures (mémoire, humour) et supérieures (raison, entendement, jugement). Cette culture se distingue en culture libre et en culture scolaire. La première se fait à travers les loisirs, les jeux et elle doit toujours être observée. La seconde se fait par le travail et la contrainte. Kant s'oppose aux théoriciens de l'éducation qui veulent tout ramener à l'apprentissage par les jeux. Il soutient que le travail est une obligation pour l'être humain. La culture physique de l'âme doit allier ces deux dimensions : l'enfant doit jouer, mais aussi travailler afin de développer au mieux ses facultés de l'esprit¹¹⁵.

La discipline est une composante fondamentale dans l'éducation physique en ce qu'elle « *transforme l'animalité en humanité* »¹¹⁶. La nature animale de l'être humain ne doit pas l'empêcher de prendre le chemin vers le perfectionnement. L'être humain discipliné n'est pas régi par ses instincts, mais par sa raison. C'est la discipline qui permet ce passage de l'instinct à la raison. Elle a une action simplement négative puisqu'elle n'ajoute rien à l'être humain, mais se limite uniquement à le dépouiller de son animalité, en lui permettant d'actualiser ce qu'il possède déjà, à savoir la raison. Dans *l'Anthropologie au point de vue*

¹¹⁵ *Ibid*, p. 147 (Ak IX : 470).

¹¹⁶ *Ibid*, p. 94 (Ak IX : 441).

pragmatique, Kant affirme qu' « être soumis à des affects et à des passions est sans nul doute toujours une maladie de l'âme, parce que, dans les deux cas, la maîtrise de la raison est exclue. »¹¹⁷. Au début de sa vie, l'enfant est soumis à ses affects et à ses passions. Ses actions sont en grande partie déterminées par ses pulsions sensorielles. L'enfant à l'état brut agit en fonction de la satisfaction de ses besoins. Il agit de façon hétéronome, c'est-à-dire que ce sont des facteurs extérieurs qui règlent ses actions. Le petit être humain ne possède pas la capacité de sortir seul de cet état d'hétéronomie et c'est pourquoi il faut lui imposer une discipline. Celle-ci se traduit par une ou des limites imposées au comportement de l'enfant. Kant soutient qu'elle doit débiter dès l'éducation domestique et non seulement à partir de l'éducation à l'école, car plus l'enfant est habitué à suivre son penchant instinctif, plus il lui sera difficile de quitter ce penchant pour atteindre la maturité. Cette discipline ne doit pas être servile, mais doit faire en sorte que « l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui. »¹¹⁸. Il ne faut donc pas imposer une discipline qui entrave l'enfant dans tous ses mouvements et actions. Au contraire, Kant soutient qu'il faut laisser sa liberté à l'enfant dans tout ce qu'il entreprend, à condition de ne pas agir de manière à pouvoir se nuire lui-même ou à importuner les autres. Si l'enfant est en présence d'un couteau par exemple, il faut veiller à ce qu'il ne se blesse pas avec, quitte à l'entraver dans son action en lui enlevant l'objet des mains.

Le concept de discipline est lié à deux autres concepts : la punition et la contrainte. Pour discipliner un enfant, il faut souvent recourir à des punitions. Kant affirme que celles-ci sont nécessaires lorsque l'enfant désobéit. Il y a trois sortes de punitions. La première est naturelle, c'est-à-dire qu'elle découle directement de l'action de l'enfant. C'est par exemple le cas lorsqu'un enfant se promène dans un lieu dangereux et interdit et qu'il chute. Cette espèce de punition ne s'applique pas qu'aux enfants, mais l'être humain la subit pendant toute sa vie. La deuxième sorte de punition est morale et concerne les aspects psychologiques. Elle consiste à froisser notre penchant à être honorés et aimés. Cette punition doit être utilisée dans le cas du mensonge par exemple. Kant explique que lorsqu'un enfant ment, le regarder avec mépris est une punition suffisante pour qu'il comprenne la perfidie de son action. La troisième espèce de punition est la punition physique qui consiste soit dans le refus de ce que

¹¹⁷ E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique* (1798), Paris, Flammarion, 1993, p.217-218 (Ak VII : 251).

¹¹⁸ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 136 (Ak IX : 464).

l'enfant désir, soit dans l'application d'une certaine peine. Cette punition doit être utilisée avec précaution, c'est-à-dire seulement si les punitions morales ne suffisent pas, et elle ne doit jamais être infligée sous le coup de la colère.

La contrainte est la deuxième composante de la discipline. Elle constitue un moyen nécessaire pour parvenir à discipliner l'enfant. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Kant postule que la contrainte est liée à l'un des plus grands problèmes de l'éducation, à savoir le problème de parvenir à cultiver la liberté sous la contrainte. Dans le processus éducatif, l'enfant doit s'habituer à tolérer une certaine contrainte qui pèse sur sa liberté tout en apprenant à faire un bon usage de celle-ci. Cela paraît paradoxal, car comment être libre et contraint en même temps ? La contrainte peut être perçue comme une sorte d'intériorisation des règles et de préparation à la vie sociale. L'adulte met des contraintes, c'est-à-dire une certaine entrave sur les actions de l'enfant pour que celui-ci puisse apprendre à bien agir, selon des lois extérieures pour commencer. Cette contrainte est nécessaire tant que l'enfant n'est pas capable de se donner ses propres règles d'action.

L'éducation pratique

L'éducation pratique concerne la liberté (pratique), c'est-à-dire la condition de possibilité de la loi morale¹¹⁹. Elle permet de recevoir la culture, de se sociabiliser et de se forger sa propre personnalité. L'éducation pratique se compose de :

1. La culture scolastique et mécanique en rapport à l'habileté. Cette étape est didactique et se fait grâce à l'aide d'un professeur (*Informator*) ;
2. La culture pragmatique relative à la prudence. Cette étape se fait avec l'aide d'un pédagogue (*Hofmeister*) ;
3. La culture morale relative à la moralité. Kant ne précise pas avec l'aide de qui cette étape s'accomplit.

¹¹⁹ Nous étudierons longuement le concept de liberté en rapport avec la nature, au chapitre 2.

La première étape de l'éducation pratique est la culture (*Kultivierung*) qui consiste à développer des compétences scolastiques et mécaniques. L'élève doit acquérir des savoirs et compétences qui lui permettront d'atteindre toutes sortes de buts possibles. La culture doit permettre à l'enfant d'acquérir l'*habileté* qui est « *la possession d'une faculté suffisante pour toutes les fins que l'on peut se proposer.* »¹²⁰. L'habileté est infinie vu qu'on peut se proposer une multitude de fins. On ne peut pas être habile dans tous les domaines, mais la culture permet de développer les capacités corporelles et intellectuelles pour réussir dans les domaines que l'on se propose. Il s'agit d'une éducation positive en ce qu'elle ajoute quelque chose à l'être humain, à savoir l'habileté qu'il ne possède pas naturellement. Le but de la culture est d'amener l'enfant progressivement à un état de maturité dans le domaine de la connaissance technique ou intellectuelle. Lire et écrire font partie de ces facultés dans lesquelles il faut absolument être habile, car ce sont les premiers outils qui permettent de se reconnaître dans le monde et d'y participer. La culture peut être libre ou scolastique. Elle est libre lorsqu'elle se fait par l'amusement, par un jeu sans but précis. Elle est scolastique-mécanique, quand elle se fonde sur des principes et des méthodes déterminés. Cette culture est plus importante que la culture libre, car l'enfant doit être formé pour devenir membre d'une certaine culture grâce à certaines mesures planifiées et didactiques. La culture scolastique-mécanique donne à l'enfant les facultés nécessaires afin d'atteindre les fins qu'il se prescrit au sein d'une certaine culture ou communauté. Elle est prise en charge par un professeur (*Hofmeister*) qui « *n'éduque qu'en vue de l'école* »¹²¹. Cette étape de l'éducation pratique est nécessaire afin de pouvoir franchir la prochaine étape, à savoir celle de la civilisation.

La civilisation permet d'acquérir des compétences sociales et politiques. Il s'agit d'une éducation à la citoyenneté. Elle présuppose la culture et permet de se doter de la *prudence*. Dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Kant souligne que la prudence peut s'entendre en deux sens. Le premier est la prudence vis-à-vis du monde (*Weltklugheit*), qui est « *l'habileté d'un homme à influencer d'autres hommes de façon qu'ils servent ses desseins.* »¹²². Le deuxième sens est la prudence privée (*Privatklugheit*), qui est « *l'intelligence*

¹²⁰ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 110-111 (Ak IX : 449).

¹²¹ *Ibid*, p. 115 (Ak IX : 452).

¹²² E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Flammarion, 1994, p. 90 (Ak IV : 416).

qui consiste à faire se rencontrer toutes ces fins autour de son durable avantage personnel. »¹²³. Lorsqu'il reprend le terme de *prudence* dans les *Réflexions sur l'éducation*, il se réfère explicitement au premier sens, à savoir la *Weltklugheit*, même si les traductions françaises le traduisent uniquement par « prudence » et non par « prudence vis-à-vis du monde ». Pendant cette étape, l'enfant est formé à devenir un être social. Il doit accepter les lois et les règles qui sont en vigueur dans la société dans laquelle il vit en s'adaptant à celle-ci. En ce sens, il endosse un rôle passif. Néanmoins, il n'est pas que passif pendant cette étape puisqu'il doit également acquérir la capacité à participer activement au développement de la société, en remettant en cause les règles préétablies dans le but de les modifier et de les améliorer. Cette étape est prise en charge par le pédagogue (*Hofmeister*), qui est un guide et « éduque en vue de la vie »¹²⁴.

La troisième et dernière étape de l'éducation pratique est la moralisation, que Kant définit comme la partie la plus importante de l'éducation. Cette étape doit permettre d'acquérir la *moralité*, c'est-à-dire la capacité à ne choisir que de bonnes fins. La moralité concerne le caractère qui « consiste dans la fermeté de la détermination avec laquelle on veut faire quelque chose et aussi dans sa mise à exécution réelle. »¹²⁵. Un bon caractère est celui qui arrive à écarter les passions afin de suivre la loi morale. Cette étape doit permettre à l'être humain d'utiliser sa raison de façon autonome dans la détermination de ses actions. Kant ne précise pas avec l'aide de quelle personne cette étape doit se faire.

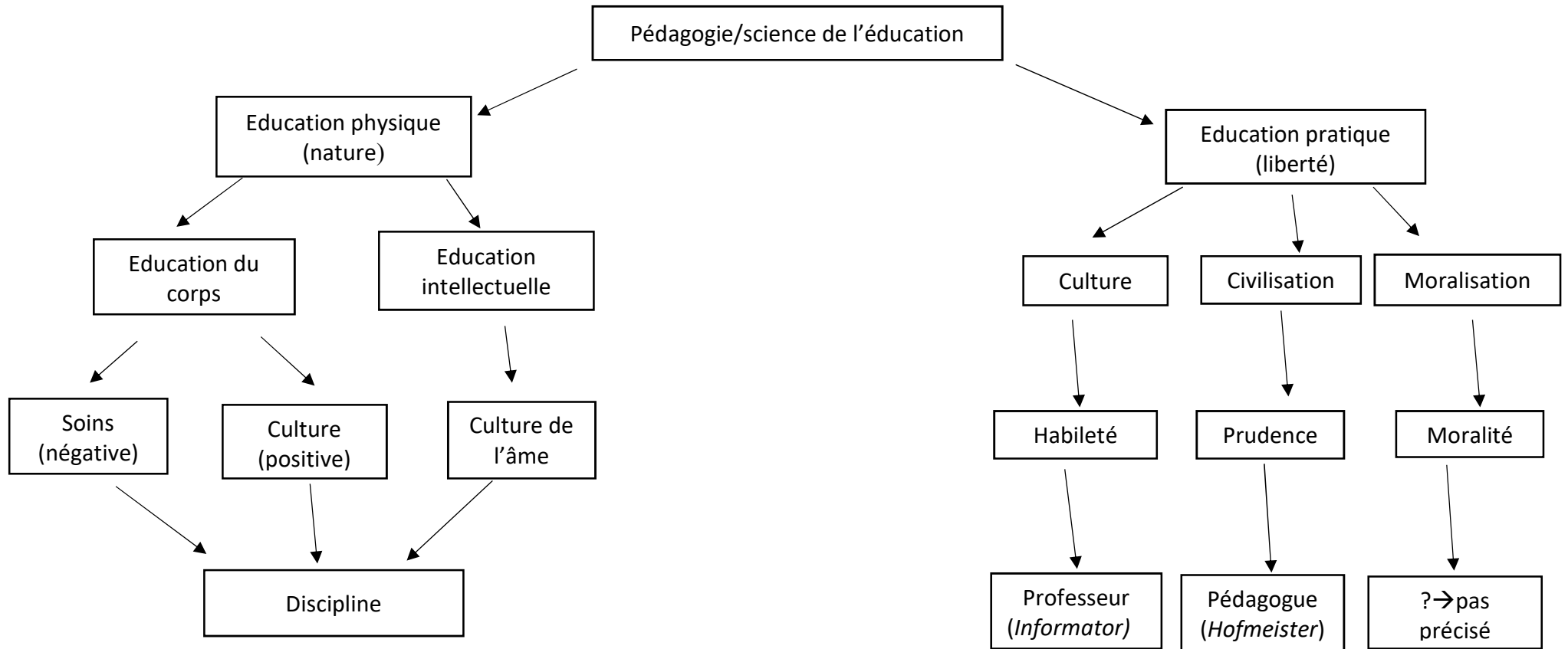
Pour faciliter la compréhension de pédagogie kantienne que nous venons d'esquisser, nous proposons de le retranscrire dans un schéma¹²⁶ :

¹²³ *Id.*

¹²⁴ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation, op. cit.*, p. 115 (Ak IX : 452).

¹²⁵ *Ibid*, p. 180 (Ak IX : 487).

¹²⁶ Ce schéma n'est pas exhaustif et pourrait être établi de manières différentes.



Conclusion

Nous avons vu que la pédagogie de Kant s'inscrit dans un siècle très mouvementé, à savoir le siècle des Lumières. L'éducation au XVIII^{ème} siècle fait face à une véritable révolution caractérisée par une réforme pour l'emploi de nouvelles méthodes plus empiriques et proches de la nature. L'utilisation de la raison est mise en avant et on s'intéresse à l'enfant en tant que tel et non plus en le comparant à l'adulte. Les pensées éducatives de Kant s'inscrivent dans un siècle qui a déjà fait de nombreuses contributions à la pédagogie. Le philosophe allemand ne part donc pas de rien pour élaborer ses idées pédagogiques, mais s'inspire de *L'Emile ou de l'éducation* de Rousseau et des idées véhiculées par la *Philanthropinum*.

Kant élabore ses idées éducatives principalement dans les *Réflexions sur l'éducation*, où il postule la nécessité de l'éducation. L'éducation est pour Kant une condition anthropologique de l'être humain et le moyen de progresser vers sa destination morale. La pédagogie kantienne est divisée en éducation physique et en éducation pratique. Globalement, nous pouvons distinguer quatre étapes : la discipline, la culture, la civilisation et la moralisation. Les trois dernières étapes correspondent au développement des trois dispositions que Kant énumère dans son *Anthropologie au point de vue pragmatique*, à savoir la disposition technique, la disposition pragmatique et la disposition morale¹²⁷.

Il est impossible de comprendre pleinement la quatrième étape du processus éducatif (la moralisation), sans se pencher sur la conception kantienne de la moralité. Sur quoi Kant fonde-t-il la moralité et quels sont les concepts importants afin de comprendre sa conception de la moralité ?

¹²⁷ E. KANT, *Anthropologie au point de vue pragmatique*, op. cit., p. 310-313 (Ak VII : 322-325).

CHAPITRE II :
KANT ET SA CONCEPTION DE LA MORALITÉ

Introduction

Avant de pouvoir étudier l'éducation à la moralité dans la philosophie morale de Kant, il est impératif que nous nous demandions quelle conception de la moralité Kant soutient. Sans connaissance de l'éthique kantienne, il est impossible de comprendre complètement sa pédagogie morale. C'est seulement lorsqu'on comprend ce que la morale au sens de Kant signifie qu'il devient pertinent de parler d'éducation à la moralité. Ce n'est qu'alors que la relation entre la pédagogie et la moralité devient clair.

La conception qu'a Kant de la moralité se lit dans ses œuvres de philosophie morale telles que *Fondements de la métaphysique des mœurs*, *Critique de la raison pratique*, *Métaphysique des mœurs* et *Leçon d'éthique*. Dans ce chapitre, nous ne nous donnons pas pour objectif d'analyser la morale kantienne en profondeur comme l'ont pu faire Mary Gregor¹²⁸, Mai Lequan¹²⁹ ou Herbert James Paton¹³⁰, car cela constitue en lui-même un objet d'étude long et complet. Nous n'analyserons pas toutes les notions présentes dans la morale kantienne et les nombreux problèmes qu'elles peuvent amener, mais nous indiquerons uniquement les notions principales qui sont importantes pour l'éducation à la moralité. Ainsi, tout au long de notre analyse, nous serons amenés à traiter de la loi morale, du devoir, du respect, de la liberté, de l'autonomie de la volonté et de la perfection. Nous ne traiterons pas, ou que très vaguement, d'autres notions pourtant généralement considérées comme primordiales telles que le souverain bien, la dignité ou encore les postulats.

¹²⁸ M. GREGOR, *Laws of freedom. A study of Kant's of applying the categorical imperative in the Metaphysik der Sitten*, New York, Barnes & Noble, 1963.

¹²⁹ M. LEQUAN, *La philosophie morale de Kant*, Paris, Seuil, 2002.

¹³⁰ H. J. PATON, *The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy* (1947), Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.

I. Le fondement de la morale

1. Les présupposés

Comprendre les idées sur la moralité que Kant développe principalement dans *Fondements de la métaphysique des mœurs*, *Critique de la raison pratique*, *Métaphysique des mœurs*, et ses *Leçons d'éthique*, est une tâche qui s'avère impossible si on ne pose pas au préalable un certain nombre de présupposés. Dans *Critique de la raison pure*, Kant développe deux idées qui sont primordiales à son système de pensée sur la moralité, à savoir la « théorie des deux règnes » et les deux manifestations de la raison.

La théorie des deux règnes constitue la base pour l'argumentation morale de Kant. Il développe cette théorie dans la neuvième section de l'Antinomie de la raison pure¹³¹ et la reprend dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, où il postule que l'être humain peut se considérer lui-même de deux points de vue : « *d'un côté, en tant qu'il appartient au monde sensible [...] deuxièmement en tant qu'il appartient au monde intelligible* »¹³². L'être humain a la particularité de faire partie de deux mondes : le monde sensible d'un côté et le monde intelligible de l'autre. En tant que membre du monde sensible ou empirique l'être humain est un *homo phenomenon* qui est « *soumis à toutes les lois de la détermination qui s'effectue d'après la liaison causale* »¹³³. L'être humain en tant que phénomène est soumis aux lois de la nature, à des lois empiriques, à une causalité sensible. En tant que membre du monde intelligible, l'être humain est un *homo noumenon* qui est « *libre de toute influence de la sensibilité et de toute détermination par des phénomènes* »¹³⁴. En tant que noumène ou chose en soi, l'être humain est soumis à des lois inconditionnées d'un point de vue empirique et qui représentent sa raison pure.

¹³¹ E. KANT, *Critique de la raison pure* (1781), trad.fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 2006, p. 495–510 (Ak III : 362–377).

¹³² E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 140 (Ak IV : 452).

¹³³ E. KANT, *Critique de la raison pure*, *op. cit.*, p. 499 (Ak III : 366).

¹³⁴ *Ibid*, p. 500 (Ak III : 367).

Kant définit la raison comme « *le pouvoir qui fournit les principes de la connaissance a priori.* »¹³⁵. La raison pure est en conséquence « *celle qui contient les principes permettant de connaître quelque chose absolument a priori.* »¹³⁶. Est *a priori*, tout ce qui ne dérive pas de l'expérience empirique, par opposition à *a posteriori*.¹³⁷ Les marques distinctives de l'*a priori* sont l'universalité et la nécessité. Est « pur », tout ce à quoi rien d'empirique n'est mélangé¹³⁸. La raison pure peut se manifester de deux manières différentes. Premièrement, dans la pensée en tant que raison spéculative ou théorique qui a pour tâche de connaître ce qui est et concerne le domaine de la nature. Deuxièmement, dans l'action en tant que raison pratique qui a pour tâche de connaître ce qui doit être et concerne le domaine de la liberté¹³⁹. Il est important de noter qu'il s'agit néanmoins d'une seule et même raison qui se déploie de manière différente. Kant souligne ce fait dans les *Fondements* en rappelant « *qu'il ne saurait en tous cas y avoir qu'une seule et même raison qui ne doit se différencier que dans son application.* »¹⁴⁰. Lorsqu'on parle de raison spéculative et raison pratique, il ne s'agit donc pas de deux raisons différentes, mais bien de la même entité. La morale prend place dans la deuxième façon qu'a la raison pure de se manifester, à savoir dans la raison pure pratique.

2. Le projet de Kant

Kant établit son projet concernant la morale dans *Fondements de la métaphysique des mœurs*, le premier ouvrage où il se propose de se pencher sur des préoccupations morales. Dans la préface, le philosophe explique clairement que ce qu'il projette de faire n'est pas d'inventer une morale tout à fait nouvelle, mais de chercher à établir le « principe suprême de la moralité ». Il veut donner une nouvelle base légitime à la morale en donnant une définition d'un nouveau principe pour celle-ci. Son but est de trouver un fondement absolu à la morale qui ne reposerait pas sur l'empirisme, car selon lui, la morale ne peut pas être fondée sur des principes déduits de l'expérience. C'est pourquoi, Kant refuse de fonder la morale sur des principes subjectifs et sensibles tels que le bonheur ou le plaisir. Il exige que la morale soit fondée sur des principes objectifs, universels et nécessaires. Il ne condamne néanmoins pas

¹³⁵ *Ibid*, p. 110 (Ak III : 43).

¹³⁶ *Id.*

¹³⁷ *Ibid*, p. 94 (Ak III : 28).

¹³⁸ *Id.*

¹³⁹ Sur ce point, voir *infra* p. 72-75.

¹⁴⁰ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, *op. cit.*, p. 57 (Ak IV : 391).

absolument le bonheur et le plaisir en soutenant que ceux-ci n'ont aucune place dans la sphère morale. Il soutient uniquement que ces deux concepts ne peuvent en aucun cas se trouver au fondement de la morale, car ils ne satisfont pas les critères d'objectivité et de nécessité puisque la compréhension de ces concepts varie d'un être humain à l'autre.

Dans « Du principe de la moralité » des *Leçons d'éthique*, Kant divise l'éthique en deux systèmes selon leur conception du principe de la moralité. Le philosophe allemand estime que la moralité peut être déduite de principes qui sont soit empiriques soit intellectuels. Le système éthique qui repose sur des fondements empiriques fait dériver le principe de la moralité des sens. Ces fondements empiriques peuvent être tirés d'objets internes au sens, tel que l'amour de soi, ou d'objets externes au sens, tels que les us et les coutumes. Selon Kant, « *tout ce qui est empirique est non seulement totalement incapable de se mettre au service du principe de la moralité, mais est en outre extrêmement dommageable à la pureté des mœurs elles-mêmes* »¹⁴¹. Le principe de la moralité ne peut donc pas être tiré d'un système empirique, qui le fait reposer sur des fondements contingents, car cela nuirait à la pureté qu'il doit avoir. Pour Kant, ce principe doit être *a priori* et par conséquent universel et nécessaire. Le système éthique qui repose sur des fondements intellectuels fait dériver le principe de la moralité de l'entendement et estime qu'il peut être saisi *a priori*. Ce système se divise également en deux selon qu'il considère que le principe intellectuel est interne ou externe. Lorsque le principe intellectuel est externe, on admet que les actions sont en rapport avec un autre être. Kant vise ici le principe théologique de la morale qui fait reposer la moralité sur la volonté divine. Selon lui, un tel principe ne peut pas constituer le principe de la moralité, car « *la différence entre le bien moral et le mal ne dépend pas de la relation à un autre être, mais d'un principium morale [quod] est intellectuale internum* »¹⁴². C'est donc la deuxième partie du système intellectuel, à savoir celui qui fait dépendre la moralité d'un principe intellectuel interne, qui intéresse Kant. Dans la suite du chapitre et dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, il va s'atteler à chercher ce principe intellectuel interne qui constituera le « principe suprême de la moralité ».

¹⁴¹ *Ibid*, p. 104 (Ak IV : 426).

¹⁴² E. KANT, *Leçons d'éthique*, trad. fr. L. Langlois, Librairie Générale Française, 1997, Paris, p. 88.

Kant soutient que le principe suprême de la moralité doit être fondé de manière universelle pour tout être raisonnable. Ce principe sera valable pour tout être doté de raison. Par conséquent, la moralité doit être accessible à tout être humain, du plus ignorant au plus cultivé. Dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Kant soutient cette idée en postulant que « *la connaissance de ce qu'il appartient à tout homme de faire [...] doit être aussi l'affaire de tout homme, y compris du plus commun.* »¹⁴³. Le fait que la moralité soit accessible à tout être humain est possible grâce au fait que Kant fonde la moralité sur un principe *a priori*. Ce principe réside dans la raison pure et plus précisément dans la raison pure pratique, c'est-à-dire celle qui contient les principes qui permettent de connaître ce qui doit être de manière *a priori*. Le principe de moralité résidant dans la raison pure pratique et chacun étant en possession d'une telle raison, tout être humain est donc capable de savoir ce qu'il doit faire. Chacun a la capacité d'être moral à condition d'utiliser – et de bien utiliser – sa raison pure pratique. Kant soutient que pour être moral, il faut suivre la loi morale. Cette loi nous est donnée comme un « fait de la raison », c'est-à-dire qu'elle n'est pas un fait empirique en ce que nous ne pouvons pas la chercher dans l'expérience. Elle est un fait unique de la raison pure, donnée de manière *a priori*, qui s'impose à nous indépendamment de nos expériences empiriques. Notre raison pure pratique nous donne accès à cette loi morale indépendamment des conditions sensibles dans lesquelles nous nous trouvons. Le « fait de la raison » équivaut à la conscience de la loi fondamentale de la moralité, loi qui ne se laisse pas déduire. L'être humain est conscient qu'il existe une obligation qui vaut absolument, à savoir de suivre la loi morale, même si l'expérience ne lui donne aucun exemple d'une action de ce genre. La loi morale qu'il faut suivre pour accéder à la moralité est accessible à chaque individu doté de raison, à condition de bien user de celle-ci. C'est dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs* que Kant va définir en quoi consiste la loi morale.

¹⁴³ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 74 (Ak IV : 404).

II. La loi morale

1. La formulation de la loi morale

La loi morale, donnée à chaque être rationnel comme un « *fait de la raison* »¹⁴⁴ s'exprime à travers une maxime, que Kant définit comme un « *principe subjectif de l'agir* »¹⁴⁵. Une maxime est une règle qu'un sujet se donne pour principe en se fondant sur des raisons subjectives. La maxime que l'individu se donne pour règle dépend des conditions dans lesquelles il se trouve et de ses penchants. Un principe est la cause première d'une action, c'est-à-dire ce sur quoi l'action se fonde. Selon Kant, seul un être rationnel peut avoir des maximes et c'est cette caractéristique qui distingue l'action humaine du comportement animal. Seuls les êtres humains sont capables d'agir en accord avec des principes. Néanmoins, les maximes étant des principes subjectifs, la maxime qu'un sujet se donne n'est pas forcément valable pour un autre sujet et peut aussi être immorale. La maxime peut être soit empirique ou *a posteriori*, soit *a priori*. Dans le premier cas, il s'agit d'une « maxime matérielle » qui est établie sur des inclinations sensibles. Elle prend en considération les circonstances dans lesquelles elle est énoncée et les conséquences qu'elle est susceptible d'engendrer. Un exemple d'une telle maxime est « lorsque je suis en difficulté, je mens ». Une maxime *a priori* est une « maxime formelle ». Celle-ci ne prend en compte ni les circonstances de son énonciation, ni les conséquences possibles. Elle prend la forme d'un énoncé du type « Je ne dois pas mentir ». La loi morale ne peut s'exprimer qu'à travers une maxime formelle, c'est-à-dire une maxime objective. Les maximes que l'être humain se donne doivent être telles qu'elles puissent être érigées en loi pratique, c'est-à-dire en un principe objectif et universel.

Kant distingue entre les « préceptes pratiques raisonnables » qui expriment une action nécessaire pour atteindre une certaine fin et la loi pratique pure qui exprime la nécessité d'une action comme fin en soi. *Les Fondements de la métaphysique des mœurs* font la distinction entre trois types de nécessitation pratiques s'exprimant dans deux types d'impératifs : les impératifs hypothétiques et l'impératif catégorique.

¹⁴⁴ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), trad. fr. J.-P. Fussler, Paris, Flammarion, 2003, p. 148 (Ak V : 47).

¹⁴⁵ *Ibid*, p. 97 (Ak IV : 421).

Le terme d' « impératif hypothétique » est utilisé pour désigner la maxime d'une action qui est bonne uniquement comme moyen pour atteindre une fin. Ce type d'impératif représente « *la nécessité pratique d'une action possible, en tant qu'elle constitue un moyen de parvenir à quelque chose que l'on veut.* »¹⁴⁶. Son énonciation repose sur une hypothèse et sa forme est de type « si ... alors ». Il existe deux sortes d'impératifs hypothétiques : l'impératif hypothétique technique et l'impératif hypothétique pragmatique. L'impératif hypothétique technique est aussi appelé impératif problématique. Il vise une fin seulement possible, qu'on peut vouloir de façon subjective. Il énonce une « règle d'habileté¹⁴⁷ » et a une forme conditionnelle telle que « Si tu veux devenir acteur, prends des cours de théâtre ». L'impératif hypothétique pragmatique est aussi appelé assertorique. Il vise une fin réelle, que chacun souhaite naturellement, tel que le bonheur. Il énonce des « conseils de prudence¹⁴⁸. Il prend également une forme conditionnelle telle que « Puisque tu veux être heureux, ne contracte pas trop d'engagements. ». Kant reconnaît que les impératifs hypothétiques sont utiles, mais il ne les inclut pas dans la sphère de la moralité. Ces deux types d'impératifs hypothétiques sont conditionnels, c'est-à-dire qu'ils ne déterminent la volonté que pour obtenir un effet désiré. Ce sont des préceptes pratiques, mais en aucun cas des lois, car une loi doit pouvoir s'appliquer à tous sans exception et doit être la même pour tous. Or, dès lors qu'on admet des fins subjectives, l'universalité n'est plus possible.

La loi morale, qui doit valoir pour tout être raisonnable ne peut s'exprimer à travers des préceptes pratiques, mais doit s'exprimer à travers une loi pratique pure. Kant définit la loi pratique pure comme « *un principe rationnel qui est déjà pensé comme étant en lui-même le fondement de la détermination de la volonté, sans égard à des objets possibles de la faculté de désirer.* »¹⁴⁹.

Cette définition nous permet d'introduire le concept de volonté qui est primordial pour la compréhension des idées morales kantienne. La volonté appartient aux êtres raisonnables comme une sorte de causalité. Elle est « *la faculté de se déterminer soi-même à agir*

¹⁴⁶ *Ibid*, p. 88 (Ak IV : 414).

¹⁴⁷ Sur ce point, voir *supra* p. 49-50.

¹⁴⁸ Sur ce point, voir *supra* p. 50-51.

¹⁴⁹ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p. 168 (Ak V : 109).

conformément à la représentation de certaines lois. »¹⁵⁰. Il s'agit d'une sorte de pouvoir que l'être humain rationnel possède pour produire des effets dans le monde phénoménal. La volonté est déterminée par la loi sur le plan objectif et par le pur respect pour cette loi sur le plan subjectif. Nous reviendrons plus amplement sur ce concept ultérieurement, mais pour l'instant retenons que la volonté est ce qui permet à l'être humain de se déterminer à agir selon la représentation de la loi morale et que la loi pratique ne se rapporte qu'à la volonté.

La loi morale prend la forme d'une loi pratique pure, et s'exprime à travers l'impératif catégorique. Il s'agit d'un principe intellectuel pur qui s'applique à tous les sujets rationnels sans prendre en compte leurs penchants. L'impératif catégorique est un commandement de la moralité. Il endosse la fonction d'évaluer la moralité d'une action et s'érige ainsi en norme de l'action moralement juste. Au contraire des impératifs hypothétiques, l'impératif catégorique prend une forme non conditionnelle puisqu'il ne vise aucune fin particulière. Il « *représente une action considérée pour elle-même, sans relation à une autre fin, comme objectivement nécessaire.* »¹⁵¹. Dans l'impératif catégorique, l'action est prescrite pour elle-même, comme bonne en soi, c'est-à-dire sans référence à une autre fin. Cet impératif est aussi dit apodictique parce qu'il exprime une nécessité objective et procède sans prendre en considération les inclinations subjectives et sensibles. Il est irréfutablement juste et valable en dépit de toutes circonstances dans lesquelles il est énoncé et de conséquences qu'il est susceptible d'engendrer. Le terme « catégorique » est utilisé pour marquer son caractère absolu et inconditionnel.

Dans *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Kant donne cinq formules de l'impératif catégorique. La première est la « formule de la loi universelle » et s'énonce ainsi : « *Agis seulement d'après la maxime grâce à laquelle tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle.* »¹⁵². La deuxième, qui s'apparente à la première, est la « formule de la loi de la nature » qui prend la forme « *Agis comme si la maxime de ton action devait être érigée par ta volonté en loi universelle de la nature.* »¹⁵³. La troisième est la « formule de la fin en soi » et s'exprime ainsi « *Agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta*

¹⁵⁰ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 106 (Ak IV : 427).

¹⁵¹ *Ibid*, p. 88 (Ak IV : 414).

¹⁵² *Ibid*, p. 97 (Ak IV : 421).

¹⁵³ *Id.*

personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, jamais simplement comme moyen. »¹⁵⁴. La quatrième est la « formule de l'autonomie » qui s'énonce comme suit « [Agis de telle sorte que ta] *volonté puisse se considérer elle-même en même temps comme légiférant universellement grâce à sa maxime.* »¹⁵⁵. La cinquième enfin qui rejoint la quatrième est la « formule du règne des fins » qui prend la forme suivante : « *Agis selon les maximes d'un membre qui légifère universellement en vue d'un règne des fins simplement possible.* »¹⁵⁶.

Notre objet ici n'est pas de faire une analyse exhaustive de toutes les formulations de l'impératif catégorique, comme l'a pu faire Herbert James Paton¹⁵⁷ notamment, mais uniquement de souligner les aspects les plus importants en vue d'une éducation à la moralité. Nous nous limiterons donc pour l'instant à une brève analyse de la première et de la troisième formule.

La formule de la loi universelle énonce un principe objectif inconditionnel auquel tout agent rationnel peut obéir. Ce principe ne prend nullement en compte les désirs particuliers et les fins particulières qu'un sujet peut avoir. Pour rendre cette formule de l'impératif plus claire, Kant l'applique à quatre exemples casuistiques dont le deuxième est celui de la fausse promesse. Kant y décrit le cas d'un individu qui aurait urgemment besoin d'emprunter de l'argent, mais qui sait pertinemment qu'il ne sera pas en mesure de rembourser son prêt. Cependant, il sait aussi que personne ne lui prêtera d'argent s'il ne fait pas la promesse de le rembourser. S'il décide de faire une fausse promesse, c'est-à-dire de se donner la maxime suivante : « *quand je me crois à court d'argent, j'accepte d'en emprunter et de promettre de le rendre, bien que je sache que tel ne sera jamais le cas* »¹⁵⁸, il va à l'encontre de la loi morale, car une telle maxime ne pourra jamais faire l'objet d'une loi universelle. En effet, si chaque individu se donnait cette maxime pour loi, le concept de promesse perdrait toute sa valeur. Si chacun se mettait à mentir afin de parvenir à une autre fin, aucun être humain ne ferait plus

¹⁵⁴ *Ibid*, p. 109 (Ak IV : 429).

¹⁵⁵ *Ibid*, p. 115 (Ak IV : 434).

¹⁵⁶ *Ibid*, p. 121 (Ak IV : 439).

¹⁵⁷ H. J. PATON, *The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy* (1947), Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, p. 129 – 199.

¹⁵⁸ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs, op. cit.*, p. 99 (Ak IV : 422).

confiance à une promesse prononcée par un autre. Le fait de promettre deviendrait ainsi impossible puisque plus personne ne croirait à ce qu'on promet. Les maximes qu'un être humain se donne doivent pouvoir être universalisables. Ce principe est d'une grande utilité et facile à appréhender dans l'éducation à la moralité d'un enfant, car lorsque celui-ci se demande si une action est juste ou non, il suffira de lui demander s'il peut souhaiter que tout le monde agisse ainsi. Si la réponse est non, alors l'action est moralement injuste. Si la réponse est oui, alors il s'agit d'une action moralement juste.

La formule de la fin en soi énonce également un principe objectif inconditionnel qui est celui du respect de l'être humain en tant qu'être rationnel, en tant qu'être humain. Kant soutient que « *tout être raisonnable existe comme fin en soi, et non pas simplement comme moyen [c'est pourquoi] il faut qu'il soit toujours considéré dans toutes ses actions – aussi bien dans celles qui sont orientées vers lui-même que celles qui sont orientées vers d'autres êtres raisonnables – en même temps comme fin.* »¹⁵⁹. La fin est l'« *objet du libre arbitre dont la représentation détermine celui-ci à une action* »¹⁶⁰. En ce sens, toute action a nécessairement une fin vers laquelle elle tend. C'est en raison de sa « nature raisonnable » que l'être humain constitue une fin en soi et ne doit en aucun cas être utilisé comme simple moyen. Les termes « seulement » et « toujours en même temps » sont importants dans la formule de Kant. Par cette troisième formule, Kant ne dit pas qu'il ne faut jamais traiter l'être humain comme un moyen en vue d'atteindre une autre fin, mais simplement que cela ne doit pas constituer notre seul motif d'action. Le sujet qui agit doit toujours prendre en compte la dimension de fin en soi qui appartient à chaque être humain. C'est en cela que consiste ce que Kant appelle la dignité de la personne.

Pour rendre cette formule plus claire, Kant reprend les quatre exemples sur lesquels il s'était appuyé pour expliciter la formule de la loi universelle. Celui qui fait une fausse promesse à un être humain utilise celui-ci simplement comme un moyen et non en même temps comme une fin. En effet, « *celui que, par une telle promesse, je veux utiliser en le mettant au service de mes desseins ne peut aucunement être d'accord avec ma façon de*

¹⁵⁹ *Ibid*, p. 107 (Ak IV : 428).

¹⁶⁰ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 224 (Ak VII : 384).

procéder envers lui et contenir ainsi lui-même la fin de cette action. »¹⁶¹. En faisant une fausse promesse pour emprunter de l'argent, j'utilise autrui comme une chose, je fais de l'autre un moyen pour atteindre une fin, à savoir me sortir d'une difficulté financière. Ainsi, je ne respecte pas autrui en sa qualité d'être rationnel et en son humanité.

Il est important de noter que malgré les différentes formules de l'impératif catégorique, il s'agit bien d'un seul et même principe. Seul l'impératif catégorique peut exprimer la loi morale, car il n'est déterminé par aucune autre condition. C'est le principe objectif de la raison, exprimé dans l'impératif catégorique, qui doit déterminer nos maximes subjectives. L'expression « loi morale » sert à accentuer le caractère impératif de la moralité qui se donne à l'être humain comme un commandement de la raison, comme un devoir, en raison de sa détermination spécifique.

2. La loi morale : un devoir

La loi morale prend la forme d'un impératif, c'est-à-dire d'un devoir en raison de la double détermination de l'être humain qui fait que la raison en nous n'a pas le plein pouvoir sur ses inclinations. L'être humain est un être fini et sensible dont la volonté rationnelle n'a qu'un contrôle imparfait sur ses penchants. C'est pourquoi « *la nécessité morale est contrainte, c'est-à-dire une obligation et [que] toute action fondée là-dessus demande à être représentée comme un devoir* »¹⁶². La partie sensible de l'être humain fait que les principes objectifs nous apparaissent comme des obligations. La volonté peut, à cause des penchants sensibles, éprouver des difficultés et des réticences à suivre le principe objectif de la raison. C'est parce que l'être humain est imparfaitement rationnel, au vu de sa double détermination, que la loi morale lui apparaît comme un devoir qui exerce une certaine contrainte sur sa volonté. Cette dernière est susceptible de se dérober à la loi de la raison pour céder aux penchants sensibles.

Néanmoins, la loi morale n'est pas fondée sur la double détermination de l'être humain. La détermination particulière de l'être humain doit être prise en compte non pas pour

¹⁶¹ *Ibid*, p. 99 (Ak IV : 429-430).

¹⁶² E. KANT, *Critique de la raison pratique*, *op. cit.*, p. 193, (Ak V : 81).

déterminer l'essence de la loi morale, mais uniquement pour déterminer ses applications particulières¹⁶³. En effet, pour la volonté d'un être parfait, c'est-à-dire qui n'est déterminé que par la raison, la loi morale n'apparaît pas comme un devoir. Une sainte volonté, c'est-à-dire une volonté parfaitement raisonnable, agit nécessairement et spontanément en accord avec la loi morale, sans y être contrainte de quelque manière que ce soit¹⁶⁴. La sainteté constitue le fait de ne jamais être tenté de porter atteinte au devoir et cela n'est possible que pour des êtres déterminés uniquement par leur raison. Ainsi, la loi morale ne s'adresse pas sous forme de devoir pour une volonté qui n'est que raisonnable.

Par conséquent, le devoir ne concerne que des êtres qui sont « *suffisamment dépourvus de sainteté pour que le désir puisse éventuellement les prendre de transgresser la loi morale* »¹⁶⁵. Le devoir met en évidence la relation d'une loi objective de la raison à une volonté qui, selon des principes subjectifs et empiriques, n'est pas nécessairement déterminée par la loi. Kant soutient que le devoir se présente de soi-même à chacun et qu'il s'impose à l'être humain. Il n'est pas conditionné à des fins et à des conséquences désirées, mais il est inconditionnel. Il s'agit d'un devoir absolu qui s'impose à l'être humain sans conditions. Le concept de devoir est en relation immédiate avec une loi pensée comme loi de notre volonté en ce que nous nous plaçons volontairement sous sa législation. Une des conditions nécessaires du devoir est le fait qu'il ne corresponde pas forcément à nos désirs. Le devoir « *doit être une nécessité pratique inconditionnée de l'action ; il lui faut donc valoir pour tous les êtres raisonnables* »¹⁶⁶. Il équivaut donc à la maxime que la volonté d'un être raisonnable peut vouloir comme loi universelle.

Kant fait une distinction importante en ce qui concerne l'action en rapport avec le devoir, à savoir la distinction entre l'action faite conformément au devoir et l'action faite par devoir. L'action faite conformément au devoir est une action *légale*, c'est-à-dire que « *la détermination de la volonté se produit conformément à la loi, mais seulement par l'intermédiaire d'un sentiment* »¹⁶⁷. Une action légale est une action qui est certes

¹⁶³ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 85 (Ak IV : 412).

¹⁶⁴ E. KANT, *Leçons d'éthique*, op. cit., p. 90.

¹⁶⁵ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, op. cit., p. 217 – 218 (Ak VII : 379).

¹⁶⁶ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 103 (Ak IV : 425).

¹⁶⁷ E. KANT, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 180 (Ak V : 71).

extérieurement conforme au devoir, mais qui est accomplie d'après des inclinations subjectives. Elle est certes juste, mais puisqu'elle a été faite pour de mauvais motifs, à savoir des motifs sensibles, elle n'a rien de moral. Elle ne suit la loi morale qu'en apparence, c'est-à-dire qu'elle la suit uniquement parce que cela lui permet d'atteindre une autre fin. Or, la valeur morale d'une action réside dans le fait de l'accomplir uniquement pour elle-même, sans prendre en compte des motifs subjectifs et sensibles ou le fait qu'elle sera utile pour atteindre une autre fin.

Seule l'action faite par devoir est morale, c'est-à-dire que « *la détermination de la volonté se produit pour la loi elle-même* »¹⁶⁸. Ce type d'action tire sa valeur morale de la forme et de la qualité de la maxime qui détermine la volonté. Il s'agit d'une maxime universelle et désintéressée, c'est-à-dire qui ne vise aucune autre fin. Ce qui motive une telle action ne sont pas les inclinations, mais le devoir en lui-même. En accomplissant une action par devoir, on cherche à obéir à la loi morale en tant que telle, quoi qu'elle puisse ordonner. Il s'agit de la pureté de l'intention, à savoir le fait de vouloir suivre la loi uniquement pour elle-même et non en vue d'une autre fin.

Cette distinction entre légalité et moralité amène Kant à postuler qu'il ne peut pas y avoir de conflit réel entre deux devoirs qui seraient tous les deux inconditionnels, car les principes, à savoir les impératifs qui expriment les devoirs ne peuvent pas se contredire. Lorsqu'on a l'impression que deux devoirs entrent en conflit c'est qu'on use mal de sa faculté de juger. Ce sont des raisons subjectives qui nous poussent à accorder plus de crédit à un devoir plutôt qu'à un autre. Dans la *Doctrine de la vertu*, Kant énonce plusieurs cas de conflit de devoir apparent, comme le devoir de ne pas se suicider et le devoir de se sacrifier pour sauver la vie d'autrui¹⁶⁹. Il s'agit d'un conflit entre le devoir d'autoconservation qui est un devoir envers soi-même, et le devoir d'amour envers les autres, qui est un devoir envers autrui. Dans ce cas de figure, il faut distinguer entre le principe qui constitue un devoir moral et celui qui constitue une simple règle subjective de prudence. Il faut donc savoir distinguer entre l'impératif catégorique et les impératifs hypothétiques. L'impératif catégorique nous commande de ne jamais utiliser l'humanité seulement comme un moyen. Or, en me suicidant,

¹⁶⁸ *Id.*

¹⁶⁹ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, op. cit., p. 276 (Ak VI : 423).

je transgresse mon premier devoir qui est celui de conserver ma vie et je me traite comme un simple moyen. Me suicider pour sauver la vie d'un autre équivaut à suivre l'impératif hypothétique qui me pousse à faire cela uniquement en vue d'atteindre une autre fin, tel qu'être institué en martyr. Le devoir de ne pas se suicider est un devoir strict qui ne peut donc pas entrer en conflit avec un devoir envers autrui.

En conséquence, l'une des tâches fondamentales de l'éducation à la moralité est de cultiver la faculté de juger de l'élève de façon à ce qu'il hiérarchise correctement les maximes à suivre. Il faudra lui faire prendre conscience que « *le devoir est la nécessité d'agir par respect pour la loi* »¹⁷⁰.

3. Le respect

Nous avons vu que Kant refuse de fonder la moralité sur des sentiments empiriques. Néanmoins, il accorde une grande importance au sentiment de respect dans la moralité. Ce sentiment n'est pas un sentiment empirique, mais un sentiment pur qui est l'effet d'un fondement intellectuel. Il s'agit du seul sentiment qui est donné à l'être raisonnable de manière *a priori*. Le respect est un sentiment pratique pur, c'est-à-dire un sentiment moral causé par la raison et non par la sensibilité. Ce sentiment est engendré par la seule représentation de la loi morale.

L'être humain ne peut pas échapper à ce sentiment, de telle manière qu'il ressent du respect pour la loi morale, même lorsqu'il n'y obéit pas. L'individu raisonnable ressent du respect pour les actions accomplies par devoir. Ce sentiment surgit parce qu'il est conscient que sa volonté est subordonnée à une loi sans qu'un objet de la sensibilité n'intervienne. En ce sens, le respect est ressenti pour quelque chose qui détermine ma volonté et qui ne sert pas mes inclinations. Ce quelque chose, c'est la loi morale, en présence de laquelle l'être humain ne peut que ressentir un sentiment d'humiliation qui résulte de la représentation de cette loi dans la conscience et de la reconnaissance de sa valeur qui est infiniment supérieure à toute inclination issue de la sensibilité.

¹⁷⁰ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 69 (Ak IV : 400).

L'être raisonnable ressent du respect parce qu'il reconnaît que la loi morale s'impose à sa volonté et non le contraire. Aucun sentiment ne peut être à l'origine d'une loi morale contraignante, mais la loi morale peut être à l'origine d'un sentiment moral spécifique. Ce sentiment moral engendre une double conséquence. D'une part l'être humain se trouve en présence d'une sorte de douleur dans le sentiment de respect, car il constitue un frein à ses penchants et l'amène à nier son côté empirique. D'autre part, l'être raisonnable se trouve exalté en présence de ce sentiment, car la contrainte qui est imposée à ses penchants vient de sa propre volonté rationnelle. Le fait que sa raison l'emporte sur ses inclinations amène l'individu à ressentir une sorte de plaisir. Le respect est donc un sentiment à double tranchant : sentiment qui s'apparente à la douleur du point de vue de l'*homo phenomenon* et en même temps sentiment qui s'apparente au plaisir du point du vue de l'*homo noumenon*.

Dans *Critique de la raison pratique*, Kant énumère toutes les caractéristiques du sentiment de respect¹⁷¹. Il soutient que le respect s'adresse seulement à des personnes et non à des choses. Le respect ne sert pas à juger des actions ou à fonder la loi morale, mais uniquement de ressort, en vue de faire de cette loi une maxime. C'est l'unique et l'indubitable ressort moral qui doit permettre à l'être humain, régi en partie par ses sentiments empiriques, de choisir la loi morale. Le respect est attaché à la représentation de la loi seulement pour sa forme et non à cause de quelques objets de cette loi. L'être humain ressent du respect pour la loi morale en tant que telle, c'est-à-dire qu'aucune autre condition ne provoque ce sentiment qui est entièrement *a priori*. Une des difficultés de l'éducation à la moralité sera de savoir comment faire reconnaître ce sentiment de respect à l'élève vu qu'il s'agit d'un sentiment *a priori*.

¹⁷¹ E. KANT, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 186 - 189 (Ak V : 76-79).

4. La volonté bonne

La bonne volonté se manifeste dans le fait d'agir par respect du devoir. Kant ouvre la première section des *Fondements de la métaphysique des mœurs* en postulant qu'

« Il n'y a nulle part quoi que ce soit dans le monde, ni même en général hors de celui-ci, qu'il soit possible de penser et qui pourrait sans restriction être tenu pour bon, à l'exception d'une volonté bonne. »¹⁷².

Alain Renaut traduit l'expression allemande « *guter Wille* » par les termes français « *volonté bonne* » pour bien la distinguer de la « bonne volonté » qui ne désignerait qu'une intention faible ne menant pas forcément à une action. La volonté bonne réside dans l'intention pure et mène nécessairement vers une action morale. En ce sens, faire preuve d'une simple « bonne volonté » est simple, alors que faire preuve de « volonté bonne » est plus difficile.

L'idée qu'une volonté est bonne absolument est déjà présente dans les *Leçons d'éthique* lorsqu'il soutient que la moralité requiert une volonté bonne¹⁷³. La volonté est bonne dans n'importe quel contexte, c'est-à-dire inconditionnellement. Elle est présente dans chaque être humain en tant qu'il est un être capable d'agir moralement. La volonté bonne se manifeste nécessairement par des actions bonnes, c'est-à-dire morales. Les maximes et la loi morale peuvent entrer en conflit dans la volonté qui peut également être affectée empiriquement par les sentiments de l'être humain en tant que phénomène. Or en tant que noumène, l'être humain a la possibilité d'agir par la seule représentation des lois, en mettant de côté tous les motifs pathologiques qui pourraient le pousser à agir. Pour cela, il a besoin de sa volonté qui lui permet d'agir conformément à la représentation de certaines lois¹⁷⁴. C'est la volonté qui donne à l'être humain le principe de son action. En ce sens, une volonté qui est bonne absolument est « *une volonté dont la maxime est toujours conforme à cette loi [morale]* »¹⁷⁵. La bonté de la volonté se résume donc à sa capacité à suivre la loi morale inconditionnellement. Une volonté bonne est une volonté qui permet à l'être humain d'agir par devoir.

¹⁷² E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 59 (Ak IV : 393).

¹⁷³ E. KANT, *Leçons d'éthique*, op. cit., p. 94.

¹⁷⁴ Sur ce point, voir *supra* p.61-62.

¹⁷⁵ E. KANT, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 168 (Ak V : 62).

Kant ajoute que la volonté bonne est celle qui est capable de se donner à elle-même la loi de son action indépendamment de tout mobile sensible. C'est celle qui ne veut rien d'autre que la pure forme de sa propre législation, telle que l'on peut lire dans la quatrième formule de l'impératif catégorique « [Agis de telle sorte que ta] *volonté puisse se considérer elle-même en même temps comme légiférant universellement grâce à sa maxime.* »¹⁷⁶. Cette formule de l'impératif catégorique qui inclut le concept de volonté mène vers les notions de liberté et d'autonomie, qui seront essentielles pour l'établissement du principe suprême de la moralité.

¹⁷⁶ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, p. 115 (Ak IV : 434).

III. Le principe suprême de la moralité

1. La liberté

Le concept de liberté est sans aucun doute l'un des concepts les plus difficiles d'accès dans la philosophie kantienne en raison de sa polysémie. La notion de liberté est présente dans quasiment tous les domaines de l'œuvre de Kant, si bien qu'en faire son analyse constitue un sujet d'étude en lui-même. Notre but n'est pas d'analyser le concept de liberté sous tous ces aspects, ni même de nous intéresser à tous les statuts qu'il peut revêtir¹⁷⁷. Nous nous intéresserons uniquement à la liberté transcendante et à la liberté pratique, deux statuts de la liberté qui sont fondamentaux en vue d'une éducation à la moralité.

L'idée de liberté transcendante apparaît pour la première fois dans la troisième antinomie de la raison pure¹⁷⁸, qui oppose la nature et la liberté. L'enjeu de cette antinomie est de savoir si l'être humain est libre dans son agir ou si c'est la nature qui détermine ses actions. Deux thèses s'y affrontent : celle qui postule que la liberté existe dans le monde et celle qui postule que la liberté n'existe pas dans le monde. La solution que Kant apporte à cette antinomie est de distinguer entre deux mondes. Dans ce qu'il nomme le monde empirique, la liberté n'existe pas, car ce monde est gouverné par une causalité naturelle. Dans le monde intelligible, au contraire, la liberté existe comme réalité intelligible. La solution donnée par Kant joue un rôle central en ce qu'elle conçoit la possibilité d'une causalité par liberté. Néanmoins, la question de la possibilité de la liberté transcendante ne se laisse pas trancher d'un point de vue théorique, mais seule sa possibilité logique est admise. Il s'agit d'une causalité qui ne peut être qu'admise ou pensée et non prouvée théoriquement ou empiriquement. Kant définit la liberté transcendante selon deux aspects. Dans son aspect négatif, la liberté est définie comme « indépendance de la nature ». Dans son aspect positif, Kant la définit comme « absolue spontanéité », c'est-à-dire comme propriété qui n'est pas soumise en soi à la loi de la nature ou à une causalité préalable dans le temps. Avec la distinction que fait Kant entre phénomène et chose en soi, un acte peut donc être considéré

¹⁷⁷ Cf. M. LEQUAN, *La philosophie morale de Kant*, Paris, Seuil, 2002, chapitre IV « Les statuts de la liberté », p. 261 – 341.

¹⁷⁸ E. KANT, *Critique de la raison pure*, *op. cit.*, p. 442 – 447 (Ak III : 308 – 313).

comme ayant à la fois un caractère empirique et un caractère intelligible. Dans le premier cas, c'est-à-dire en tant que phénomène, il sera déterminé par les lois de la nature. Dans le second cas, il pourra être considéré comme libre.

La liberté pratique n'est possible que si la liberté dans le domaine théorique, c'est-à-dire la liberté transcendantale, n'est pas rejetée. La liberté transcendantale constitue le point de départ de la liberté pratique. Ce n'est que grâce à la possibilité de celle-là que la liberté pratique peut être pensée. L'action d'un être humain ne peut être pensée comme un acte de sa propre liberté que si on prend en compte sa dimension intelligible. La liberté pratique repose donc sur la causalité intelligible.

Kant introduit le concept de liberté dans la troisième section des *Fondements de la métaphysique des mœurs*, en postulant que « l'homme ne peut se représenter la causalité de sa propre volonté jamais autrement que sous l'idée de la liberté »¹⁷⁹. C'est l'idée de liberté qui permet à l'être humain de concevoir sa volonté. Néanmoins, Kant ne se penche pas en détail sur le concept de la liberté dans son premier ouvrage concernant la morale, mais c'est l'objet de sa deuxième critique. *La Critique de la raison pratique* se penche longuement sur le problème de la liberté en postulant qu'il s'agit d'un concept qui n'est qu'une idée, en ce qu'on ne peut pas la connaître par l'expérience, mais qu'en même temps, il faut supposer qu'elle existe pour fonder la possibilité d'une action morale. Dans « Des propositions-fondamentales de la raison pratique pure », Kant part de la solution esquissée dans la troisième antinomie, à savoir qu'une conciliation de la liberté avec les lois de la nature est possible pour montrer que la liberté se manifeste dans le monde. *La Critique de la raison pratique* place le concept de liberté au fondement de la morale et redéfinit son statut en liberté pratique (ou pratico-transcendantale). Dans la préface de sa deuxième Critique, Kant explique qu'il a pour but de prouver que la liberté transcendantale peut avoir une réalité effective. Il prouve que la liberté est, mais non pas comment elle est possible.

La liberté est un « postulat de la raison pure pratique, c'est-à-dire qu'à l'instar des postulats en mathématiques, elle est indémontrable, mais aussi en même temps apodictique.

¹⁷⁹E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 140 (Ak IV : 452).

Néanmoins, même si on ne peut pas concevoir la liberté, on peut savoir qu'elle existe puisque la loi morale lui attribue « *une réalité objective qui, bien qu'elle ne soit que pratique, n'en est pas moins indubitable* »¹⁸⁰. Elle est « *la seule parmi toutes les idées de la raison spéculative dont nous savons a priori la possibilité.* »¹⁸¹. La liberté est pratiquement prouvée par la conscience que chaque être humain a de la loi morale. La loi morale est ce par quoi l'être humain connaît (*ratio cognoscendi*) la liberté et la liberté est la condition de possibilité (*ratio essendi*) de la loi morale. La liberté se manifeste dans le respect pour la loi morale. Liberté et loi morale sont donc indubitablement liées.

Dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Kant soutient que la liberté n'est pas possible sans concevoir des lois. Elle doit être une causalité qui se déploie suivant des lois immuables d'une espèce particulière¹⁸². La liberté pratique ne doit pas être le contraire de toute causalité ou de toute loi. Elle ne se traduit pas dans le « libre arbitre » (*Willkür*) qui est une faculté de désirer subjective et contingente, pathologiquement déterminée. Agir selon son libre arbitre ne nous donne que l'illusion d'une indépendance qui consisterait à être libre de tout faire, sans égard à aucune loi. Kant soutient que la liberté doit être une certaine causalité et l'obéissance à une certaine loi. Il distingue entre la liberté pratique négative et la liberté pratique positive.

La liberté négative consiste en l'indépendance par rapport aux penchants sensibles, c'est-à-dire par rapport aux lois de la nature qui nous donne des objets de désir. Elle est la propriété de la volonté de tout être raisonnable dans la mesure où la volonté peut être conçue comme une sorte de causalité libre de toute détermination étrangère.

La liberté positive est seule morale. Elle consiste en l'obéissance à sa propre loi. C'est l'arbitre libre (*freie Willkür*) qui entre ici en jeu. L'être humain raisonnable utilise son arbitre libre lorsqu'il se soumet à la loi de la raison pratique pure, à savoir la loi morale. Être libre au sens positif équivaut donc à vouloir conformément à la forme universelle de la loi morale. La liberté positive en tant qu'obéissance de la volonté à la loi morale est la vraie liberté morale.

¹⁸⁰ E. KANT, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 150 (Ak V : 49).

¹⁸¹ *Ibid*, p. 90 (Ak V : 4).

¹⁸² E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 132 (Ak IV : 446).

La liberté pratique positive se définit surtout comme autonomie de la volonté. Le concept de liberté pratique positive permet d'expliquer le principe d'autonomie. Kant traite l'autonomie et la liberté dans son sens positif comme des concepts équivalents. Une volonté libre équivaut ainsi à une volonté autonome.

2. La liberté comme autonomie

À l'instar du concept de liberté, le concept d'autonomie parcourt toute l'œuvre de Kant. Néanmoins, ce concept se laisse distinguer en deux conceptions différentes : « l'autonomie-maturité » et « l'autonomie-moralité »¹⁸³. La première conception de l'autonomie apparaît dans *Qu'est-ce que les Lumières* et se rapporte à notre liberté de pensée. Être autonome signifie en ce sens sortir de l'état de minorité, c'est-à-dire se défaire de toute autorité extérieure qui nous empêcherait de faire un usage public de notre raison en pensant par nous-même. La deuxième conception apparaît dans les œuvres de philosophie morale telles que les *Fondements de la métaphysique des mœurs* et la *Critique de la raison pratique*. Le concept d'autonomie se rapporte alors à la liberté de la volonté. En ce sens, l'être humain fait preuve d'autonomie, lorsqu'il s'affranchit de sa soumission aux lois de la nature en faisant un usage pur de sa raison pour pouvoir agir par lui-même.

Kant trouve l'idée - et non le terme - d'autonomie dans la philosophie politique de Jean-Jacques Rousseau et plus particulièrement dans la définition rousseauiste de la liberté civile comme « obéissance à la loi qu'on s'est prescrite »¹⁸⁴. Dans le contrat social que Rousseau étudie, le citoyen est législateur de la volonté générale. Ainsi, en obéissant à la loi civile et à la volonté générale, il ne fait qu'obéir à sa propre volonté. Kant retranscrit cette réflexion sur le plan moral en montrant que l'être humain raisonnable n'obéit qu'à sa propre volonté en obéissant à la loi morale. En effet, la volonté de l'individu étant législatrice, celui-ci en obéissant à la loi morale ne fait qu'obéir à sa volonté propre.

¹⁸³ Cf. M. JOUAN, Extrait de *Qu'est-ce que l'autonomie ?*, Paris, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », à paraître.

¹⁸⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Du contrat social* I,8 (1762), Paris, Flammarion, 2011, p. 57.

La première formulation du terme d'autonomie apparaît au milieu de la seconde section des *Fondements de la métaphysique des mœurs*, juste avant que Kant n'énonce la quatrième formule de l'impératif catégorique. Il y distingue l'autonomie de l'hétéronomie ¹⁸⁵.

L'autonomie se définit comme « *la propriété que possède la volonté d'être pour elle-même une loi (indépendamment de toute propriété des objets du vouloir).* »¹⁸⁶. Une volonté autonome est une volonté qui se donne à elle-même sa loi, indépendamment de tous les intérêts qui sont issus des besoins de l'être humain considéré comme être sensible. Une volonté autonome se caractérise par son pouvoir d'autolégitimation, qui est une propriété possédée par tous les êtres raisonnables. Ainsi,

« *La volonté n'est donc pas purement et simplement soumise à la loi, mais elle lui est soumise de telle manière qu'il faut la considérer en même temps comme législatrice et au demeurant comme n'étant soumise à la loi (dont elle peut se tenir elle-même pour l'auteur) que précisément pour cette raison.* »¹⁸⁷.

La volonté est soumise à la loi dont elle est l'auteur. Il s'agit d'une contrainte voulue librement et exercée par la volonté sur elle-même. En s'imposant cette loi, la volonté permet à la partie intelligible de l'être humain de soumettre la partie sensible de façon à ce que l'individu devienne un être moral, responsable de ses actions.

Dans « De imputatione » des *Leçons d'éthique*, Kant soutient que toute imputation est fondée sur l'autonomie morale. « *L'imputation au sens moral est le jugement par lequel quelqu'un se trouve considéré comme auteur d'une action, laquelle s'appelle alors acte et est soumise à des lois* »¹⁸⁸. Pour qu'une action puisse m'être imputée, il faut qu'elle soit commise sous les lois de la liberté. Ainsi, les actions d'un ivrogne par exemple ne peuvent pas lui être imputées, car il n'agit pas sous les lois de la liberté, à savoir de la raison pure pratique. Un acte peut être imputé soit au mérite soit au démerite. Lorsque je fais plus que ce à quoi je suis tenu

¹⁸⁵ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 114 (Ak IV : 433).

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 123 (Ak IV : 440).

¹⁸⁷ *Ibid*, p. 111 (Ak IV : 431).

¹⁸⁸ E. KANT, *Introduction à la métaphysique des mœurs* (1795), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 180 (Ak VI : 227).

par la loi morale, mon action m'est imputable au mérite. Si par exemple, j'avance de l'argent à un ami et que cela lui permet de faire fortune, cette action m'est imputable au mérite, car j'ai fait plus que ce à quoi je suis tenu par la loi morale. En revanche, lorsque je fais moins que ce que la loi morale me demande, cette action m'est imputable au démérite. C'est le cas si par exemple, je ne rembourse pas la dette que j'ai contractée à mon créancier et que cela mène à la faillite de ce dernier. Un acte est donc imputable soit au mérite soit au démérite, selon qu'on fait plus ou moins que ce que la loi morale exige de nous.

Cependant, lorsque je fais uniquement ce que la loi morale me demande, l'action commise ne peut pas m'être imputée. Ainsi, l'être humain ne peut jamais être tenu responsable des conséquences négatives ou positives d'une action commise sous l'autonomie, par respect pour la loi morale. Prenons l'exemple développé par Kant dans *D'un prétendu droit de mentir*¹⁸⁹, où Kant décrit la situation dans laquelle un ami se cache chez moi et des assassins qui sont à ses trousses viennent toquer à ma porte pour me demander si mon ami se trouve chez moi. En vertu de mon devoir absolu de véracité, je me dois alors de répondre par l'affirmative aux assassins. Si mon ami en a profité pour s'échapper, la conséquence positive de cette action ne peut pas m'être imputée puisque j'ai fait ni plus ni moins que de suivre la loi morale. Cela va de même si mon ami ne s'échappe pas et que ses assaillants le trouvent dans la maison. Cette conséquence négative ne peut pas non plus m'être imputée, car je n'ai fait que suivre ce que la loi me commandait. En revanche, si je mens par bienveillance en espérant pouvoir sauver mon ami, mais que celui-ci en profite pour s'échapper et que ses assaillants le retrouvent dans la rue et le tuent, la conséquence négative de mon action peut m'être imputée puisque j'ai failli à mon devoir de véracité.

Une action ne peut donc être imputable, que ce soit au mérite ou au démérite, que lorsqu'une personne est autonome, c'est-à-dire qu'elle est capable de se donner à elle-même sa propre loi. Cependant, l'autonomie n'est qu'une possibilité qui existe avec sa possibilité contraire, à savoir l'hétéronomie. En raison de sa double détermination, l'être humain peut choisir de ne pas suivre la loi morale et ainsi de rester sous le joug d'une volonté hétéronome. L'être humain est hétéronome lorsque « *la volonté ne se donne pas à elle-même la loi, mais*

¹⁸⁹ E. KANT, *D'un prétendu droit de mentir par humanité* (1797), Paris, Flammarion, 1993 (Ak VIII : 423-430).

[que] c'est l'objet qui la lui donne à travers la relation qu'il entretient avec elle. »¹⁹⁰. Une volonté est hétéronome lorsqu'elle est conditionnée par des intérêts extérieurs et antérieurs qui lui imposent une loi à suivre. L'être humain fait preuve d'hétéronomie lorsqu'il suit ses inclinations sensibles et ne fait par conséquent pas un usage pur de sa raison pratique. L'hétéronomie est en ce sens équivalent à la liberté négative qui suit les lois de la nature et se voit comme indépendante de la raison. Kant rejette la volonté hétéronome, car elle est la « source de tous les faux principes de la moralité »¹⁹¹. La moralité ne peut pas être fondée sur l'hétéronomie, car en ayant une volonté hétéronome c'est la partie sensible de l'être humain qui l'emporte sur sa partie intelligible. Or Kant a postulé que la moralité doit être *a priori*.

Étant donné que la moralité ne peut pas être fondée sur un principe hétéronome qui privilégie la partie sensible de l'être humain, elle doit être fondée sur un principe autonome. Kant soutient que c'est l'autonomie de la volonté qui constitue le principe suprême de la moralité, qu'il s'était donné pour tâche de trouver dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*. L'autonomie de la volonté est une condition nécessaire qui rend la moralité possible et c'est le seul principe qui puisse fonder la moralité, en raison de sa double caractéristique d'autrice et de sujet de la loi pratique pure. Un acte moral n'est possible que parce que la volonté a le pouvoir de se déterminer selon les lois qu'elle se donne à elle-même. « L'autonomie de la volonté est l'unique principe de toutes les lois morales et les devoirs conformes à ces lois »¹⁹². Ce n'est que grâce à l'autonomie de la volonté que l'être humain est capable de produire des actions morales. Ce principe constitue la raison de toutes les actions des êtres raisonnables, de la même manière que la raison de tous les phénomènes réside dans la loi de la nature.

Dans sa cinquième formule de l'impératif catégorique, Kant précise que l'autonomie est le principe selon lequel la volonté se considère elle-même comme législatrice universelle dans un « règne des fins ». La troisième section des *Fondements de la métaphysique de mœurs* se penche sur l'hypothèse d'un monde moral intelligible, appelé « règne des fins ».

¹⁹⁰ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 124 (Ak IV : 441).

¹⁹¹ *Id.*

¹⁹² E. KANT, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 130 (Ak V : 33).

IV. La destination de l'être humain

1. Le règne des fins

Le règne des fins est un idéal et non une réalité donnée. Il s'agit d'un idéal de la raison pure pratique qui n'est pas donné empiriquement et dont on ne peut pas prouver la réalité effective. Si l'on considère que tous les êtres humains raisonnables peuvent se déterminer eux-mêmes selon le principe de l'autonomie de la volonté, on en arrive à l'idée d'un regroupement, d'une communauté de tels êtres. L'idée d'un règne des fins est celle d'une association de tous les sujets raisonnables qui agissent selon le même principe, à savoir la volonté autonome. Si l'être humain était parfaitement raisonnable, c'est-à-dire parfaitement intelligible, ses actions seraient toujours en accord avec le principe d'autonomie. Cependant, en raison de sa double détermination, l'être humain ne peut faire partie qu'à moitié de ce règne, l'autre moitié étant rattachée au monde sensible. L'être humain n'a aucune connaissance sur le règne des fins, mais ses actions sont régulées d'après cet idéal. Ce n'est que par la moralité, qu'un individu raisonnable peut être membre législateur du règne des fins et être considéré, par la même occasion, comme fin en soi.

Kant suppose qu'un règne des fins a une tête suprême, c'est-à-dire un être qui serait l'auteur de la loi morale, mais pas le sujet. Un tel être serait saint et complètement rationnel, c'est-à-dire que sa volonté serait complètement conforme à l'universel selon l'exigence de la raison pratique pure. Il ne serait cependant pas au-dessus de la loi morale, car en vertu de sa nature uniquement rationnelle, il agirait nécessairement en conformité avec la loi. Mais il serait au-dessus d'une loi qui limite sa volonté, c'est-à-dire au-dessus du devoir et de l'obligation qui soumet sa volonté à la loi. Un être de la sorte constitue l'idéal de la perfection.

2. La perfection comme progrès à l'infini

La perfection se définit par une conformité parfaite et absolue de la volonté à la loi morale, c'est-à-dire la sainteté. Kant soutient qu'il s'agit par là d'une « *perfection dont aucun*

être raisonnable du monde sensible n'est capable à aucun moment de son existence. »¹⁹³. Aucun être humain ne peut atteindre la perfection morale en raison de sa double détermination d'être intelligible, mais aussi sensible. Personne n'est capable d'élever sa résolution morale de telle manière qu'il ne soit plus du tout possible qu'un désir le pousse à transgresser la loi. Par conséquent, l'être humain ne peut jamais être sûr d'avoir effectué une action uniquement par pur respect pour la loi morale. Aucun être humain n'est libre de ses inclinations, qui ne s'accordent pas d'eux-mêmes avec la loi morale, car ils reposent sur des causes physiques. L'être humain ne peut pas complètement nier une de ses parties en faveur de l'autre, c'est-à-dire qu'il ne peut pas nier sa partie sensible en faveur de sa partie intelligible. Malgré tous ses efforts, il sera toujours déterminé sensiblement et ne peut donc jamais atteindre la perfection dans sa vie. Tendre vers la perfection n'est ainsi « *jamais, pour l'être humain, que progresser d'une perfection à l'autre.* »¹⁹⁴. C'est un devoir de tendre vers la perfection morale, mais non pas de l'atteindre, ou du moins pas dans cette vie.

C'est l'incapacité de l'être humain à atteindre la perfection dans sa vie qui pousse Kant à postuler que la moralité ne peut être atteinte et que la volonté ne peut devenir sainte, uniquement si on suppose un progrès à l'infini. Un tel genre de progrès exige l'idée de l'immortalité de l'âme, c'est-à-dire l'idée d'une existence et d'une personnalité du même être raisonnable étendant leur durée à l'infini. La moralité est ainsi indubitablement liée à l'idée de progrès. Dans le *Conflit des facultés*, Kant se penche sur la question de savoir si l'être humain est capable de progrès. Il prend l'exemple de la Révolution française pour prouver que l'être humain progresse. Cet événement est le signe du progrès effectif du genre humain, même s'il s'agit par là d'un progrès en droit, c'est-à-dire en matière de légalité. Selon Kant, le progrès dans le domaine de la légalité favorise celui dans le domaine de la moralité. La thèse qu'il défend est que le genre humain est capable de progrès puisqu'on peut prouver par des événements, comme celui de la Révolution française, que « *le genre humain a toujours progressé vers le mieux et progresser ainsi à l'avenir* »¹⁹⁵. L'être humain est capable de marcher progressivement vers la perfection et c'est là que réside sa destination.

¹⁹³ E. KANT, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 246 (Ak V : 122).

¹⁹⁴ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, op. cit., p. 308 (Ak VI : 446).

¹⁹⁵ E. KANT, *Le conflit des facultés* (1798), trad. fr. J. Gibelin, Paris, Vrin, 1955, p. 105 (Ak VII : 88).

Néanmoins, la plus grande perfection morale de l'être humain est « *de faire son devoir, et cela par devoir (de façon que la loi ne soit pas seulement la règle, mais aussi le mobile des actions).* »¹⁹⁶. La plus grande perfection morale à laquelle l'individu raisonnable peut prétendre est donc la vertu, c'est-à-dire la résolution conforme à la loi morale par pur respect pour celle-ci. L'être humain doit s'efforcer de progresser, à s'acheminer vers le règne des fins et faire en sorte que le monde sensible se rapproche le plus possible du monde intelligible. Ce progrès n'est possible que si l'être humain passe de l'hétéronomie à l'autonomie. Il devient ainsi une personne morale, c'est-à-dire une personne responsable de ses actes. Il devient responsable de ses actes, en s'instaurant comme l'auteur de ses maximes, c'est-à-dire en adoptant une volonté autonome. Ce n'est qu'en devenant autonome que l'individu peut espérer atteindre l'archétype qu'est le règne des fins, dans un progrès ininterrompu et infini.

¹⁹⁶ E. KANT, *Doctrine de la vertu, op. cit.*, p. 234 (Ak VII : 392).

Conclusion

Le projet que Kant poursuit en se penchant sur le domaine de la philosophie morale n'est pas d'inventer une toute nouvelle morale, mais il cherche uniquement à en donner une nouvelle formulation. La morale existe antérieurement à la formulation qu'en donne Kant. Ainsi, ce dernier ne fait que reformuler les principes purs de la moralité tels qu'ils existent déjà dans la raison humaine. La caractéristique principale de la moralité chez Kant est le fait qu'elle est *a priori*, contrairement aux théories morales connues jusqu'alors. La moralité s'exprime à travers un devoir, un commandement en raison de la double détermination de l'être humain. Ce devoir prend la forme d'un impératif catégorique qui constitue la loi morale. Cet impératif catégorique postule que seules les actions qui sont universalisables sont considérées comme morales. C'est un devoir de l'être humain de suivre la loi morale dans tout ce qu'il entreprend, en repoussant si nécessaire ses inclinations sensibles. La volonté de l'être humain doit progresser vers l'autonomie. L'autonomie de la volonté est désignée comme le principe suprême de la moralité, que Kant s'était proposé comme but de chercher.

Kant compare ce principe à un compas (une boussole)¹⁹⁷ qui nous permet d'agir moralement. Or, l'être humain n'est pas capable de savoir s'en servir sans aide. Il doit être guidé pour apprendre à bien l'utiliser. C'est pourquoi il lui faut une éducation à la moralité, qui doit lui permettre d'apprendre à rendre autonome sa volonté. L'être humain peut espérer atteindre la perfection morale en dépassant la discipline, la culture et la civilisation. Seule la moralisation peut achever l'éducation de l'être humain et le rendre capable d'atteindre sa destination morale. La culture et la civilisation en tant que fins de l'être humain comme phénomène doivent conduire à sa moralisation qui constitue sa destination en tant que noumène.

¹⁹⁷ E. KANT, *Fondements de la métaphysique de mœurs*, op. cit., p. 74 (Ak IV : 404).

CHAPITRE III :
L'ÉDUCATION À LA MORALITÉ

Introduction

La moralité étant définie comme un concept *a priori* se pose la question de savoir comment une éducation à la moralité est possible ? Kant se penche sur l'éducation à la moralité dans la *Critique de la raison pratique* et dans la *Doctrine de la vertu*. Cependant, les pensées qu'il développe à ce sujet restent très brèves par rapport aux pensées qu'il développe sur la moralité. Même s'il s'agit de pensées brèves, cela ne veut pas signifier que Kant portait peu d'importance à l'éducation à la moralité. Nous verrons que cette étape du processus éducatif est très importante, car elle permet de savoir s'il est possible d'éduquer l'être humain à la moralité, qui est pourtant un concept *a priori* – et si oui comment.

Ce chapitre s'efforcera d'étudier l'importance de l'éducation à la moralité, par rapport à la conception de la moralité dont nous fait part Kant dans ses écrits moraux. À quel(s) moment(s) Kant se penche-t-il sur la question de l'éducation à la moralité ? Comment le problème de l'éducation à la moralité, c'est-à-dire le fait qu'un concept *a priori* (la moralité) doive être enseigné de façon *a posteriori*, peut-il être surmonté ? En quoi l'éducation à la moralité consiste-t-elle exactement chez Kant ? Quelle(s) méthode(s) propose-t-il ou développe-t-il afin de parfaire cette éducation ? Quels buts l'éducation à la moralité poursuit-elle et comment peut-elle les atteindre ?

I. Qu'est-ce que l'éducation à la moralité ?

1. La place et l'importance de l'éducation à la moralité

Kant se préoccupe de l'éducation à la moralité à trois moments dans son œuvre. La première apparition de cette étape du processus d'éducation se trouve dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure » qui constitue la deuxième partie de la *Critique de la raison pratique*. Dans cette partie, Kant cherche à savoir comment « rendre également subjectivement pratique la raison qui l'est objectivement. »¹⁹⁸. On trouve la deuxième apparition de la thématique de l'éducation à la moralité dans la « Méthodologie éthique » qui fait office de deuxième grande partie de la *Doctrine de la vertu*, après la « Doctrine élémentaire de l'éthique ». Cette partie se divise en « Didactique éthique » et en « Ascétique éthique ». La troisième et dernière occurrence de l'éducation à la moralité dans l'œuvre de Kant se trouve dans ses *Réflexions sur l'éducation*. L'éducation à la moralité correspond alors à la quatrième étape du processus éducatif dans sa globalité¹⁹⁹.

Dans les *Réflexions sur l'éducation*, Kant soutient que l'éducation à la moralité (la moralisation) est la partie la plus importante du processus éducatif. Les trois étapes qui la précèdent, à savoir la discipline, la culture et la civilisation, ne sont que des étapes intermédiaires qui ont pour but de mener vers la moralisation. Les trois premières étapes du processus éducatif sont néanmoins nécessaires en ce qu'elles constituent les conditions de possibilité de la moralisation. L'éducation à la moralité doit permettre à l'être humain d'acquérir la moralité qui est une disposition qui lui permet de choisir que de bonnes fins²⁰⁰. La moralisation constitue en ce sens le but de l'éducation en tant que l'être humain est un être nouménal. Elle doit lui permettre de se conduire selon la loi morale et ainsi de progresser vers la destination morale de l'humanité.

¹⁹⁸ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), trad. fr. J-P. Fessler, Paris, Flammarion, 2003, p. 281 (Ak V : 151).

¹⁹⁹ Sur ce point, voir *supra* p. 51.

²⁰⁰ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018, p. 111 (Ak IX : 111).

Kant soutient que « *l'homme par nature n'est pas du tout un être moral ; il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi.* »²⁰¹. L'être humain n'est pas moralement bon ou mauvais par nature, il possède certes des dispositions au bien, mais aussi des penchants au mal. Il est libre de choisir le bien tout comme il est libre de choisir le mal. La nécessité de l'éducation à la moralité a son origine dans cette double détermination de l'être humain et dans l'idée du mal radical.

L'idée du mal radical est développée dans *La Religion dans les limites de la simple raison*, où Kant remarque qu'

*« il existe dans l'homme un penchant naturel au mal : et ce penchant lui-même qui doit finalement être cherché dans le libre arbitre et qui est en conséquence imputable, est mauvais moralement. Ce mal est radical parce qu'il corrompt le fondement de toutes les maximes, de plus, en tant que penchant naturel, il ne peut être extirpé par les forces humaines [...], il faut pouvoir le dominer puisqu'il se rencontre dans l'homme, comme être agissant librement. »*²⁰².

Le mal radical est un mal qui est imputable à notre liberté en ce qu'il naît d'une tension à l'intérieur de la liberté elle-même. L'être humain se trouve mis en tension entre la loi morale qui l'enjoint d'agir moralement et la possibilité de ne pas suivre la loi morale, possibilité qui provient de sa liberté. La volonté autonome, c'est-à-dire la volonté de se donner à soi-même sa propre loi, ne mène pas forcément à un acte moral. Il faut encore qu'on adopte cette loi dans nos maximes. C'est là qu'entre en jeu notre arbitre, c'est-à-dire notre pouvoir de décision. L'arbitre a la caractéristique d'être à la fois libre et sensible. Par conséquent, il peut adhérer à la loi morale, tout comme il peut ne pas y adhérer. L'être humain ne peut produire un acte moral que sous les deux conditions qu'il ait une volonté autonome et que son arbitre décide d'adhérer à cette loi et d'en faire la cause de ses actions. Il est important de noter que notre arbitre est libre d'adhérer ou non à la loi morale. La liberté peut ainsi être divisée en ce que nous appellerons le « pouvoir législatif », qui constitue l'autonomie de la volonté, et en ce que nous nommerons le « pouvoir exécutif », qui est le fait de l'arbitre. Ce n'est que lorsque

²⁰¹ *Ibid*, p. 189 (Ak IX : 492).

²⁰² E. KANT, *La Religion dans les limites de la simple raison* (1793), trad. fr. J. Gibelin, Paris, Vrin, 1972, p. 58 (Ak VI : 37).

le « pouvoir législatif » s’allie au « pouvoir exécutif », que l’être humain est capable d’agir moralement. Le mal radical se traduit justement par le fait contraire, à savoir les cas avérés, où l’arbitre de l’être humain décide de ne pas suivre la loi morale, c’est-à-dire d’admettre comme maxime de s’écarter occasionnellement de la loi pratique pure.

C’est en raison de la possibilité qu’à l’être humain de se dérober de la loi morale qu’il « doit [...] nécessairement être éduqué en vue du bien. »²⁰³. L’éducation à la moralité s’inscrit dans cette tension entre le penchant au mal et la disposition au bien, autrement dit entre la caractéristique de l’être humain en tant qu’être sensible et la caractéristique de l’être humain en tant qu’être intelligible doté d’une raison pure pratique. L’être humain peut vaincre le mal en se convertissant à la loi morale. L’éducation à la moralité doit l’aider à y parvenir.

2. La nature problématique de l’éducation à la moralité

L’idée fondamentale développée par Kant dans sa philosophie morale, à savoir celle de l’autonomie fondée sur la liberté semble rendre impossible l’éducation à la moralité. Cette impossibilité apparente née du fait que le sujet libre n’est pas empirique, mais intelligible. Comment la moralité qui s’inscrit dans le domaine de *l’a priori* pourrait-elle être rendue accessible par l’éducation qui s’inscrit dans le domaine de *l’a posteriori* ? Comment l’éducation pourrait-elle jouer un rôle dans le développement de la moralité ?

L’idée d’éducation implique une certaine influence exercée sur le sujet à éduquer. Cependant, l’être humain n’est considéré comme libre que du moment où il n’est pas influencé par des causes empiriques. Il y a dès lors une tension apparente qui naît entre l’éducation à la moralité comme quelque chose qui est fait à un agent à partir de sources externes²⁰⁴ et l’autonomie qui est interne au sujet. La théorie de la liberté et de la moralité s’inscrit dans un cadre transcendantal, alors que l’éducation s’inscrit dans un cadre empirique. Comment l’autonomie intérieure au sujet pourrait-elle être obtenue de l’extérieur ? La définition de la loi morale en tant que « fait de la raison » suggère que cette loi ne peut être

²⁰³ E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, (1798), Paris, Flammarion, 1993, p.314 (Ak VII : 325).

²⁰⁴ Cf. notre définition de l’éducation comme une relation entre 2 personnes, dont l’une exerce une certaine autorité sur l’autre. Sur ce point, voir *supra* p. 12.

découverte que par le sujet lui-même. Tout ce dont l'agent a besoin pour pouvoir agir moralement, en suivant la loi morale, est sa raison pure pratique. Cette raison est quelque chose que chaque être humain possède, quel que soit son niveau d'éducation. En ce sens, l'éducation à la moralité semble inutile, car l'être humain n'a pas besoin de sources extérieures pour découvrir la loi morale, mais il a uniquement besoin de la source intérieure que constitue sa raison pure pratique.

Par ailleurs, Kant soutient que la décision morale ne peut pas être apprise. Elle « *doit être prise entièrement tout d'un coup.* »²⁰⁵. La moralité n'est donc pas quelque chose que le sujet pourrait apprendre progressivement grâce à l'éducation, mais elle doit être acceptée complètement en une seule fois par une décision de l'agent.

Néanmoins, cette tension n'est pas insurmontable. Si la loi morale apparaît à l'être humain comme un « fait de la raison », cela ne signifie pas qu'il prenne conscience de cette loi et l'applique de manière innée. Le fait qu'une action immorale ne soit pas imputable à un enfant, mais qu'elle le soit à un adulte capable d'utiliser sa raison en est la preuve. L'être humain n'est pas capable de suivre la loi morale de façon innée. Il doit certes la découvrir par lui-même en se servant de sa raison pure pratique, mais cela n'implique pas qu'il sache utiliser sa raison de façon à suivre la loi morale en toutes circonstances. L'éducation à la moralité endosse alors la tâche de guider l'être humain à bien utiliser sa raison.

Même si la conscience de la loi morale doit être faite de l'intérieur, il semble que l'être humain ait besoin d'aide afin de pouvoir appliquer la loi morale. On ne peut pas simplement espérer que l'individu applique les principes formels de la moralité de manière correcte. L'être humain a pour devoir de tout faire pour atteindre le règne des fins. C'est pourquoi une éducation à la moralité qui permet à l'individu de savoir comment bien appliquer la loi pratique pure est primordiale. Ce n'est qu'en s'efforçant de devenir un être moralement bon, c'est-à-dire quelqu'un qui est capable de suivre la loi morale en dépit de ses penchants, que l'être humain peut espérer atteindre le règne des fins.

²⁰⁵ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 354 (Ak VII : 477).

L'éducation à la moralité a pour but non pas d'enseigner la moralité à l'être humain, mais de l'aider à appliquer la loi morale dans des circonstances particulières. L'être humain n'a pas besoin d'être éduqué moralement afin de connaître la loi morale, car celle-ci se trouve en lui, en sa raison. Mais il a besoin d'aide afin de pouvoir appliquer la loi morale dans des situations particulières. La tâche de l'éducation à la moralité consiste à aider les élèves à mettre en pratique ce dont ils ont déjà connaissance dans le monde empirique.

3. Les caractéristiques principales de l'éducation à la moralité

L'éducation à la moralité ne repose pas sur la discipline, mais sur des maximes²⁰⁶. Elle aspire à ce que l'élève acquiert l'autonomie. En ce sens, il s'agit d'une éducation à la liberté. L'objectif de cette éducation est de guider le sujet vers l'action libre et donc autonome. Sa tâche est de tout mettre en œuvre afin que les élèves comprennent et suivent ce que la raison exige, à savoir la loi morale. Il faut donc qu'elle arrive à produire une conversion de l'élève afin que celui-ci ne suive non pas sa partie sensible, c'est-à-dire qu'il obéisse à ses inclinations, mais qu'il suive les lois de sa partie intelligible, c'est-à-dire qu'il obéisse à la loi morale par pur respect pour celle-ci. Pour que cette conversion se produise, Kant soutient qu'il ne faut pas attirer le sujet à la moralité grâce à ses désirs de récompense ou sa crainte d'être puni, mais il faut qu'il approuve et adopte les maximes morales spontanément. Il ne faut pas récompenser une action morale, car l'individu risquerait d'en produire davantage dans le seul but d'être récompensé à nouveau. Le seul plaisir d'obéir à la loi morale doit suffire à la production d'actes moraux.

Il existe une certaine tension en ce qui concerne l'âge auquel l'éducation à la moralité doit débiter. Dans les *Réflexions sur l'éducation*, Kant soutient qu'il ne faut pas parler de moralité aux jeunes enfants, mais aussi que l'éducation à la moralité doit être présente dès le plus jeune âge. D'une part, l'éducation à la moralité ne doit pas commencer avant que l'être humain ne possède la faculté de la raison puisque cette éducation n'est pas passive, mais active, en ce qu'il faut mettre en œuvre sa raison pure pratique. C'est pourquoi, « *C'est peine perdue que de parler de devoir aux enfants.* »²⁰⁷. Il faut attendre jusqu'à ce que l'enfant ait

²⁰⁶ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 166 (Ak IX : 480).

²⁰⁷ *Ibid*, p. 173 (Ak IX : 483).

grandi et possède la faculté de la raison avant de l'éduquer à la moralité. Il faut attendre jusqu'au « temps de la jeunesse » (*Jünglingsjahre*), c'est-à-dire jusqu'à la préadolescence avant de pouvoir parler de devoir et donc de moralité. D'autre part, l'éducation à la moralité doit être présente dès le plus jeune âge, car « *on doit chercher de bonne heure à procurer aux enfants des concepts de ce qui est bon ou mauvais.* »²⁰⁸. L'éducation à la moralité est présente dans l'éducation négative²⁰⁹ dès les premiers instants de la vie de l'enfant. Il ne s'agit alors pas d'une éducation active, où l'enfant doit utiliser sa raison, mais d'une éducation passive où l'on utilise la discipline pour habituer l'enfant à certains présupposés moraux, comme le fait de ne pas faire de mal à autrui²¹⁰.

L'éducation à la moralité doit permettre d'accomplir trois tâches. La première, qui se fait à travers la formation du jugement moral, est de faire prendre conscience au préadolescent de la loi morale qui est en lui. La deuxième, correspond à la formation de la vertu, qui peut être enseignée. La troisième, est de cultiver la vertu en formant le caractère, afin que le préadolescent ait la force nécessaire pour dépasser les obstacles sensibles. Kant indiquera par quelle méthode ces trois tâches peuvent être accomplies dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure » et dans la « Méthodologie éthique ».

²⁰⁸ *Ibid*, p. 167 (Ak IX : 481).

²⁰⁹ Sur ce point, voir *supra* p. 45-46.

²¹⁰ Dans la suite de ce chapitre, il sera question de l'éducation à la moralité active, donc de celle qui concerne le préadolescent.

II. La doctrine de la méthode de la raison pratique pure

1. La méthode

La « doctrine de la méthode de la raison pratique pure » constitue la deuxième partie de la *Critique de la raison pratique*. Kant entend par cette doctrine « *la façon dont on peut assurer aux lois de la raison pratique pure un accès à l'esprit humain, de l'influence sur ses maximes, c'est-à-dire rendre également subjectivement pratique la raison qui l'est objectivement.* »²¹¹. Cette partie de la deuxième critique est consacrée à la question de savoir comment les lois de la raison pratique pure entrent dans l'esprit humain. Comment faire en sorte que la loi morale qui est objectivement contraignante acquière également une force subjective, de telle sorte que la légalité des actions s'accompagne de la moralité des intentions ?

Kant y indique la méthode qu'il faut suivre pour fonder et cultiver de véritables résolutions morales. Cette méthode doit permettre d'enseigner les principes de la morale aux préadolescents. Kant postule qu'il n'y a qu'une seule et unique méthode qui permette de rendre subjectivement pratique les lois pratiques objectives par la simple représentation des devoirs. Cette méthode est inédite puisqu'elle n'a jamais été utilisée et que par conséquent, aucune preuve empirique ne peut attester sa réussite.

La méthode décrite par Kant se divise en deux étapes. La première consiste à veiller à ce que le jugement d'après la loi morale devienne une activité naturelle qui accompagne à la fois nos propres actions et l'observation des actions libres d'autrui. Cette étape doit faire du jugement une habitude et l'aiguiser. Pour cela, il convient d'abord de se demander si l'action est objectivement conforme à la loi morale. On apprend ainsi à distinguer entre plusieurs espèces de devoirs et à faire la différence entre l'attention de la loi fournissant simplement un fondement pour l'obligation et l'attention de la loi qui est obligatoire pour un acte. Ensuite, il faut se demander si l'action a été faite en vue de la loi morale elle-même. Il s'agit alors de savoir si elle n'a pas seulement la rectitude morale en tant qu'acte, mais aussi de la valeur

²¹¹ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p.281 (Ak V : 151).

morale en tant que résolution. Ces deux points, sur lesquels il faut se concentrer dans la première étape de la méthode, permettent d'aiguiser le jugement et de s'habituer à l'évaluation morale. La deuxième étape consiste à « rendre perceptible, dans la présentation vivante de la résolution morale à l'aide d'exemples, la pureté de la volonté »²¹². Il s'agit de rendre l'élève attentif à la conscience de sa propre liberté, de l'aider à prendre conscience qu'il est libre.

Kant achève la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure » en précisant que ces quelques lignes ne sont qu'un travail propédeutique à l'éducation à la moralité. Il ne fait que présenter les maximes les plus générales pour une culture et une pratique morale. Il faudrait un travail plus étendu pour expliquer clairement comment rendre subjectivement pratique la raison qui l'est objectivement. Néanmoins, grâce à la méthode qui se décline en deux étapes, le préadolescent a l'opportunité de développer son jugement et de prendre conscience de sa propre faculté morale inhérente, c'est-à-dire sa liberté.

2. La culture du jugement moral et la motivation morale

Cultiver le jugement implique de se concentrer sur la faculté de juger du préadolescent. La faculté de juger est la capacité de distinguer si « quelque chose s'inscrit ou non sous une règle donnée »²¹³, c'est-à-dire si un cas concret donné relève de l'universel. La faculté de juger se distingue en deux capacités que Kant étudie dans la *Critique de la faculté de juger*, à savoir la faculté de juger réfléchissante et la faculté de juger déterminante²¹⁴. La première capacité nous amène à passer du particulier à l'universel. Elle nous permet de réfléchir à une situation concrète en nous demandant si elle est moralement bonne. La deuxième capacité nous amène à passer de l'universel au particulier. En l'utilisant, le sujet se demande si la loi morale peut être appliquée à une situation concrète. Dans l'éducation à la moralité, il faut exercer ces deux formes de jugements, afin d'être capable de juger moralement dans n'importe quelle situation qui se présente à nous.

²¹² *Ibid*, p. 293 (Ak V : 160).

²¹³ E. KANT, *Critique de la raison pure* (1781), trad.fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 2006, p. 221 (Ak III : 131).

²¹⁴ E. KANT, *Critique de la faculté de juger* (1790), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, p. 101 (Ak V : 211).

Kant soutient que le jugement moral n'est pas une affaire de savoir ou de connaissance. C'est une capacité qu'on n'acquiert pas par l'éducation puisqu'elle se trouve naturellement en chacun de nous, elle est innée. L'agir moral doit être préparé par le jugement moral qui précède toute action morale. Le jugement moral a la caractéristique d'être spontané et présent en chaque individu. Kant remarque qu'« *il n'y a rien sur quoi l'on puisse controverser qui suscite plus de participation des personnes [...] que la question de la valeur morale de telle ou telle action* »²¹⁵. L'être humain a une tendance naturelle et spontanée pour la réflexion morale. Le préadolescent est capable de juger si une action est conforme au devoir, sans avoir d'abord acquis de connaissances précises. Ce point est démontré dans *Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela, ne vaut rien*. Kant y présente un cas concret, où le préadolescent est amené à juger une action. Le cas décrit une situation où quelqu'un détient un bien qu'un autre lui a confié. Le propriétaire de ce bien décède et ses héritiers ne savent pas et ne sauront jamais qu'il a confié ce bien à quelqu'un. La question posée alors à l'enfant de huit ou neuf ans est de savoir si garder ce bien est juste. Kant rajoute que la personne qui détient le bien est pauvre et que les héritiers sont riches. Le préadolescent « *dira simplement : on n'en a pas le droit, c'est-à-dire : cela contredit le devoir.* »²¹⁶.

Le préadolescent est non seulement capable de juger spontanément si une action est conforme au devoir ou non, mais aussi de juger si une action a été faite par devoir. Pour illustrer ce point, Kant se fonde à nouveau sur un cas concret qui sera soumis au jugement du préadolescent. Dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure », il décrit un cas où on propose à un individu honnête de diffamer une personne innocente²¹⁷. La personne honnête se voit tout d'abord proposer des récompenses, mais refuse malgré cela de participer à la diffamation. La réaction du préadolescent est d'approuver cette réaction. Néanmoins, Kant décrit ensuite ce cas en précisant que l'individu honnête ainsi que sa famille seront menacés de mort s'il ne participe pas à la diffamation. L'individu honnête qui même dans ce cas refuse de diffamer quelqu'un d'autre, c'est-à-dire refuse de mentir fera alors naître non pas simplement un sentiment d'approbation, mais un sentiment d'admiration et de

²¹⁵ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p.284 (Ak V : 153).

²¹⁶ E. KANT, *Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique, cela ne vaut rien* (1793), trad. fr. F. Proust, Paris, Flammarion, 1994, p. 59 (Ak VIII : 286).

²¹⁷ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p.287 (Ak V : 155-156).

vénération chez le préadolescent. Ce sentiment est la preuve que le jeune individu a reconnu que l'action a été faite par devoir, c'est-à-dire qu'elle repose sur le pur principe moral.

Cette capacité de jugement moral, même si elle est innée et spontanée, doit néanmoins être exercée afin d'être efficace. Le jugement moral peut être en ce sens comparé à la pratique d'un sport tel que l'escalade par exemple. L'individu ayant un corps sain possède toutes les facultés qu'il faut pour pouvoir escalader une paroi, mais s'il n'exerce pas son corps à l'escalade, il ne sera pas apte à grimper efficacement. Toute faculté doit être exercée pour qu'on puisse en faire un usage habile. Ainsi pour le jugement moral, « *l'exercice fréquent consistant à reconnaître la bonne conduite dans toute sa pureté et à l'approuver, ou au contraire à remarquer avec regret ou mépris tout écart [...] laissera [...] une impression durable de haute estime d'un côté et d'aversion de l'autre, lesquelles, [...] constitueraient une bonne base pour l'intégrité de la conduite dans l'avenir.* »²¹⁸. C'est en exerçant le jugement moral, que l'individu est capable de développer cette faculté afin d'en faire bon usage. Plus il l'exercera, plus il lui sera facile d'avoir un bon jugement moral dans n'importe quelle situation.

Par ailleurs, exercer le jugement moral permet aux préadolescents de sentir leur propre liberté. Le but des exercices de jugement est de faire en sorte que le jeune être humain prenne conscience de la loi à l'intérieur de lui et de la subordination de toute chose à cette loi morale. Exercer son jugement moral doit faire naître l'intérêt pour la loi morale et les bonnes actions morales. Il s'agit de faire surgir en le préadolescent une satisfaction d'être libre. Lorsqu'il reconnaît que la nature n'a aucun pouvoir sur sa volonté, il ressent une certaine satisfaction dans le fait de savoir que la liberté est plus forte que tout. Le préadolescent prend alors conscience de soi en tant qu'être libre, capable d'être indépendant et de s'autodéterminer. Il est moralement motivé, c'est-à-dire qu'il pourra agir par devoir, sans prendre en compte sa sensibilité. L'éducation à la moralité en exerçant le jugement peut éveiller le sentiment du fait qu'agir sans être motivé par un quelconque penchant sensible est satisfaisant.

C'est la pensée du devoir qui doit nous motiver moralement et non nos inclinations sensibles. « *L'enfant ne doit pas être plein de sentiment, mais pénétré par l'Idée du devoir.* »²¹⁹.

²¹⁸ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p. 285-286 (Ak V : 154-155).

²¹⁹ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, *op. cit.*, p. 186 (Ak IX : 490).

L'être humain doit apprendre à maîtriser son côté sensible, s'il veut pouvoir ressentir une véritable motivation morale, qui prend source dans l'idée du devoir. La motivation morale ne peut pas résider dans les sentiments, car l'être humain n'a pas toujours la main mise sur son côté sensible de sorte qu'il risque de ne pas pouvoir le contrôler. Les sentiments ne sont pas une source adéquate de motivation morale, car ils ne sont pas universels et menacent ainsi la compréhension de ce que c'est que d'agir par devoir, c'est-à-dire d'après une loi valable pour tout être raisonnable.

Kant se penche néanmoins sur deux types de sentiments lorsqu'il se pose la question de l'éducation à la moralité. Le premier sentiment est celui de l'amour de l'honneur qui permet de faciliter le développement moral du préadolescent. L'amour de l'honneur est « *le souci de ne rien abandonner de sa dignité humaine* »²²⁰. Il s'agit du sentiment qui concerne le devoir de l'être humain envers lui-même, en tant qu'il est considéré uniquement comme être moral. Ce devoir consiste à accorder les maximes de sa volonté avec la dignité de l'humanité en sa personne²²¹. L'amour de l'honneur est un moyen utile, mais non nécessaire pour éveiller la motivation morale du jeune être humain. Blesser quelqu'un dans son amour de l'honneur lorsqu'il commet un acte immoral est plus efficace que de le blesser physiquement. C'est ce que soutient Kant dans les *Réflexions sur l'éducation* lorsqu'il se penche sur la question de la punition adaptée en cas de mensonge. Il faut choisir la punition morale, c'est-à-dire celle qui « *heurte les penchants à être honoré et aimé, qui sont les auxiliaires de la moralité* »²²². Regarder l'enfant avec mépris, de sorte à ce qu'il sente qu'il a perdu son honneur, est la punition la plus convenable pour qu'il ne recoure plus au mensonge. Même s'il ne s'agit pas d'un sentiment moral, mais uniquement d'un sentiment sensible, l'amour de l'honneur peut aider à motiver le préadolescent moralement.

Le deuxième sentiment est le sentiment moral qui est « *la réceptivité au plaisir ou à la peine telle qu'elle procède uniquement de la conscience de l'accord ou de la contradiction entre notre action et la loi du devoir.* »²²³. Le sentiment moral consiste au plaisir qu'on prend en présence d'une action morale et au déplaisir ressenti en présence d'une action immorale. Il

²²⁰ E. KANT, *Doctrine de la vertu, op. cit.*, p. 336 (Ak VI : 465).

²²¹ Sur ce point, voir *supra*, p. 64.

²²² E. KANT, *Réflexions sur l'éducation, op. cit.*, p. 170 (Ak IX : 482).

²²³ E. KANT, *Doctrine de la vertu, op. cit.*, p. 243 (Ak VI : 399).

n'est pas non plus ce qui peut fonder la motivation morale, mais contribue à son développement. Ce sentiment est présent originairement en chaque être raisonnable. L'être humain peut le cultiver par des exercices de jugement. Plus il le cultivera, plus il lui sera facile de prendre conscience de sa liberté en tant que motivation morale. Sa culture se fait à travers la présentation d'exemples d'actions morales ou non, soumis au jugement du préadolescent.

3. Le rôle des exemples

Les exemples permettent d'aiguiser le jugement du préadolescent et de trouver sa motivation morale en l'amenant à prendre conscience de sa propre liberté. Kant distingue entre l'exemple théorique et l'exemple pratique. Dans une note de bas de page, il fait remarquer que le mot allemand *Beispiel* et le mot allemand *Exempel* sont en règle générale utilisés comme équivalents, mais qu'ils ont une signification différente²²⁴. Le mot *Beispiel* équivaut au « *particulier représenté comme compris sous l'universel d'après des concepts* »²²⁵. Il s'agit alors de la présentation théorique d'un concept, où on « prend un exemple » qui permet de rendre compréhensible une expression. Par opposition, le mot *Exempel* renvoie à un contexte pratique, où on se « fait un exemple » de quelque chose. L'*Exempel* est « *un cas particulier d'une règle pratique, dans la mesure où cette règle représente la praticabilité ou l'impraticabilité d'une action.* »²²⁶. Ce à quoi sert l'*Exempel* est d'apprendre si une certaine action est exécutable. Lorsque nous utiliserons le mot « exemple » par la suite, il s'agira de l'exemple au sens de *Exempel*.

Les exercices pour cultiver la faculté de juger consistent à s'exercer à émettre des jugements sur des exemples qui sont présentés au préadolescent. La présentation de ces exemples s'inscrit dans le contexte d'une casuistique, c'est-à-dire de l'examen de cas particuliers. Dans la pédagogie morale développée par Kant, la casuistique représente un procédé d'entraînement sur la manière de rechercher la vérité dans l'application des règles à

²²⁴ Il est à noter que malgré la distinction que fait Kant entre les deux termes, il n'applique pas toujours cette distinction lui-même. Dans la §52 il utilise le mot *Beispiel* pour parler du bon exemple que le maître doit donner. Cependant, selon la distinction qu'il fait quelques lignes plus tard, il aurait dû utiliser le mot *Exempel*.

²²⁵ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, op. cit., p. 357 (Ak VI : 479).

²²⁶ *Id.*

des cas concrets. Elle permet d'apprendre à juger de manière correcte dans des cas particuliers, avec les circonstances du monde empirique.

Dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure », Kant remarque combien il est facile pour n'importe quelle personne de se lancer dans des discussions sur la moralité concernant telle ou telle action. Il se demande « *pourquoi les éducateurs de la jeunesse [...] n'ont pas fouillé les biographies d'hier et d'aujourd'hui dans l'intention d'avoir sous la main des références concernant les devoirs à étudier* »²²⁷. Le fait de juger si une action est moralement bonne ou non dans des exemples que l'éducateur présente au préadolescent est d'abord présenté comme un jeu de la faculté de juger. L'éducateur peut présenter le même exemple à plusieurs élèves en même temps et ceux-ci peuvent alors rivaliser entre eux pour savoir si oui ou non, il s'agit d'une action morale. Ce type d'exercice permet, à long terme, de fortifier la faculté de juger du jeune être humain.

Le préadolescent ne doit jamais chercher à imiter les exemples qui lui sont présentés, car ils ne servent que « *d'encouragement et d'émulation, mais ils ne doivent jamais être utilisés comme des modèles.* »²²⁸. Le rôle de l'exemple n'est pas de servir de modèle à imiter, mais uniquement d'illustrer que l'agir moral est possible. Le préadolescent ne doit pas imiter l'agir qui lui est présenté dans un exemple, même s'il juge qu'il s'agit d'une action morale. Faire cela le propulserait dans le domaine de l'hétéronomie. La loi morale seule peut servir de modèle à la conduite. Le préadolescent ne doit pas chercher le principe de moralité dans tel ou tel exemple, car « *Les exemples donnés par des hommes moraux sont des critères tirés de l'expérience, mais la loi morale est un critère de la raison.* »²²⁹. Les exemples, qui reposent nécessairement sur l'expérience, ne peuvent pas remplacer la loi morale qui seule peut être adoptée comme principe de l'agir du préadolescent. Vouloir faire dériver la moralité des exemples serait lui rendre un très mauvais service. L'imitation n'a pas sa place en matière de moralité. Les exemples ont deux rôles principaux : encourager le préadolescent à agir moralement et illustrer qu'agir par devoir n'est pas une simple idée abstraite, mais est effectivement possible.

²²⁷ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p. 285 (Ak V : 154).

²²⁸ E. KANT, *Leçons d'éthique*, trad. fr. L. Langlois, Librairie Générale Française, 1997, Paris, p. 218.

²²⁹ *Ibid*, p. 251.

Les exemples ne peuvent remplir ces deux rôles qu'à condition qu'ils soient utilisés convenablement. Tout exemple n'est pas forcément utile à la motivation du préadolescent. Kant souligne qu'il faut épargner au préadolescent les « *exemples d'actions dites nobles (d'un mérite hors du commun)* »²³⁰. Ce type d'action qui va au-delà du devoir, pointe vers une perfection inaccessible qui aura pour effet que le préadolescent s'efforcera d'atteindre l'inaccessible en négligeant la vraie représentation du devoir. Les actions dites nobles sont présentes dans les écrits sentimentaux. Jean-Pierre Fussler fait remarquer dans une note que Kant vise ici probablement les écrits du courant de l'*Empfindsamkeit*, qui proposent de cultiver la sentimentalité pour éclairer moralement. Kant déconseille de présenter des exemples d'action où le protagoniste prétend avoir agi de façon méritoire et qui aurait refoulé la pensée du devoir. Il faut se concentrer non pas sur l'élévation de l'âme vers la perfection morale qui n'est que passagère, mais sur la soumission du cœur au devoir. Ce qui prime dans la présentation d'un exemple est le fait que l'action qui y est décrite a été faite par devoir, que le protagoniste ait consciemment soumis ses sentiments à la pensée du devoir. Le préadolescent qui juge l'action doit pouvoir reconnaître la victoire de la partie intelligible de l'être humain sur sa partie sensible. C'est pourquoi il est primordial que les exemples utilisés soient des exemples de la vie réelle et non des exemples fictifs de personnages moralement parfaits, qu'incarnent notamment les héros de la mythologie grecque. Les exemples qui sont utilisés doivent présenter des actions qui sont réalisables pour l'être humain qui est doublement déterminé. Kant nous donne un cas exemplaire dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure », à savoir celui qui présente un être humain honnête qui refuse de diffamer à tort une autre personne, malgré les menaces dont il fera l'objet²³¹.

²³⁰ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), *op. cit.*, p. 286 (Ak V : 155).

²³¹ Sur ce point, voir *supra* p. 93-94.

III. La didactique éthique

1. La vertu

La vertu est le « *produit de la raison pure pratique, en tant que celle-ci, dans la conscience de sa supériorité (par la liberté), parvient à s'en rendre maître.* »²³². Elle consiste en « *l'autonomie subjective de la raison pratique de tout homme* »²³³, c'est-à-dire dans le fait que c'est la loi morale qui sert de mobile à l'action humaine et non pas la conduite d'autres êtres humains. La vertu équivaut à la qualité de la volonté morale qui ressort de la loi de la liberté. Il s'agit de la « *force de la maxime qu'adopte l'être humain dans l'accomplissement de son devoir.* »²³⁴. Est vertueux l'être humain qui prend toujours pour seul motif de détermination de sa volonté la loi morale. Une action vertueuse est donc une action dont le seul motif est la loi morale. Les actions vertueuses doivent être accomplies par pur respect pour la loi pratique pure, dont on a pris conscience, et non pas par habitude ou par imitation. La vertu est une qualité qui est propre à l'être humain de par sa double détermination en tant qu'*homo noumenon* et en tant qu'*homo phenomenon*. Seul un être qui est susceptible d'être déterminé par l'un ou l'autre de ses deux côtés peut faire preuve de vertu en combattant contre ses penchants. L'idée de vertu pour un être qui serait parfaitement moral, c'est-à-dire saint, n'a pas de sens. Cet être, étant entièrement déterminé par son côté intelligible, ne peut pas faire preuve de vertu, puisqu'il n'a pas de côté sensible contre lequel lutter.

Kant se penche sur le concept de vertu dans la « Méthodologie éthique » qui clôture la deuxième partie de la *Doctrine de la vertu*. Il y montre pourquoi la vertu doit être enseignée et indique le processus à travers lequel les individus parviennent à adopter des maximes vertueuses. Selon lui, la vertu est une doctrine qui est enseignable : « *Que la vertu puisse et doive être enseignée, cela résulte d'emblée du fait qu'elle n'est pas innée ; la théorie de la vertu est donc une doctrine.* »²³⁵. Le fait que la vertu soit enseignable est sous-entendu par le titre de l'œuvre, à savoir originellement la *Tugendlehre*. Le terme allemand *Lehre* signifie

²³² E. KANT, *Doctrine de la vertu, op. cit.*, p. 353 (Ak VI : 477).

²³³ *Ibid*, p. 357 (Ak VI : 480).

²³⁴ *Ibid*, p. 237 (Ak VI : 394).

²³⁵ *Ibid*, p. 353 (Ak VI : 477).

« apprentissage ». Il est donc clair que la vertu est un concept qui peut s'apprendre et par conséquent s'enseigner. La vertu est une qualité qui doit être acquise par l'être humain, puisqu'il ne naît pas avec la qualité de pouvoir résister naturellement à ses penchants sensibles. Vu que l'être humain ne naît pas avec l'habileté de résister à ses impulsions sensibles, il doit apprendre cette habileté.

Néanmoins, l'être humain ne part pas du néant dans sa quête de la vertu. Il possède déjà naturellement une certaine disposition à la vertu. Cette disposition est rendue visible lorsque Kant pose un cas où l'élève est questionné par son maître en ce qui concerne le bonheur²³⁶. À la question de savoir si l'élève partagerait son bonheur avec les autres s'il avait tout le bonheur possible entre ses mains, l'élève répond par l'affirmative. Cela prouve qu'il a un « assez bon cœur ». Néanmoins, l'élève répond par la suite qu'il ne partagerait pas le bonheur avec des personnes qui passent leur vie à commettre des actes immoraux, tels que les mythomanes. L'être humain arrive donc à savoir intuitivement ce qui correspond à un acte vertueux. Cependant, cette disposition vertueuse doit encore se transformer en véritable vertu morale. Le fait de pouvoir reconnaître intuitivement ce qu'est un acte vertueux ne veut pas dire qu'on y arrive dans toutes les situations, de façon universelle, et encore moins qu'on sera capable de mettre nos réflexions en actes. Kant développe une méthode doctrinale pour montrer comment l'éducateur doit procéder pour faire en sorte que le préadolescent parvienne à la vertu morale.

2. Les différentes méthodes d'enseignement

Kant soutient que si la doctrine de la vertu doit être une science, il faut qu'elle soit systématique, c'est-à-dire qu'elle doit procéder d'après une méthode bien précise, établie au préalable. Comme pour le processus éducatif en général, Kant refuse d'éduquer à la vertu en se laissant guider par l'empirisme. Au contraire, il cherche à établir une méthode bien précise selon laquelle la vertu doit être enseignée. Avant d'exposer cette méthode, il se penche sur les différentes manières d'enseignement, afin de chercher laquelle est la plus adaptée à une doctrine de la vertu.

²³⁶ *Ibid*, p. 358 (Ak VI : 480).

Il présente plusieurs modes d'enseignement possibles, qui sont divisés en deux grandes méthodes, à savoir la méthode acroamatique et la méthode érotématique. Ces deux méthodes sont également définies dans *La Logique*²³⁷. La méthode est acroamatique lorsqu'on « *se borne à enseigner en parlant seul* »²³⁸. L'élève est alors un simple auditeur qui ne participe pas activement à l'enseignement. Il y a une seule personne, à savoir l'enseignant, qui parle et enseigne. Dans ce cas, l'élève peut être comparé à l'image d'un vase qu'on remplit de savoir.

Au contraire, la méthode est érotématique « *si l'on interroge en enseignant* »²³⁹. Le maître pose des questions à l'élève sur ce qu'il veut apprendre. L'élève n'est pas seulement passif, mais participe activement à l'enseignement, jusqu'à une certaine mesure. Cette méthode se subdivise en dialogique ou socratique et en catéchétique. Lorsque le maître procède de façon dialogique, l'interrogation s'adresse à la raison de l'élève. Il s'ensuit un échange réciproque de réponses et de questions entre le maître et l'élève. Le maître oriente les pensées de ses élèves par les questions qu'il pose dans le but de développer chez l'élève une disposition à certains concepts. Cette méthode a une double conséquence : d'une part, l'élève prend conscience de sa faculté de penser, et d'autre part, le maître apprend comment bien interroger, grâce aux questions que lui pose l'élève. La méthode dialogique correspond à la maïeutique développée par Socrate dans les dialogues de Platon. Kant écrit lui-même que le maître endosse le rôle d'un « accoucheur de pensées »²⁴⁰, comme le faisait Socrate.

Lorsque le maître procède de façon catéchétique, il interroge non pas la raison, mais la mémoire de l'élève. Il questionne alors seulement sur ce que l'élève a appris acroamatiquement. Kant soutient que cette méthode ne peut être utilisée que lorsqu'il s'agit de connaissances empiriques ou historiques et donc pas rationnelles.

²³⁷ E. KANT, *Logique de Kant* (1800), trad. fr. J. Tissot, Paris, Ladrance, 1862 (AK IX).

²³⁸ *Ibid*, p. 215 (AK IX : 149).

²³⁹ *Id.*

²⁴⁰ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, *op. cit.*, p. 354 (Ak VI : 478).

3. La méthode de la doctrine de la vertu

La méthode soutenue pour l'enseignement de la vertu est le catéchisme moral. D'après Kant, le catéchisme moral est « *le premier et plus nécessaire instrument doctrinal de la doctrine de la vertu* »²⁴¹. Kant rejette la méthode dialogique comme point de départ pour l'enseignement de la vertu, car cette méthode présuppose une certaine compréhension de base des principes moraux que les préadolescents n'ont pas encore forcément. Néanmoins, ce rejet peut paraître étonnant au premier abord, car on peut difficilement s'imaginer comment la vertu, qualité proprement morale qui doit nécessairement être en lien avec la raison, peut être enseignée par une méthode qui a uniquement recours à la mémoire. D'autant plus que dans le fragment du catéchisme moral que propose Kant, le maître a recours à autre chose qu'à la simple mémoire de son élève.

Dans ce fragment catéchétique, maître et élève abordent la question du bonheur et du devoir. Cependant, lorsque l'élève répond aux questions du maître, il ne semble pas donner des réponses toutes faites, qu'il aurait apprises au préalable. Au contraire, l'élève cherche les réponses en lui-même, dans sa raison. Cela est visible par le fait que l'élève n'a pas de réponse à tout. Lorsque le maître lui demande par exemple comment se nomme l'état où tout va toujours selon son souhait et sa volonté, l'élève ne sait pas répondre en disant que cet état se nomme bonheur. Néanmoins, lorsque le maître lui demande s'il partagerait son bonheur avec des individus qui n'en sont pas dignes, l'élève répond que non. Il fait appel non pas à sa mémoire pour répondre par la négative à cette question, mais bien à sa capacité de raisonner. Sa raison lui dit qu'il ne faut pas partager son bonheur avec des êtres humains qui en sont indignes, même s'il n'a pas forcément d'arguments pour défendre cela.

La conclusion qu'on peut tirer du fragment catéchétique que nous propose Kant, est qu'il fait une distinction trop radicale entre la méthode érotématique dialogique et la méthode érotématique catéchétique. En réalité, il utilise une méthode mixte dans son catéchisme moral. Cette idée est confirmée si on se rapporte à un passage de la préface de la *Doctrine de la vertu*, où il soutient que le maître doit « *s'efforcer de former son élève de manière*

²⁴¹ *Ibid*, p. 355 (Ak VI : 478).

catéchétique, socratiquement »²⁴². Le catéchisme moral que Kant défend pour l'enseignement de la vertu utilise à la fois des caractéristiques de la méthode socratique et à la fois des caractéristiques de la méthode catéchétique.

La première étape du catéchisme moral fait appel à la raison de l'élève en ce que le maître doit tirer les réponses de la raison de l'élève en le guidant. Par ses questions, le maître dirige la raison de son élève pour qu'elle arrive aux conclusions souhaitées, c'est-à-dire celles qui lui feront prendre conscience de la loi morale. La première étape est socratique en ce qu'elle utilise la raison de l'élève. La deuxième étape du catéchisme moral est la précision conceptuelle qui permet de clarifier les pensées de l'élève. C'est lors de cette étape que la rupture avec la méthode socratique se fait, car c'est là qu'on voit que la méthode utilisée n'est pas entièrement dialogique. Lorsque l'élève n'a pas de réponses aux questions, qui sont uniquement posées par le maître, ce dernier lui suggère la réponse. Il ne s'agit alors pas d'un dialogue constitué d'un échange de questions et de réponses réciproque. Seul le maître pose des questions et répond de manière conceptuelle lorsque l'élève n'arrive pas à trouver le terme pour définir ce qu'il pense. La troisième étape du catéchisme moral sera catéchétique en ce qu'elle fait appel à la mémoire de l'élève. Les réponses auxquelles le préadolescent est parvenu doivent être mémorisées.

L'instrument expérimental ou technique pour enseigner la vertu « *réside dans le bon exemple que donne le maître lui-même.* »²⁴³. Le maître doit être capable de prouver lui-même la pertinence de son enseignement. Il doit être la preuve que la vertu existe et est possible.²⁴⁴.

Le but du catéchisme moral est de transformer l'élève de manière à ce qu'il soit capable d'agir vertueusement par lui-même. Cette méthode suppose uniquement que le préadolescent possède une raison pratique pure. Néanmoins, les moyens doctrinaux et techniques du catéchisme moral ne suffisent pas à ce que le préadolescent agisse effectivement vertueusement. C'est pourquoi le catéchisme moral doit être complété par une culture de la vertu.

²⁴² *Ibid*, p.213 (AK VI : 376).

²⁴³ *Ibid*, p. 356 (Ak VI : 479).

²⁴⁴ Nous ne nous attardons pas plus sur ce point, car le rôle des exemples a déjà été étudié. Sur ce point, voir *supra*, p. 96-98.

IV. L'ascétique éthique

1. La culture de la vertu

La deuxième partie de la « Méthodologie éthique » est l'ascétique morale, c'est-à-dire la culture de la vertu. L'être humain doit passer par une ascétique pour pouvoir acquérir la vraie vertu morale, à savoir la « *résolution réfléchie et ferme de mettre en pratique la loi* »²⁴⁵. La vraie vertu consiste à avoir la force morale dans l'accomplissement de son devoir. Pour accéder à cette force morale, il faut pratiquer l'ascétisme qui consiste à discipliner volontairement son corps. Cette discipline du corps doit permettre à l'être humain de renoncer aux plaisirs sensibles dans le but d'atteindre la perfection morale.

L'être humain ascétique est celui qui est capable de s'opposer à soi-même dans son côté sensible. C'est celui qui a la capacité de faire barrage aux maximes qui sont contraires à la raison. L'ascétisme permet à l'être humain d'exercer sa vertu, de la cultiver dans le but d'atteindre une fermeté dans l'exécution des actes selon des principes moralement motivés. Kant nomme le moyen qui permet à l'individu de cultiver la vertu la « gymnastique éthique »²⁴⁶. Celle-ci consiste dans « *la lutte contre les tendances naturelles, qui conduit à pouvoir s'en rendre maître lorsque surviennent des cas qui mettent en péril la moralité* »²⁴⁷. La gymnastique éthique permet à l'être humain de surpasser ses penchants sensibles en s'imposant lui-même une discipline dans le but d'acquérir la vertu. L'être humain doit s'exercer à s'imposer cette discipline afin de toujours vaincre ses inclinations sensibles, lorsque celles-ci s'opposent à la loi morale. Cette gymnastique éthique doit rendre « *courageux et joyeux dans la conscience d'avoir reconquis sa liberté.* »²⁴⁸.

Les règles de l'exercice de la vertu portent sur deux dispositions de l'esprit. Il faut être d'une part d'esprit courageux et d'autre part gai d'esprit dans la manière d'observer ses devoirs. Pour établir la première disposition de l'esprit sur laquelle porte la gymnastique

²⁴⁵ E. KANT, *Doctrine de la vertu, op. cit.*, p. 256 (Ak VI : 409).

²⁴⁶ *Ibid*, p. 364 (Ak VI : 485).

²⁴⁷ *Id.*

²⁴⁸ *Id.*

éthique, Kant se réclame des Stoïciens. La première étape de l'ascétique consiste à s'habituer « à endurer les maux accidentels de la vie et à [se] dispenser des satisfactions pareillement superficielles »²⁴⁹. L'être humain doit s'habituer à renoncer aux plaisirs sensibles et à supporter les malheurs de la vie. C'est la loi morale qui doit avoir le dessus sur son côté sensible, même quand celle-ci s'oppose à ses désirs. Cultiver sa vertu, c'est justement être capable d'endurer la souffrance que lui engendre son opposition à ses penchants sensibles.

Néanmoins, cette souffrance doit être accompagnée d'une certaine joie. La discipline que l'être humain s'impose à lui-même doit le rendre joyeux. « *Le dressage que l'homme pratique sur lui-même ne peut devenir méritoire et exemplaire que par l'intermédiaire de la joie qui l'accompagne* »²⁵⁰. Si la vertu n'était pas accompagnée de cette deuxième disposition de l'esprit, il serait très difficile de la rendre attirante. Kant fait appel à Epicure pour encourager l'être humain à conserver un cœur joyeux dans sa vertu. Seule une vertu joyeuse qui est acceptée volontairement par l'être humain peut être authentique et efficace. La vertu qui fait preuve d'un état d'esprit non seulement courageux, mais aussi joyeux, est la preuve d'une conviction morale authentique, car elle montre que l'être humain ne fait pas preuve de vertu malgré lui, par contrainte.

2. La formation du caractère

Le but ultime de l'ascétique moral est de former le caractère de l'être humain. Le caractère consiste dans la « *fermeté de la détermination avec laquelle on veut faire quelque chose et aussi dans sa mise à exécution réelle.* »²⁵¹. Le caractère relève de l'être humain lui-même en ce qu'il traduit ce que l'être humain fait de lui-même. Il est intimement lié à la moralité puisqu'il permet à l'être humain de concrétiser ce qu'il a l'intention de faire. Avoir du caractère « *signifie cette propriété de la volonté d'après laquelle le sujet se lie lui-même à certains principes pratiques qu'il s'est prescrits de manière irréversible par sa propre raison.* »²⁵². Un être humain qui a du caractère est capable d'accomplir des actions non pas par inclination, mais par devoir.

²⁴⁹ *Ibid*, p. 363 (Ak VI : 484).

²⁵⁰ *Ibid*, p. 365 (AK VI : 485).

²⁵¹ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018, p. 180, (Ak IX : 487).

²⁵² E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, (1798), *op. cit.*, p.270 (Ak VII : 292).

Bien que le caractère soit lié à la moralité, il ne s'agit pas de deux concepts interchangeable. La fondation d'un caractère est plutôt une condition préalable nécessaire pour que la moralité puisse devenir effective dans la pratique. Seul l'être humain qui est capable de se fixer lui-même des maximes et d'y conformer ses actions est également en mesure de choisir des maximes raisonnables et d'en faire son principe d'action. Fonder le caractère est ainsi primordial, afin que l'être humain puisse agir moralement.

Dans les *Réflexions sur l'éducation* Kant montre que l'éducation morale permet de préparer à l'acquisition d'un caractère, grâce à l'ascétique. Celle-ci est nécessaire pour permettre à l'être humain de développer un bon caractère. Kant soutient que « *Lorsqu'on veut fonder chez l'enfant un caractère moral on doit observer les choses suivantes : Il faut les instruire des devoirs dont ils doivent s'acquitter autant que possible par des exemples et des directives.* »²⁵³. L'ascétique doit permettre au préadolescent d'obéir à ses devoirs en s'habituant à résister à ses penchants sensibles. Le jeune individu apprend à distinguer ce qu'il doit faire par devoir grâce à la culture du jugement, exercée par le développement de faculté de juger à travers les exemples qui lui sont proposés. La véracité ainsi que l'obéissance sont deux traits fondamentaux dans la fondation du caractère. Le préadolescent doit s'habituer à toujours dire la vérité, peu importe les circonstances, et à obéir à la loi morale, afin de pouvoir fonder son caractère.

Il est d'une importance absolue que la fondation du caractère commence dès le plus jeune âge de l'être humain, car sinon il lui sera difficile, voire impossible, d'acquérir un caractère moral. En effet, « *un homme qui a toujours vécu dans le vice et qui veut être converti en un instant ne peut absolument pas y parvenir, puisqu'il faudrait un miracle pour qu'il devienne d'un seul coup ce qu'est celui qui en sa vie a toujours eu une bonne conduite et qui a toujours pensé honnêtement.* »²⁵⁴. L'enfant doit être habitué dès son plus jeune âge à obéir aux devoirs, s'il veut avoir un caractère moral. Néanmoins, cette habitude ne doit pas se traduire par l'imitation d'actions morales, constatées chez d'autres individus, car « *celui qui imite (dans le domaine moral) est dépourvu de caractère* »²⁵⁵.

²⁵³ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), *op. cit.*, p. 182 (Ak IX : 488).

²⁵⁴ *Ibid*, p. 181 (Ak IX : 488).

²⁵⁵ E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, (1798), *op. cit.*, p.271 (Ak VII : 293).

Par conséquent, avoir du caractère, c'est pouvoir se donner à soi-même sa propre loi et avoir le courage de la suivre. L'être humain qui ne fait qu'imiter les actions d'autres êtres humains, qu'elles soient morales ou non, n'a pas de caractère. L'être humain a un caractère moral ou vertueux lorsque l'action qu'il exécute est faite par respect du devoir. Au contraire, il fait preuve d'un mauvais caractère lorsque l'action qu'il exécute va à l'encontre de la loi morale.

Conclusion

Kant se penche sur la question de l'éducation à la moralité à trois courts moments dans son œuvre, à savoir une fois dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure » et deux fois dans la « Méthodologie éthique ». L'éducation à la moralité est la dernière et la plus importante partie du processus éducatif dans son ensemble. Néanmoins, elle a à son origine un problème : celui de savoir comment l'éducation à la moralité est possible vu que la moralité s'inscrit dans le domaine de *l'a priori*, alors que l'éducation s'inscrit dans le domaine de *l'a posteriori*. Une réponse à cette question est que l'éducation permet uniquement d'apprendre à pouvoir appliquer la loi morale à des cas concrets et non pas d'enseigner véritablement ce qu'est la loi morale à l'individu, car chaque être humain possède la loi pratique pure en sa raison.

Si on prend les deux méthodologies ensemble, on peut dire que la tâche complète de l'éducation à la moralité est en soi triple. Elle consiste d'abord à motiver moralement, c'est-à-dire à éveiller l'intérêt moral, en exerçant le jugement par des exemples de cas moraux ou non. Sa deuxième tâche est d'instruire moralement en enseignant la vertu au préadolescent à travers le catéchisme moral. Enfin, il faut entraîner moralement grâce à l'ascétique qui doit permettre à l'individu d'acquérir un caractère moral.

Nous avons vu que la vertu peut et doit être enseignée au préadolescent, mais qu'au final la décision d'agir vertueusement ne peut venir que de l'élève lui-même. Celui qui enseigne ne peut pas inculquer directement la vertu au préadolescent. Dès lors se pose la question de savoir quel rôle joue exactement la personne qui éduque à la moralité.

CHAPITRE IV :
L'ÉDUCATEUR

Introduction

L'éducation en général et aussi l'éducation à la moralité est un processus qui lie nécessairement deux personnes. Il ne peut y avoir d'éducation si l'une des deux entités à la base du processus manque. Tout comme il n'y a pas d'éducation sans sujet à éduquer, il n'y a pas d'éducation sans sujet qui éduque. Dans l'éducation à la moralité chez Kant, l'accent est souvent mis sur l'une des deux parties du processus éducatif, à savoir la partie de la personne qui est éduquée. Kant se penche sur la question de la méthode qu'il faut adopter pour pouvoir éduquer à la moralité un jeune être humain, mais nous partage finalement très peu d'idées sur la personne qui éduque à la moralité.

Dans ce chapitre, il sera question de se pencher sur cette deuxième partie qui fonde le processus éducatif. Par quel terme doit-on désigner cette personne ? S'agit-il d'une figure évidente ou d'une figure qui pose un certain problème ? Est-ce que chaque être humain peut endosser le rôle d'éduquer à la moralité ou bien doit-on avoir des qualités bien précises pour endosser cette tâche ? Quelle(s) relation(s) la personne qui éduque entretient-elle avec les sujets d'éducation ?

I. La figure de l'éducateur

1. Le choix du terme

Kant n'utilise pas toujours le même terme pour parler de la personne qui est chargée de l'éducation, plus particulièrement de l'éducation à la moralité, des enfants et des préadolescents. Dans la *Critique de la raison pratique*, lorsqu'il évoque comment éduquer au jugement moral, il utilise le terme « éducateur » (*Erzieher*) en se demandant pourquoi « les éducateurs de la jeunesse »²⁵⁶ n'ont pas depuis longtemps exploité le penchant de la raison de l'être humain d'examiner des questions pratiques. Dans la « Méthodologie éthique » en revanche, il utilise le terme « maître »²⁵⁷ pour évoquer le bon exemple que la personne qui éduque doit donner. Le fragment catéchétique qu'il présente divise la parole entre « maître » (*Lehrer*) et « élève » (*Schüler*).

L'évocation de la personne qui éduque est beaucoup plus présente dans les *Réflexions sur l'éducation*, où Kant s'y réfère onze fois. Même si certaines traductions, comme celle de J. Barni, désigne toujours la personne qui éduque sous le terme de « maître », Kant ne se limite pas à cette désignation. Dans la version originale du texte, la personne qui éduque est désignée sous deux termes différents. Le terme le plus fréquent (sept apparitions²⁵⁸) est celui de *Lehrer* qui est traduit par « maître » dans la traduction d'A. Philonenko. Kant ne semble pas utiliser le terme de *Lehrer* pour des situations précises, mais plutôt de façon aléatoire. Ainsi, dans les sept apparitions du terme, le maître fait référence aux maîtres dans les écoles ou au maître de façon générale en tant que personne chargée de l'éducation, qu'elle soit physique ou pratique. Kant utilise également le terme *Hofmeister*, que A. Philonenko traduit par les

²⁵⁶ E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), trad. fr. J-P. Fessler, Paris, Flammarion, 2003, p. 285 (Ak V : 154).

²⁵⁷ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 356 (Ak VI : 479).

²⁵⁸ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018,

- p. 114 (Ak IX : 451).
- p. 166 (Ak IX : 480).
- p. 169 (Ak IX : 482).
- p. 174 (Ak IX : 484).
- p. 174 (Ak IX : 485).
- p. 192 (Ak IX : 494).
- p. 198 (Ak IX : 498).

termes « précepteur » et « pédagogue », à trois reprises²⁵⁹. Il fait alors référence aux difficultés que l'on peut rencontrer dans le cas où l'éducation de l'enfant est partagée entre les parents et le *Hofmeister*. Il y a enfin une seule référence à la personne qui éduque sous le terme « éducateur »²⁶⁰ lorsque Kant soutient que des personnes qui manquent de discipline font de mauvais éducateurs pour leurs élèves.

Lorsque nous avons étudié le processus d'éducation dans sa globalité, nous avons remarqué que Kant assigne un terme différent pour la personne qui éduque, aux trois étapes de l'éducation pratique²⁶¹. Ainsi, le « professeur » a la tâche d'éduquer à l'habileté et le « pédagogue » éduque à la prudence. Cependant, contrairement à ce qu'il fait pour l'éducation à l'habileté et à la prudence, Kant ne précise pas quelle personne doit prendre en charge l'éducation à la moralité.

Nous soutenons que le terme le plus adéquat pour désigner l'être humain qui éduque à la moralité est le terme « éducateur ». Les autres termes, même s'ils sont utilisés par Kant lui-même, s'éloignent des caractéristiques d'une éducation à la moralité. Le terme *Lehrer*, qui est traduit par « maître » évoque une personne qui exerce une domination sur une autre personne. Dans le cas de l'éducation à la moralité, ce serait le maître qui domine l'élève. Lorsqu'on parle de « maître », on pense intuitivement à une relation entre un maître qui exerce un pouvoir et un serviteur qui est dépendant du maître. Or, l'éducation à la moralité ne peut pas se faire à travers ce genre de relation, car elle est une éducation à la liberté dans laquelle l'élève doit faire preuve d'une certaine autonomie. On pourrait rétorquer qu'il s'agit ici en fait d'un problème de traduction, car le terme *Lehrer* en allemand n'évoque pas intuitivement une relation de domination. Il serait alors plus judicieux de la traduire par le terme « enseignant ». Cependant, même si ce terme traduit mieux le terme allemand, il n'est pas non plus adéquat pour désigner celui qui est en charge de l'éducation à la moralité. L'enseignant est quelqu'un qui détient un certain savoir dans une certaine matière. Or, la moralité n'est pas une matière qu'on peut enseigner, comme on enseigne une langue ou les mathématiques. La personne qui éduque à la moralité, contrairement à l'enseignant de

²⁵⁹ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018, p. 116 (Ak IX : 453).

²⁶⁰ *Ibid*, p. 99 (Ak IX : 443).

²⁶¹ Sur ce point, voir *supra* p. 52.

mathématiques par exemple, n'a pas besoin d'être détentrice d'un « diplôme de moralité ». La moralité n'est pas un savoir extérieur qu'on peut inculquer à quelqu'un. L'élève doit trouver la moralité en lui-même.

Le deuxième terme utilisé par Kant, à savoir celui de *Hofmeister*, ne convient pas non plus pour désigner l'être humain qui a pour tâche d'éduquer un jeune être humain à la moralité. Originellement, le terme *Hofmeister* désignait une personne qui travaillait en tant qu'aide à la royauté ou à des familles nobles. La traduction française par le terme « précepteur » reflète bien cette dimension en ce que le précepteur est une personne qui se charge de l'éducation en milieu privé et aisé. Ce terme ne peut donc bien évidemment pas désigner la personne qui se charge de l'éducation à la moralité, car celle-ci n'est pas une éducation privilégiée. L'éducation à la moralité est l'affaire de tout être humain, peu importe son milieu social. A. Philonenko traduit le terme *Hofmeister* également par le terme « pédagogue ». Or, ce terme ne convient pas non plus. Dans la Grèce antique, on désignait sous le terme « pédagogue » (*paidagogos*) la personne qui conduisait l'enfant dans les divers milieux de la vie publique pour y être éduqué. Aujourd'hui, cette définition a évolué, si bien qu'on désigne par pédagogue la personne qui réfléchit sur l'éducation. Le pédagogue a pour tâche d'analyser les pratiques éducatives et d'en tirer le problème pour pouvoir proposer des moyens de développement éducatif. Par conséquent, le pédagogue ne peut pas être la personne qui éduque à la moralité, car il est plus dans la théorie que dans la pratique. Or éduquer à la moralité, c'est éduquer à bien agir, à agir selon la loi morale. Il s'agit d'une éducation pratique et non théorique.

Seul le terme *Erzieher*, que Kant utilise à deux reprises dans les écrits où il se penche sur l'éducation à la moralité, est donc adéquat. Il ne faut cependant pas entendre ce terme par son sens contemporain, à savoir l'éducateur en tant que personne qui s'occupe d'enfants et d'adolescents en difficultés. Le terme éducateur est à comprendre sous son sens étymologique²⁶², comme une personne qui a pour tâche d'élever le préadolescent jusqu'à la moralité. L'éducateur peut être comparé à un guide qui doit montrer le chemin au préadolescent et lui donner tous les moyens dont il a besoin pour élever sa raison jusqu'à la

²⁶² Le terme « éducateur » renvoie au verbe latin « *educare* » qui signifie « élever » ou au verbe latin « *educere* » qui signifie « conduire hors de ».

moralité. L'éducateur aide le préadolescent à sortir de sa partie sensible pour entrer dans sa partie intelligible.

2. Le paradoxe de l'éducateur

L'idée même d'une personne qui est en charge de l'éducation à la moralité comporte un paradoxe. On suppose généralement que pour pouvoir éduquer quelqu'un, il faut soi-même être bien éduqué, ou du moins avoir une certaine connaissance, être un expert en matière d'éducation. Or, lorsqu'on parle d'éducation à la moralité, cette supposition se révèle être absurde, car la perfection morale n'existe pas chez l'être humain et aucun individu ne peut prétendre être un expert en matière de moralité. Kant pointe du doigt ce problème dans *l'Anthropologie du point de vue pragmatique*, lorsqu'il remarque que « *L'homme doit [...] nécessairement être éduqué en vue du bien ; mais celui qui a le devoir de l'éduquer est à son tour un homme qui est encore plongé dans la grossièreté de la nature et doit pourtant produire ce dont lui-même a besoin.* »²⁶³. Nous avons vu dans le chapitre 2 qu'aucun être humain ne peut prétendre détenir la perfection morale et qu'on ne peut jamais être complètement sûr qu'un acte ait été accompli uniquement par pur respect du devoir²⁶⁴. Alors comment pourrait-on concevoir l'idée d'un éducateur qui aurait pour tâche d'éduquer un jeune être humain à la moralité ? Kant le soutient lui-même : l'éducation, qu'il s'agisse de l'éducation morale ou de l'éducation dans sa globalité, ne pourra jamais être complète, tant qu'elle est dispensée par un être fini. C'est seulement si « *un être d'une nature supérieure se chargeait de notre éducation, [qu']on verrait [...] ce que l'on peut faire de l'homme.* »²⁶⁵. Or, cela n'est pas le cas. C'est toujours un être humain qui prend en charge l'éducation à la moralité d'un autre être humain. Comment alors l'éducateur qui n'aura jamais un savoir moral absolu peut-il prétendre aider quelqu'un d'autre à devenir moral ?

Nous soutenons que l'éducateur n'a pas à être moralement parfait pour pouvoir prétendre éduquer un jeune être humain à la moralité. La perfection morale n'est pas un devoir que s'assigne l'éducateur. Celui qui éduque n'est pas un saint qui viendrait déposer la

²⁶³ E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, (1798), Paris, Flammarion, 1993, p. 314 (Ak VII : 325).

²⁶⁴ Sur ce point, voir *supra* p. 79-81.

²⁶⁵ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), *op. cit.*, p. 99 (Ak IX : 443).

moralité dans son élève. L'éducateur n'a pas à être parfait moralement, mais il doit seulement être apte à transmettre à son tour ce qu'on lui a transmis en matière de moralité dans son enfance. L'éducateur n'est pas la représentation parfaite de la moralité et ne constitue donc pas un modèle qu'il faut imiter.

Nous pouvons même aller plus loin en soutenant que la reconnaissance de sa propre imperfection constitue une condition nécessaire pour être apte à éduquer à la moralité un autre être humain. Rousseau dénote parfaitement cette idée dans son *Emile* :

« Une autre idée que j'ai déjà combattue, mais qui ne sortira jamais des petits esprits, c'est d'affecter toujours la dignité magistrale et de vouloir passer pour un homme parfait dans l'esprit de son disciple. [...] Montrez vos faiblesses à votre élève, si vous voulez le guérir des siennes : qu'il voie en vous les mêmes combats qu'il éprouve, qu'il apprenne à se vaincre à votre exemple. »²⁶⁶.

L'éducateur doit être une personne qui a conscience de sa double détermination, qui rend impossible la perfection morale. Il doit être conscient qu'à tout moment il peut décider d'agir selon son côté sensible, s'il n'a pas une force morale assez développée. Celui qui prétend être moralement parfait s'éloigne de la perfection morale, car il n'a pas conscience de sa double détermination et risque donc d'autant plus d'agir en suivant ses inclinations sensibles qui peuvent aller à l'encontre de la loi morale. C'est la conscience qu'il est imparfaitement moral et la volonté de combattre ses penchants pour s'approcher le plus possible de la perfection morale qui fait de l'éducateur quelqu'un qui est capable d'éduquer un jeune être humain à la moralité.

²⁶⁶ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation* (1762), Paris, Flammarion, 2009, p. 485.

II. Le portrait de l'éducateur

1. Qui peut être éducateur ?

Dans les *Réflexions sur l'éducation*, Kant se penche sur la question de savoir qui peut être éducateur, où plutôt de savoir qui est apte à éduquer l'être humain au bien moral. Il soutient que ni les princes, ni les parents ne peuvent endosser cette tâche. Les princes sont inaptes à éduquer à la moralité, car ils n'ont pas reçu une bonne éducation. Les personnes chargées de l'éducation des princes ne leur ont pas posé de limites ou du moins pas assez, à cause de leur statut de noblesse. Elles ont « *commis la faute de ne pas leur résister dans leur jeunesse* »²⁶⁷. Ainsi, on n'a pas appris aux princes à maîtriser leur côté sensible pour suivre la loi morale et à traiter chaque personne toujours en même temps comme une fin. Au contraire, les princes considèrent leurs sujets comme instrument pour les buts qu'ils poursuivent. Ils ne sont intéressés que par le bien de l'Etat et non pas par le bien universel et la progression vers la perfection morale.

Les parents ne sont pas non plus les personnes les plus adéquates pour éduquer à la moralité, car ils « *élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il.* »²⁶⁸. Le seul souci des parents est que leurs enfants réussissent dans le monde actuel. Or, dans l'éducation à la moralité, il s'agit de faire en sorte que l'enfant progresse vers le règne des fins, c'est-à-dire vers la perfection morale. Les parents ne sont pas les personnes idéales pour éduquer à la moralité. Néanmoins, leur rôle dans l'éducation dans sa globalité reste indéniable, en ce que ce sont eux qui doivent prendre en charge la première éducation, c'est-à-dire l'éducation physique. C'est un devoir pour les parents d'assurer les soins de leur enfant jusqu'à ce qu'il puisse subvenir à ses besoins de façon indépendante.

L'éducation à la moralité ne peut donc être prise en charge ni par l'Etat ni par la famille. Kant soutient qu'en ce qui concerne le caractère de l'être humain, « *l'éducation publique semble être plus avantageuse que l'éducation privée.* »²⁶⁹. Il pointe vers une éducation qui doit

²⁶⁷ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), *op. cit.*, p. 108 (Ak IX : 448).

²⁶⁸ *Ibid*, p. 107 (Ak IX : 447).

²⁶⁹ *Ibid*, p. 117 (Ak IX :453).

être faite dans une école, c'est-à-dire dans un établissement destiné à donner une éducation collective. L'élève y est traité comme une fin en ce qu'il apprend pour lui-même. L'éducation à la moralité doit également se faire par une éducation collective et non singulière. Ceci est prouvé par le fait que Kant souligne, dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure », que lorsqu'on présente des exemples aux préadolescents, le jugement peut se faire par un jeu. Plusieurs élèves rivalisent alors entre eux pour savoir qui a jugé le plus correctement.

La question de savoir qui prendra la tête de ces écoles reste ouverte. Kant soutient que « *la direction des écoles devrait [...] dépendre des jugements des connaisseurs les plus éclairés.* »²⁷⁰. La personne qui prendra en charge les écoles, où on éduquera les élèves à la moralité, doit être quelqu'un qui s'intéresse au bien universel et est capable de concevoir l'idée de progression vers la moralité. Elle doit penser au développement de l'humanité et veiller à ce qu'elle devienne plus morale en éduquant les nouvelles générations à la moralité. Contrairement aux princes et aux parents, l'éducateur n'a pas pour objectif principal le bien de l'Etat ou la bonne réussite des enfants dans le monde actuel, mais son objectif est de faire progresser l'élève vers le règne des fins, quitte à ce que cela nuise à son bonheur dans le monde présent. Leur but ultime et leur seul intérêt sont « *le bien universel et la perfection à laquelle l'humanité est destinée.* »²⁷¹.

2. Les qualités de l'éducateur

La première qualité de l'éducateur réside dans le fait de reconnaître sa propre imperfection morale. C'est la prise de conscience qu'il n'est pas parfait moralement et que par conséquent, il doit faire un travail sur lui-même afin de progresser vers la perfection morale qui permet à l'éducateur d'être capable d'assumer la tâche d'éduquer à la moralité un jeune être humain. L'éducateur doit lui-même avoir fait l'expérience – et la faire toujours encore – de travailler sans relâche pour s'améliorer. Il doit lui-même constamment cultiver sa vertu, afin de fortifier sa force morale à suivre la loi pratique pure au détriment de ses penchants. En cultivant sans relâche sa vertu, l'éducateur fait office de représentant de la

²⁷⁰ *Ibid*, p. 109 (Ak IX : 449).

²⁷¹ *Ibid*, p. 108 (Ak IX : 448).

moralité. Il est un bon exemple pour ses élèves, en ce qu'il représente la preuve de la faisabilité de la moralité. En voyant la conduite exemplaire de l'éducateur et son combat pour atteindre la perfection morale, les élèves peuvent à leur tour prendre conscience qu'ils ne sont pas moralement parfaits et que, à l'instar de leur éducateur, ils doivent cultiver leur vertu pour progresser dans le domaine moral.

La deuxième qualité de l'éducateur, qui découle de la première, est le fait qu'il soit un « connaisseur éclairé »²⁷². Le fait que l'éducateur ait pris conscience de son imperfection morale prouve qu'il sait ce qu'est la loi morale et qu'il l'ait reconnue comme principe de son action. En effet, l'être humain ne peut se rendre compte de son imperfection morale que sous réserve qu'il ait pris conscience de deux choses : 1. Il doit savoir que ses actions doivent être produites en suivant la loi morale, c'est-à-dire l'impératif catégorique qui nous commande d'agir selon la loi d'universalisation ; 2. Il doit savoir qu'en raison de sa double détermination en tant qu'être à la fois sensible et intelligible, il ne suivra pas instinctivement la loi morale et que c'est pour cela qu'elle lui apparaît comme un commandement. Pour pouvoir se rendre compte de ces deux points, l'éducateur doit lui-même avoir été éduqué par la méthode décrite par Kant, c'est-à-dire celle qui lui permet d'acquérir la motivation morale, d'apprendre ce qu'est la vertu et de cultiver cette dernière. Ce n'est qu'à condition d'avoir été éduqué correctement, qu'on peut soi-même réitérer le processus. Kant soutient que celui qui n'a pas eu une bonne éducation et manque par conséquent de discipline et d'instruction est un mauvais éducateur²⁷³. La même chose vaut pour l'éducation à la moralité en particulier : celui qui n'a pas été éduqué correctement à la moralité n'a probablement pas pris conscience de la loi morale qui est en lui – ou du moins il n'a pas eu les bons moyens pour en prendre conscience. Par conséquent, il ne peut à son tour pas donner les moyens nécessaires à un préadolescent pour que celui-ci reconnaisse la loi morale en lui.

L'éducateur doit donc indéniablement avoir une connaissance des méthodes appropriées - à savoir la motivation morale, la didactique et l'ascétique - pour éduquer le préadolescent à la moralité. Cette connaissance, il la possède du fait d'avoir lui-même été éduqué à la moralité par les mêmes méthodes. Puisqu'il a lui-même fait l'expérience de ces

²⁷² *Ibid*, p. 109 (Ak IX : 449).

²⁷³ *Ibid*, p. 99 (Ak IX : 443).

méthodes pour parvenir à prendre conscience de la loi morale qui est en lui, il sait comment procéder pour produire la même chose dans son élève. Il ne fait ainsi que transmettre ce qu'il a lui-même reçu.

La troisième qualité de l'éducateur réside dans le fait qu'il se soucie de son élève. Il suit la troisième formulation de l'impératif catégorique en traitant son élève toujours en même temps comme une fin et jamais seulement comme un moyen. Il ne considère pas le préadolescent comme un vase qu'il faut remplir de savoir ou comme de l'argile qu'il s'agit de sculpter à l'image qu'il souhaite. Il respecte la personne du préadolescent et adopte une démarche conforme aux capacités de l'entendement de l'enfant. Il doit avoir une certaine connaissance sur la psychologie de l'enfant et y être attentif pour éviter de blesser les élèves sans raison valable.

Le fait qu'il respecte l'élève en sa personne montre qu'il croit au principe d'éducabilité. Il s'agit par là d'un principe *a priori* qui donne sens au processus d'éducation. C'est dans ce principe que l'éducation trouve son fondement. Ce principe postule la possibilité pour chaque être humain d'être éduqué, sans exception. Il ne faut pas avoir des qualités bien précises pour pouvoir être le sujet d'une éducation. Le principe d'éducabilité traduit le fait que l'éducation est un concept inhérent au fait d'être humain. L'éducateur doit être persuadé que chaque élève est capable d'apprendre et plus particulièrement qu'il est capable de progresser vers la moralité. Chaque être humain a la capacité d'apprendre à combattre ses penchants sensibles de sorte à ce que son côté intelligible l'emporte sur son côté empirique, c'est-à-dire de sorte à ce que la moralité l'emporte sur la sensibilité.

Le principe d'éducabilité peut être comparé au postulat de la raison pratique en ce qu'on ne peut pas tester avec certitude sa validité. Néanmoins, tout comme il est nécessaire de postuler la liberté de l'être humain si on veut que celui-ci atteigne la moralité, il est nécessaire de postuler l'éducabilité de l'être humain, si on veut faire de lui le sujet d'une éducation à la moralité. Ce n'est qu'à cette condition que l'éducateur peut accomplir sa tâche, à savoir d'éduquer à la moralité tous les préadolescents qui sont sous sa responsabilité, sans distinction.

La quatrième qualité de l'éducateur est le fait qu'il sait faire preuve de tact. Eirick Prairat définit le tact comme l' « *art de juger qui allie finesse et justesse* »²⁷⁴. C'est une « *manière de se conduire attentive aux nuances et aux circonstances* »²⁷⁵. Il s'agit d'une qualité qui permet à l'éducateur de pouvoir juger correctement une situation avant d'agir. Le tact est une vertu de relation en ce qu'il se manifeste dans la relation qu'entretient l'éducateur avec son élève. Cette qualité permet à l'éducateur de comprendre comment l'apprentissage de chaque élève se manifeste, c'est-à-dire comment il apprend et à quel rythme.

Éduquer à la moralité ne peut pas se faire d'une façon absolument universelle pour chaque préadolescent. Certes, la méthode que doit suivre l'éducateur est la même pour chacun, mais la façon d'appliquer cette méthode aux jeunes êtres humains n'est pas forcément la même pour tous. L'éducateur doit prendre en compte la nature propre, le caractère spécifique de chaque préadolescent qui lui est confié, afin de savoir apprécier comment et à quel rythme il apprend, pour pouvoir adapter son éducation à la moralité selon sa capacité de jugement. Il est important que l'éducateur fasse preuve de tact et n'enseigne pas la vertu à chaque préadolescent de la même manière, au même rythme, car chacun se rend compte de sa double détermination et reconnaît la loi morale, à sa propre allure. Il n'existe pas un âge où un instant précis, dans lequel l'être humain prend connaissance de sa double détermination, comme si cela avait été prédéfini par la nature. Le développement de la moralité chez l'être humain se fait comme le développement de l'enfant en général. Chaque enfant est différent et il n'y a pas un âge précis, où le petit être humain atteint des jalons comme le fait de savoir marcher ou encore les premiers mots. Cette différence de rythme dans le développement de l'enfant se manifeste également dans le développement de la moralité du préadolescent.

Bien que la notion de tact soit un concept plutôt contemporain qui apparaît dans les travaux des sciences de l'éducation, Kant n'était pas inconnu à cette notion. Dans *l'Anthropologie du point de vue pragmatique*, Kant se penche sur la notion de « tact logique » et la définit comme « *la réflexion [qui] se représente l'objet sous différents angles et [...] se dégage un résultat correct sans être consciente des actes qui, pour cela, se produisent à*

²⁷⁴ E. PRAIRAT, *Eduquer avec tact*, Paris, Editions sociales françaises, 2017, p.11.

²⁷⁵ *Id.*

l'intérieur de l'esprit. »²⁷⁶. Le tact logique est lié à la qualité du jugement. Faire preuve de tact logique constitue le fait de se fier aux principes de détermination qui « *sont inscrits dans l'obscurité de l'âme humaine.* »²⁷⁷. Il s'agit d'un mode de réflexion qui n'est pas savant, puisqu'il ne contient pas de principes « étudiés et artificiels ». Le tact logique est propre à l'être humain et est un moyen adéquat de fonder la sûreté du jugement qui permet d'agir. Cette disposition ne joue pas le même rôle que le jugement moral puisqu'il ne fait pas le lien entre un cas d'action particulier et les principes moraux. Il procède à partir d'un fond obscur de l'âme humaine, comme d'instinct et n'est pas rapporté à des lois. Malgré cela, il procure des jugements et des décisions sûrs.

Le tact est donc un concept dont on ne peut pas véritablement concevoir l'origine. Il s'agit d'une qualité qu'a l'être humain de pouvoir juger et de prendre des décisions adéquates de façon quasiment instinctive. L'éducateur qui éduque à la moralité doit non seulement faire preuve de tact, mais plus particulièrement d'un bon tact. C'est ce qui lui permet d'apprécier chaque préadolescent dans sa singularité et d'adapter la méthode en fonction, de telle manière que chaque jeune être humain puisse acquérir les mêmes moyens d'accéder à la moralité.

3. Le rôle de l'éducateur

L'éducateur n'a pas pour rôle d'assurer la perfection des préadolescents qui lui sont confiés. Dans la *Doctrine de la vertu*, Kant soutient qu'« *il y a une contradiction à exiger que je doive faire vis-à-vis de quelqu'un (à me l'imposer comme devoir) quelque chose que nul autre que lui-même ne peut faire.* »²⁷⁸. Aucun être humain ne peut accomplir une telle tâche, car la décision de se perfectionner en s'adonnant à la loi morale ne peut venir que d'une décision de la personne elle-même. L'éducateur, même s'il le voulait, ne peut pas forcer son élève à adopter la loi morale pour démarrer son chemin vers la perfection. La personne en charge de l'éducation morale n'a pour rôle que de donner à ses élèves les moyens de se perfectionner. Il doit mettre en œuvre les conditions propres à favoriser chez l'élève l'exercice du devoir de

²⁷⁶ E. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, (1798), *op. cit.*, p. 68 (Ak VII : 140).

²⁷⁷ *Id.*

²⁷⁸ E. KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994, p. 226 (Ak VI : 386).

se perfectionner. Ces moyens, il les lui donne à travers la méthode qu'il utilise, c'est-à-dire en le motivant moralement, en lui enseignant la vertu et en l'aidant à cultiver cette dernière.

Le rôle de l'éducateur est de faire progresser chaque élève vers la moralité. L'éducation qu'il dispense aux préadolescents ne doit pas se faire « *d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et de sa destination totale.* »²⁷⁹. L'éducateur doit toujours avoir en vue la destination finale de l'humanité, à savoir la moralité, lorsqu'il éduque les préadolescents. En vertu de cela, son rôle est de faire découvrir aux préadolescents le principe suprême de la loi morale en leur faisant prendre conscience de leur liberté comme autonomie. Il doit éveiller la conscience morale de ses élèves en les motivant à toujours prendre en compte la loi morale dans leur action. Cela peut se faire simplement en leur posant la question : « Souhaites-tu que tout le monde agisse de la manière dont tu as agi ? ». Le préadolescent prend ainsi l'habitude de juger ses actions d'après la loi morale, jusqu'à ce qu'il intègre cette loi et l'accepte complètement. Pour parvenir à éveiller la conscience morale de l'élève, l'éducateur doit lui-même connaître, c'est-à-dire avoir pris conscience des principes pratiques purs, et les illustrer par des exemples concrets.

L'éducateur est un guide qui éduque non en commandant, mais en conduisant. Il a pour rôle de tout faire pour orienter le préadolescent vers la moralité dans ses actions. Il doit avoir une influence sans vraiment avoir d'influence. Il ne doit pas – et ne peut pas – forcer le préadolescent à reconnaître et à suivre la loi morale en le menaçant de le punir par exemple, car agir sous la contrainte d'un autre être humain, traduit le fait qu'on soit hétéronome et les actes produits sous la loi de l'hétéronomie ne peuvent jamais être moraux. L'éducateur n'est à l'origine que d'une influence indirecte sur la prise de conscience de l'élève de la loi morale qui est en lui. Il ne peut pas directement faire en sorte que l'élève accepte le principe pratique pure, mais n'a pour devoir que de lui donner les moyens d'y parvenir.

Ces propos de Daniel Marcelli, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, transcrivent parfaitement le rôle de l'éducateur :

²⁷⁹ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), *op. cit.*, p. 107 (Ak IX : 447).

« L'éducation ne consiste pas à tout faire pour que les enfants obéissent, l'éducation consiste à les élever jusqu'au point où ils pourront choisir d'obéir ou de désobéir. »²⁸⁰.

L'éducation en général a pour tâche, non de transformer les enfants en esclaves qui obéissent dans n'importe quelle circonstance. Le but n'est pas de faire de l'enfant un être humain sans volonté qui exécuterait tout ce que l'éducateur lui demande de faire. Au contraire, l'éducation doit développer la capacité de raison de l'enfant, à l'image du *Leitmotiv* des Lumières, afin qu'il soit capable de choisir pour soi-même à quoi obéir et à quoi désobéir. Ce principe se transcrit parfaitement à l'éducation à la moralité, telle qu'elle est conçue par Kant. L'éducateur n'a pas pour rôle d'obliger l'enfant à obéir à la loi morale qu'il déposerait en lui comme une sorte de savoir extérieur. Son rôle est d'éduquer le préadolescent de manière à ce qu'il soit capable d'avoir la force morale nécessaire d'obéir à la loi morale, et de savoir que s'il n'y obéit pas, c'est qu'il n'a pas encore la force nécessaire et qu'il doit par conséquent continuer de cultiver sa vertu. Le rôle de l'éducateur ne prend jamais fin, puisqu'aucun être humain ne peut parvenir à la perfection morale dans le monde sensible. La culture de la vertu ne s'arrête donc jamais et l'éducateur doit toujours et encore aider les êtres humains à cultiver leur vertu. L'éducateur est donc sans cesse en relation avec les autres êtres humains. La question de savoir quelle posture éducative, c'est-à-dire quels types de relations, il doit adopter face à l'élève demeure.

²⁸⁰ D. MARCELLI, *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Albin Michel, 2009, p. 137

III. Quelles relations entre éducateur et préadolescent ?

1. Une relation de nécessité

La relation entre l'éducateur et le préadolescent est une relation de nécessité qui prend source dans la nature propre de l'être humain. Dans *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*, Kant soutient que « l'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître. »²⁸¹. L'être humain ne peut faire émerger son humanité qu'à condition d'avoir été le sujet d'une éducation²⁸². L'éducation qu'elle soit considérée dans sa globalité, ou l'éducation à la moralité en particulier se fait nécessairement par un autre être humain. L'être humain n'a pas d'instinct et doit donc se fixer le plan de sa conduite. Or, « *puisque'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde <pour ainsi dire> à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui.* »²⁸³.

Kant ne conçoit pas l'éducation à la moralité comme quelque chose que l'être humain peut se donner à soi-même. L'individu ne peut pas s'autoéduquer à la moralité, mais a forcément besoin d'y être assisté par ses semblables. D'ailleurs, l'éducation à la moralité ne prend sens que sous la supposition que l'être humain vive en communauté. La troisième formulation de l'impératif catégorique, qui commande de traiter les autres toujours en même temps comme une fin, jamais simplement comme un moyen, ne prend sens que si l'être humain est entouré par d'autres êtres humains. Ce présupposé est nettement visible dans le traité sur l'éducation de Rousseau, où l'éducation à la moralité d'Emile sert, entre autres, à la préparer à la vie en société.

La relation qui lie l'éducateur et son élève n'est donc pas une relation qui est facultative. Le préadolescent doit nécessairement être en relation avec un autre être humain afin de pouvoir jouir de toutes les facultés et caractéristiques qui font de lui un membre à part entière

²⁸¹ E. KANT, *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* (1784), Paris, Bordas, 2017, p. 17 (Ak VIII : 23).

²⁸² Sur ce point, voir *supra* p. 40-42.

²⁸³ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1804), *op. cit.*, p. 94 (Ak IX : 441).

de l'humanité. Lorsqu'il s'agit d'éducation à la moralité, l'éducateur doit à son tour être nécessairement en relation avec le préadolescent qui n'est pas encore capable d'agir d'après la loi morale, puisqu'il a besoin d'aide pour parvenir à découvrir celle-ci en lui-même. C'est un devoir pour l'éducateur d'intervenir dans le développement du jeune être humain, afin que celui-ci puisse progresser vers sa destination morale.

2. Une relation à la fois verticale et horizontale

Afin que l'éducateur puisse bien accomplir son rôle de guide vers la moralité, il doit entretenir avec ses élèves, une relation qui est à la fois verticale et à la fois horizontale. La relation entre éducateur et élève est verticale en ce que l'éducateur se place au-dessus de l'élève en adoptant une position d'autorité. L'autorité dans l'éducation à la moralité ne doit pas être définie selon le sens communément accepté comme « *le pouvoir [...] qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû soit à sa position sociale, soit à sa compétence, soit à son ascendant.* »²⁸⁴. L'éducateur n'a pas pour but de faire en sorte que l'élève fasse ce qu'il veut, mais son but est de faire en sorte que le préadolescent prenne conscience de ce qu'il doit faire, c'est-à-dire de faire ce que la loi morale lui commande de faire.

L'autorité est un présupposé pour élever le préadolescent vers la moralité. Cette notion prend racine dans le verbe latin *augere* qui est la capacité de faire grandir dans une certaine direction. L'éducateur doit adopter une posture autoritaire afin de pouvoir faire croître la raison de l'élève jusqu'à la moralité. La relation d'autorité n'est pas une relation qui est nécessairement acceptée par l'élève dès la première rencontre avec l'éducateur. Il s'agit d'une relation qui se construit sur la durée. Le préadolescent, à force d'être en relation avec l'éducateur finit par accepter et intégrer le cadre éducatif proposé par l'éducateur. Il finit par accepter les règles et les limites que l'éducateur lui a énoncé et posé. L'éducateur a de l'autorité lorsqu'il parvient à faire en sorte que l'élève accepte les règles, qu'il lui a expliquées.

²⁸⁴ O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation, op. cit.*, p. 69.

Néanmoins, l'éducateur fait également autorité, et cela surtout dans l'éducation à la moralité. Il fait autorité en ce qu'il incarne une figure morale exemplaire, c'est-à-dire qu'il est la preuve de la faisabilité d'actions morales dans le monde sensible. La personnalité de l'éducateur s'impose à l'élève comme une entité qu'il faut respecter et qu'on admire en raison de sa conduite exemplaire. Face à l'exemplarité qui émane de l'éducateur, l'élève ne peut que se plier à son autorité qu'il ressent comme quelque chose à laquelle il ne peut pas résister. La relation entre l'éducateur et le préadolescent se construit donc de façon verticale : l'éducateur étant placé en haut, comme figure admirable, et l'élève étant placé en bas, comme obligé de se plier à l'autorité qui émane de l'éducateur.

Cependant, cette relation ne peut pas uniquement être perçue de cette manière. L'éducateur ne peut pas se placer en figure toute puissante à laquelle le préadolescent doit se soumettre en toutes circonstances. Cette façon de considérer la relation entre l'éducateur et l'élève n'a de sens que pour la première éducation qui est physique, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'enfant n'a pas encore acquis la capacité de se servir de sa raison. Dans ces premiers moments de l'éducation, la relation verticale est absolument nécessaire. Si la personne qui éduque les enfants renonce à installer une telle relation, elle néglige les étapes primordiales de la construction de l'enfant. L'enfant a besoin d'une figure autoritaire dans le sens d'une relation verticale, afin de se développer correctement, c'est-à-dire afin de ne pas intégrer des comportements qui se rapprochent plus de son côté animal que de son côté humain. L'autorité comprise ainsi se manifeste dans la discipline.

Mais ce n'est pas le cas pour l'éducation à la moralité, qui ne débute activement que lorsque l'enfant acquiert la capacité d'utiliser sa raison, même si cela reste de manière maladroite. Dans l'éducation à la moralité, la relation qui lie éducateur et préadolescent est certes verticale, dans le sens où l'éducateur fait autorité, mais elle est également horizontale. L'éducateur ne doit pas considérer le préadolescent comme quelqu'un qui lui est complètement inférieur. Le fait que l'élève soit dans une position subordonnée ne signifie pas qu'il est passif, mais uniquement que l'éducateur lui est antérieur dans l'ordre de développement. L'éducateur fait autorité, car il a plus d'expérience que le préadolescent, en ce qu'il a eu plus de temps pour cultiver sa vertu.

Néanmoins, l'éducateur se doit de traiter son préadolescent comme son égal humain. Il ne doit pas le considérer comme inférieur à lui en ce qui concerne sa valeur. Le préadolescent n'a certes pas encore atteint le stade où il accepte entièrement la loi morale qui est en lui, mais cela ne veut en aucun cas dire qu'il faut le traiter en inférieur, comme s'il faisait partie d'une souche inférieure de l'humanité. Au contraire, il faut toujours respecter l'humanité en personne, comme la troisième formulation de l'impératif catégorique le commande à chaque être doué de raison. La relation entre éducateur et préadolescent en ce qui concerne l'éducation à la moralité se traduit donc également par son horizontalité : éducateur et élève se trouvent sur le même plan en ce qui concerne leur valeur humaine.

3. Une relation de confiance

L'éducation à la moralité ne peut pas se faire s'il n'y a pas une certaine relation de confiance qui s'établit entre éducateur et élève. L'éducateur doit gagner la confiance du préadolescent, afin que celui-ci accepte de suivre ce qu'il prescrit. Dans l'éducation à la moralité, l'élève n'accepte de suivre la méthode proposée par l'éducateur que parce qu'il a confiance dans les capacités de celui qui l'éduque. La confiance qu'a l'élève pour son éducateur naît du fait qu'il s'aperçoit que celui qui l'éduque est un bon exemple de moralité. En voyant que l'éducateur a une conduite exemplaire et fait autorité dans le domaine moral, le préadolescent a la preuve que la moralité est possible. Il voit que l'éducateur se bat sans cesse pour atteindre le règne des fins et accepte donc de suivre sa méthode pour y parvenir à son tour.

Le préadolescent ne peut accepter de suivre la méthode de l'éducateur qui s'il a confiance non seulement en les capacités de l'éducateur, mais aussi en la personne même de l'éducateur. Le préadolescent doit être certain que la personne qui l'éduque à la moralité ne l'utilise pas comme un moyen pour atteindre ses propres fins. Il doit avoir confiance dans les bonnes intentions de l'éducateur et croire au fait que celui-ci l'éduque à la moralité, car c'est un devoir pour lui en tant que personne qui a elle-même été bien éduquée à la moralité et qui se voit obligé par sa conscience de partager son savoir moral.

Néanmoins, la relation de confiance ne se construit pas de manière uniforme, puisque l'éducateur doit lui aussi avoir confiance dans les préadolescents qui lui sont confiés. Il doit faire confiance à leur capacité de progresser vers la moralité. La confiance que l'éducateur a en ses élèves se traduit par le principe d'éducabilité²⁸⁵. Il sait que chaque être humain est propice à être éduqué et doit faire un pas de plus pour croire au fait que chaque être humain pourra progresser grâce à l'éducation qu'il aura reçue. Eduquer à la moralité ne peut se faire que si l'éducateur a une confiance absolue dans les capacités raisonnables de ses élèves et croit en la possibilité pour tous de progresser vers la moralité. L'éducateur doit croire en la possibilité que chaque être humain est capable de cultiver sa vertu de telle sorte qu'il puisse vaincre ses penchants sensibles. S'il n'y avait pas cette confiance en les capacités morales des élèves, l'éducation à la moralité n'aurait pas de sens. Ce serait alors comme si l'éducateur essayait de remplir un vase troué.

²⁸⁵ Sur ce point, voir *supra* p. 119.

Conclusion

Même si Kant n'évoque la personne qui éduque que de façon sporadique, il est important de la prendre en compte lorsqu'on se penche sur l'éducation à la moralité, puisqu'elle est celle grâce à qui cette éducation peut se faire. Kant n'est pas certain du terme qu'il faut utiliser pour se pencher sur cette personne, mais nous avons établi que le terme le plus approprié est le terme « éducateur » puisque c'est lui qui traduit le mieux l'éducation à la moralité comme processus qui élève l'esprit du préadolescent vers la moralité. L'éducateur est une figure paradoxale en ce qu'on a du mal à comprendre comment une personne qui est moralement imparfaite peut prétendre éduquer une autre personne à la moralité. Nous avons établi que ce qui semble paradoxal est en réalité la condition grâce à laquelle éduquer à la moralité est possible.

L'éducation à la moralité ne peut pas se faire par chaque être humain : les princes et les parents sont notamment à proscrire de cette tâche. L'éducateur doit être une personne qui a suivi la méthode établie par Kant et qui connaît et accepte par conséquent la loi morale qui est en lui. Cette personne doit avoir quatre qualités : connaître son imperfection, être un connaisseur éclairé, avoir le souci de son élève, et pouvoir faire preuve de tact. Ces quatre qualités lui servent à accomplir son rôle qui est de se poser en guide pour aider le préadolescent à prendre conscience et à accepter la loi morale qui est en lui.

Afin de bien accomplir son rôle, c'est-à-dire d'aider l'élève à prendre conscience de la loi morale qui est en lui, l'éducateur doit entretenir trois types de relation avec son élève : une relation de nécessité, une relation d'autorité et de souci de son élève, et une relation de confiance.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche visait à étudier la question de l'éducation à la moralité dans la philosophie pratique d'Emmanuel Kant. Notre démarche s'est donnée comme particularité d'étudier non seulement la façon dont Kant conçoit l'éducation à la moralité, mais aussi de se pencher sur une des deux parties du processus éducatif, à savoir sur la personne qui a la tâche d'éduquer à la moralité.

Nous avons jugé nécessaire de faire un détour historique pour analyser le contexte dans lequel les pensées éducatives du philosophe allemand se sont inscrites. Nous avons mis en lumière que les idées sur l'éducation développées par Kant s'inscrivent dans un siècle riche en rebondissements et en progrès, à savoir le siècle des Lumières. Le XVIII^{ème} siècle se caractérise par de multiples progrès dans le domaine philosophique, littéraire et scientifique. Les différents bouleversements qui ont eu lieu avaient pour but de faire de l'être humain quelqu'un d'éclairé et de l'aider à sortir de son état de tutelle pour atteindre la maturité. Les révolutions sur la scène littéraire et scientifique ont eu un impact majeur sur le domaine de la pédagogie, puisque celui-ci a à son tour fait l'objet de bouleversements. L'éducation a connu un mouvement de réforme grâce auquel c'est le raisonnement qui était désormais placé au centre et non la mémoire. Ce domaine s'est petit à petit détaché de l'Eglise et s'est étendu d'une éducation privilégiée à une éducation pour tous. Dans ce contexte de développement de l'éducation, la découverte de l'enfance en tant que phase importante du développement de l'être humain, est primordiale. Nous avons établi que les idées que Kant exprime dans ses *Réflexions sur l'éducation* sont marquées par deux influences. Kant s'approprie quelques idées que Rousseau avait déjà exprimées dans son *Émile* et soutient activement le mouvement philanthropiniste, incarné par la *Philanthropinum* de Basedow.

Nous nous sommes ensuite penchés sur la philosophie de l'éducation de Kant, qu'il exprime principalement dans ses *Réflexions sur l'éducation*, dont l'authenticité reste discutable. Kant y soutient que l'éducation constitue une nécessité anthropologique en ce que l'être humain ne peut atteindre sa pleine potentialité qu'à travers l'éducation. L'être humain

progresses vers son humanisation grâce à l'éducation. L'idée de progrès à l'infini est une des idées directrices de la philosophie de l'éducation de Kant. L'éducation doit prendre la forme d'une science afin que l'être humain puisse progresser de façon cohérente. L'éducation ne doit pas être empirique, mais elle doit être une activité raisonnable qui procède d'après des principes clairement établis. Kant nous fait part de la science de l'éducation qu'il prévoit en divisant le processus éducatif en deux parties. L'éducation physique est la première partie de la pédagogie. Elle concerne la nature et l'être humain la partage avec les autres animaux. L'éducation physique se divise en deux parties. La première se compose de l'éducation du corps négative et de l'éducation du corps positive. L'éducation du corps négative consiste en les soins apportés au nourrisson. L'éducation du corps positive consiste en la culture, c'est-à-dire l'exercice des facultés corporelles combiné à l'exercice des facultés mentales. La deuxième partie de l'éducation physique est l'éducation intellectuelle qui correspond à la culture de l'âme. La discipline joue un rôle primordial dans l'éducation physique. C'est grâce à elle que l'être humain peut parvenir à dompter son côté animal.

La deuxième partie de la pédagogie est l'éducation pratique qui se divise en trois étapes. La première étape est la culture qui permet de développer des compétences scolastiques et mécaniques qui rendent possible à l'être humain d'atteindre tous les buts qu'il se propose. Cette étape se fait à l'aide d'un professeur. La deuxième étape est la civilisation qui permet d'acquérir des compétences sociales et politiques. Grâce à elle, l'être humain acquiert la disposition de prudence qui lui permet d'influencer les autres êtres humains afin que ceux-ci servent ses desseins. Cette étape se fait avec l'aide d'un pédagogue. La troisième étape qui est la plus importante est la moralisation, qui permet à l'être humain de ne choisir que de bonnes fins. Kant ne donne aucune indication sur la question de savoir avec l'aide de quelle personne cette étape doit se faire.

En étudiant brièvement le processus éducatif dans sa globalité, nous avons constaté que l'éducation à la moralité constitue la dernière étape du processus éducatif que Kant prévoit. Toutes les étapes d'avant ont pour but de mener vers cette dernière étape qui est qualifiée comme étant la plus importante. Avant de nous pencher sur la question de l'éducation à la moralité dans son détail, nous avons jugé qu'il fallait d'abord expliquer en quoi consiste la conception kantienne de la moralité.

Nous avons établi que pour comprendre ce que Kant entend par la moralité, il fallait poser deux présupposés : la théorie des deux règnes et les deux manifestations de la raison. Nous avons ensuite expliqué que Kant n'avait pas pour projet de créer une toute nouvelle conception de la moralité, mais uniquement de donner à la moralité un fondement sûr en établissant le principe suprême de la moralité. Nous nous sommes penchés sur les concepts les plus importants pour comprendre en quoi consiste une éducation à la moralité. Le premier concept est celui de loi morale qui est donnée à l'être humain comme un « fait de la raison » et s'exprime à travers une maxime. Cette maxime s'exprime dans l'impératif catégorique qui nous commande d'agir de telle sorte que nos actions puissent être universalisables. La loi morale prend la forme d'un impératif, c'est-à-dire d'un devoir que l'être humain doit s'efforcer à accomplir, en raison de sa double détermination en tant qu'être à la fois sensible et intelligible. La moralité d'une action se traduit par le fait qu'elle ait été accomplie par devoir, c'est-à-dire par pur respect pour la loi morale. Le fait d'agir par pur respect du devoir traduit le fait que l'être humain a une volonté bonne. Cette caractéristique est requise par la moralité.

Le principe suprême de la moralité est l'autonomie de la volonté. C'est l'idée de liberté qui permet à l'être humain de concevoir sa volonté. La liberté est un « postulat de la raison pure pratique » qui est pratiquement prouvée par la conscience que chaque être humain a de la loi morale. La liberté pratique se divise en négative et en positive. La liberté pratique négative se traduit par l'indépendance par rapport aux penchants sensibles. La liberté pratique positive se traduit par l'obéissance de la volonté à la loi morale et constitue la vraie liberté morale. La liberté pratique positive correspond au concept d'autonomie. L'autonomie dont il est question dans la conception de la moralité chez Kant est « l'autonomie-moralité » qui se rapporte à la liberté de la volonté. L'autonomie se distingue de l'hétéronomie en tant qu'elle est non pas l'obéissance à une loi qui nous est prescrite par une source externe, mais l'obéissance à notre propre loi. Une personne autonome est une personne qui est capable de se donner à soi-même sa propre loi et d'y soumettre sa volonté. Dès lors, la moralité d'une action se traduit par le fait qu'il s'agisse d'une action faite par l'autonomie de la volonté.

La conception kantienne de la moralité en tant qu'autonomie de la volonté a pour but de mener l'être humain vers le règne des fins. Ce règne constituerait l'association de tous les sujets raisonnables qui agissent selon le même principe qu'est la volonté autonome. L'être

humain doit être dans un progrès à l'infini vers ce règne des fins. Ce progrès se fait par la capacité qu'a l'être humain de se perfectionner. Cependant, l'être humain ne peut pas atteindre le règne des fins dans sa vie, car il ne peut jamais être parfaitement moral en raison de sa double détermination. C'est pourquoi Kant postule que la moralité ne peut être atteinte et la volonté devenir sainte qu'en présupposant un progrès à l'infini.

L'étude de la conception de la moralité chez Kant, nous a permis de dégager deux points importants pour l'idée d'une éducation à la moralité. Premièrement, que la moralité constitue le fait d'agir toujours selon la loi morale que l'être humain ne peut trouver qu'en lui-même. Deuxièmement, que l'être humain ne peut jamais atteindre la moralité, c'est-à-dire le stade de la perfection morale, dans sa vie sensible.

Une fois que nous avons établi de quelle manière Kant conçoit la moralité, nous nous sommes penchés sur la question de l'éducation à la moralité dans son détail. Nous avons constaté que Kant soulève la question de l'éducation à la moralité à trois moments dans son œuvre. Nous avons soulevé un problème important qui est au fondement de cette éducation. Ce problème se décline dans le fait que la moralité est quelque chose que l'être humain doit trouver à l'intérieur de lui-même, mais que l'éducation par définition est quelque chose qui est apporté à l'être humain de l'extérieur. On conçoit donc difficilement comment une éducation à la moralité est possible, c'est-à-dire comment quelque chose d'intérieur peut être apporté par quelque chose d'extérieur. Nous avons répondu à ce problème en soutenant que le but de l'éducation à la moralité n'est pas d'apprendre la moralité à quelqu'un comme on apprendrait une matière, mais de faire prendre conscience à l'apprenant de la loi morale qui est en lui. L'éducation à la moralité ainsi décrite concerne le préadolescent.

Nous avons ensuite analysé la méthode préconisée par Kant pour éduquer à la moralité. Nous avons constaté qu'elle se décline en trois étapes. La première étape est décrite dans la « Doctrine de la méthode de la raison pratique pure » de la *Critique de la raison pratique*. Elle a pour but de motiver l'élève moralement. L'élève est capable de trouver la motivation morale en développant sa capacité de jugement à travers des exemples. L'élève doit être confronté à des exemples d'actions et il doit juger s'il s'agit d'actions morales, c'est-à-dire d'actions qui ont été accomplies par pur respect pour la loi morale, ou d'action

immorales. Les exemples qui sont présentés à l'élève ne doivent pas être des exemples d'actions tellement héroïques qu'elles en deviennent irréalisables, mais ce doit être des exemples réalistes de cas particuliers. Ces exemples ne doivent pas être imités, mais ils constituent uniquement la preuve de faisabilité de la moralité. Ils servent uniquement à montrer à l'élève qu'agir moralement est possible.

Les deuxième et troisième étapes pour éduquer à la moralité sont décrites dans la « Méthodologie éthique » de la *Doctrina de la vertu*. La première est la didactique qui consiste dans l'enseignement de la vertu. Kant soutient que la vertu est une qualité qui peut non seulement être enseignée, mais qui doit être enseignée. Cette vertu doit être enseignée en utilisant le mode d'enseignement catéchétique-socratique qui consiste à faire appel à la raison de l'élève pour qu'il trouve les réponses recherchées aux questions que lui pose l'éducateur. Le but de cet enseignement est de développer la raison de l'élève de telle sorte qu'il soit capable d'agir vertueusement par lui-même. Néanmoins, cette deuxième étape ne suffit pas à agir vertueusement et doit être complétée d'une ascétique morale. Cette dernière étape de la méthode de l'éducation à la moralité kantienne consiste dans la culture de la vertu. Cette culture doit nous permettre de nous habituer à renoncer aux plaisirs sensibles et à supporter les maux de la vie. Il s'agit d'une souffrance qui doit être accompagnée d'une certaine joie, qui est la preuve d'une conviction morale authentique. Le but de l'ascétique est de transformer le caractère de l'être humain en caractère moral.

Dans un dernier chapitre, nous nous sommes penchés sur le rôle de la personne qui doit mettre en pratique la méthode exposée. Ce moment de notre recherche nous a permis de répondre à notre problématique qui était de savoir comment un être humain qui est toujours imparfait moralement peut prétendre pouvoir éduquer un autre être humain à la moralité. Nous avons d'abord expliqué pourquoi nous avons opté pour le terme « éducateur » pour désigner la personne qui a la tâche d'éduquer à la moralité, avant de soulever le problème fondamental qui caractérise l'éducateur. Nous avons soutenu que l'éducateur n'a pas besoin d'être moralement parfait afin d'éduquer à la moralité, et qu'en fait la reconnaissance de sa propre imperfection constitue une condition préalable pour toute personne souhaitant éduquer à la moralité.

Dès lors, nous avons établi que seule une personne qui s'intéresse au bien universel et qui est capable de concevoir l'idée de progression vers la moralité, peut être éducateur. La personne qui endosse la charge d'éduquer à la moralité doit être dotée de quatre qualités : reconnaître sa propre imperfection ; être un connaisseur éclairé ; se soucier de ses élèves ; et savoir faire preuve de tact. Ces quatre qualités doivent lui servir à accomplir son rôle qui est de donner à chaque élève les moyens de progresser vers la moralité.

Nous nous sommes en dernier lieu penchés sur la question de savoir quels types de relations l'éducateur doit entretenir avec les personnes qu'il éduque à la moralité. Nous avons montré qu'il y a trois types de relations à l'œuvre entre l'éducateur et le préadolescent. La première est une relation de nécessité : puisque chaque être humain doit faire l'objet d'une éducation à la moralité, la relation avec une autre personne qui l'éduque est nécessaire. La deuxième relation est double : elle est à la fois verticale en ce que l'éducateur doit faire preuve d'autorité, et horizontale en ce que l'éducateur doit à la fois respecter la personne de l'élève. Enfin, la troisième relation qu'entretiennent les agents est une relation de confiance : l'éducateur doit avoir confiance dans les capacités du préadolescent à progresser vers la moralité, et l'élève doit avoir confiance dans les capacités et la personne de l'éducateur.

Nous sommes conscients des limites de notre travail en ce que nous nous sommes limités à un corpus précis. Or l'éducation à la moralité chez Kant peut se lire dans différents passages de son œuvre que nous n'avons pas pu prendre en compte dans le cadre de ce mémoire. Pour étudier l'éducation à la moralité dans sa globalité, il faudrait également prendre en compte *La Religion dans les limites de la simple raison*, *la Critique de la faculté de juger* et *l'Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolitique*. Pour aller plus loin dans notre recherche, il faudrait prendre en compte ces ouvrages afin d'étudier quel impact la religion, l'esthétique et l'histoire ont dans une éducation à la moralité.

Nous sommes également conscients que notre recherche ne nous a pas permis de répondre au problème déjà posé par Kant, à savoir le fait que l'éducation soit toujours donnée par une personne qui a elle-même été éduquée par une autre personne. Ce fait constitue « *le*

plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme. »²⁸⁶. En relevant les qualités dont doit faire preuve l'éducateur, nous avons soutenu qu'il doit avoir été éduqué par la méthode décrite par Kant. Ici, se pose le même problème déjà soulevé par Kant. La question se pose de savoir qui sera le premier à éduquer quelqu'un d'autre par cette méthode. Une deuxième perspective de recherche serait par conséquent de s'intéresser à la question de savoir qui est le premier éducateur à la moralité.

Enfin, dans notre travail nous avons supposé, en suivant les textes de Kant, que l'éducation à la moralité est un processus qui inclut deux agents : un adulte qui est apte à être éducateur et un préadolescent. Mais qu'en est-il de l'éducation des adultes ? Une troisième perspective de recherche serait d'analyser si l'éducation à la moralité telle que Kant la conçoit ne peut pas se faire à un stade plus avancé de la vie humaine. Un adulte ne peut-il pas éduquer à la moralité un autre adulte ? Est-ce que l'être humain ne peut développer sa moralité que pendant la période de la préadolescence ? Et plus encore qu'en est-il de l'éducation à la moralité des adultes au contact des enfants ? L'éducateur ne progresse-t-il pas lui-même vers la moralité au contact de ses élèves ? C'est en tous cas ce que les analyses de Cavell semblent suggérer²⁸⁷.

²⁸⁶ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 105 (Ak IX : 446).

²⁸⁷ P. FASULA, « L'éducation morale des enfants et des adultes », *A contrario*, vol. 2, n° 25, 2012, p. 145 – 158, 145.

Bibliographie

1. Kant

Œuvres de Kant

KANT, Immanuel, *Aufsätze einer Philanthropin betreffend*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band II, 1776.

– *Brief an Wilhelm Crichton*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band X, 1778.

– *Brief an Christian Heinrich Wolke*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band X, 1778.

– *Kritik der reinen Vernunft*, Akademie Ausgabe, Berlin, Band III, 1781 ; trad. fr. A. Renaut, *Critique de la raison pure*, Paris, Flammarion, 2006.

– *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band IV, 1783 ; trad. fr. L. Guillermit, *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science* Paris, Vrin, 1957.

– *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VIII, 1784 ; trad. fr. J-M. Muglioni, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Paris, Bordas, 1993.

– *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VIII, 1784 ; trad. fr. J-F. Poirier et F. Proust, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, Flammarion, 2020.

– *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band IV, 1785 ; trad. fr. A. Renaut, *Fondation de la métaphysique des mœurs*, Paris, Flammarion, 1994.

– *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VIII, 1786; trad. fr. S. Piobetta, *Sur les débuts de l'histoire humaine*, Paris, Flammarion, 1990.

– *Kritik der praktischen Vernunft*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band V, 1788 ; trad. fr. J-P. Fussler, *Critique de la raison pratique*, Paris, Flammarion, 2003.

– *Kritik der Urteilskraft*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band V, 1790 ; trad. fr. A. Renaut, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Flammarion, 1994.

– *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VI, 1793 ; trad. fr. J-P. Fussler, *La religion comprise dans les limites de la seule raison*, Paris, Flammarion, 2019.

– *Über den Gemeinspruch : Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VIII, 1793 ; trad. fr. F. Proust, *Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique, cela ne vaut rien*, Paris, Flammarion, 1994.

– *Die Metaphysik der Sitten*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VI, 1797 ; trad. fr. A. Renaut, *Métaphysique des mœurs*, Paris, Flammarion, 1994.

– *Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VIII, 1797 ; trad. fr. F. Proust, *D'un prétendu droit de mentir par humanité*, Paris, Flammarion, 1994.

– *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VII, 1798 ; trad. fr. A. Renaut, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Flammarion, 1993.

– *Der Streit der Fakultäten*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band VII, 1798 ; trad. fr. J. Gibelin, *Le conflit des facultés*, Paris, Vrin, 1955.

– *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesung*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band IX, 1800.

– *Immanuel Kant's physische Geographie. Auf Verlangen des Verfassers, aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Theil bearbeitet von D. Friedrich Theodor Rink*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band IX, 1802.

– *Über Pädagogik*, Berlin, Akademie Ausgabe, Band IX, 1804 ; trad. fr. A. Philonenko, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 2018.

KANT, Emmanuel, *Leçons d'éthique*, trad. fr. L. Langlois, Paris, Librairie générale française, 1997.

Philosophie morale

GREGOR, Mary, *Laws of Freedom. A Study of Kant's Method of Applying the Categorical Imperative in the Metaphysik der Sitten*, Oxford, Blackwell Publishers, 1963.

JOUAN, Marlène, « L'autonomie chez Kant », in *Qu'est-ce que l'autonomie ?*, Paris, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », à paraître.

KHODOSS, Claude, *Kant. La raison pratique*, Paris, Presses universitaires de France, 1965.

LACROIX, Jean, *Kant et le kantisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1993.

LEQUAN, Mai, *La philosophie morale de Kant*, Paris, Points, 2001.

Les chemins de la philosophie, « Sommes-nous libres de faire le bien ? », Radio France, Paris, 08/10/2018.

– « Qu'est-ce que le mal radical ? », Radio France, Paris, 22/04/2021.

– « Quelle place pour la sensibilité dans la morale ? », Radio France, Paris, 11/10/2018.

– « Suffit-il d'être vertueux pour être heureux ? », Radio France, Paris, 09/10/2018.

MUNZEL, G. Felicitas, *Kant's conception of moral character. The « critical » link of morality, anthropology, and reflective judgment*, Chicago, University of Chicago Press, 1999.

PATON, Herbert James, *The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy*, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press, 1971 (Hutchinson & Company, Ltd., 1947).

RENAUT, Alain, « Présentation à la métaphysique des mœurs », in *Métaphysique des mœurs I* (1797), trad. fr. A. Renaut, Paris, Flammarion, 1994.

VIALATOUX, Joseph, *La morale de Kant*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

WALKER, Ralph, *Kant. La loi morale* (1998), trad. fr. G. Chaufour, Paris, Seuil, 2000.

Philosophie de l'éducation

BACHLER, Laurent, *La philo au berceau*, Toulouse, Érès, 2021, chap. 8 : « Kant - L'enfant et la destination de l'humanité », p. 53-58.

BOLLNOW, Otto Friedrich, « Kant und die Pädagogik », *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Jg. 6, Heft 2, 1954, p. 49-55.

CASTILLO, Monique, « Kant éducateur », *International Journal of Philosophy*, n° 3, 2016, p. 153-160.

DIOP, El Hadji Ibrahima, « Essence philosophique de la pédagogie chez Kant », *Ethiopiennes*, n° 68, 2002, p. 125-140.

GAMBRIANI, Sourento, *La place de Jean-Jacques Rousseau dans la philosophie kantienne de l'éducation*, Paris, Editions de l'Onde, 2009.

GIESINGER, Johannes, « Kant on dignity and education », *Educational theory*, vol. 62, n° 6, 2012, p. 609-620.

GONZALEZ, Ana Marta, « Kant's philosophy of education : between relational and systemic approaches », *Journal of Philosophy of education*, vol. 45, n° 3, 2011, p. 433-454.

GOUBET, Jean-François (dir.), *Kant et l'éducation*, Arras, Artois Presses Université, 2016.

HUFNAGEL, Erwin, « Kant's pädagogische Theorie », *Kant-Studien*, vol. 79, n° 1, 1988, p. 43-56.

KEDE ONANA, Magloire, *L'éducation à la citoyenneté : dressage ou libération ?*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Est, 2012.

LAUSBERG, Michael, *Kant und die Erziehung*, Marburg, Tectum, 2009.

MIKHAIL, Thomas, *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2017.

MUNZEL, G. Felicitas, *Kant's conception of pedagogy. Toward education for freedom*, Evanston, Northwestern University Press, 2012.

PHILONENKO, Alexis, « Kant et le problème de l'éducation », in *Réflexions sur l'éducation (1803)*, trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018.

SCHAFFAR, Birgit, « Changing the definition of education. On Kant's educational paradox between freedom and restraint », *Studies in Philosophy and Education*, vol. 33, 2014, p. 5-21.

STICKER, Martin, « Educating the common agent. Kant on the varieties of moral education », *Archiv für Geschichte der Philosophie*, vol. 97, n° 3, p. 358-387.

THAMIN, Raymond, « Le traité de pédagogie de Kant », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 10, 1885, p. 169-193.

VINCENTI, Luc, *Education et liberté. Kant et Fichte*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

WALTER, Anja, *Lutz Kochs « Kant und das Problem der Erziehung ». Interpretierende Ausarbeitung*, München, Grin, 2016.

WEISSKOPF, Traugott, *Immanuel Kant und die Pädagogik: Beiträge zu einer Monographie*, Zürich, Academica, 1970.

Education à la moralité

BOISSINOT, Christian, « Moreau Paul. L'éducation morale chez Kant », *Laval théologique et philosophique*, vol. 47, n° 3, 1991, p. 439-442.

COHEN, Alix, « The role of feelings in Kant's account of moral education », *Journal of philosophy of education*, vol. 00, no° 0, 2015, p. 1-13.

DOS SANTOS, Robinson, *Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant*, Kassel, Kassel university press, 2007.

GIESINGER, Johannes, « Kant's account on moral education », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 4, n° 7, 2012, p. 775-786.

Les chemins de la philosophie, « Doit-on éduquer l'homme à bien agir ? », Radio France, Paris, 10/10/2018.

MORAN, Kate, « Can Kant have an account of moral education? », *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no° 4, 2009, p. 471-484.

MOREAU, Paul, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988.

OKSHEVSKY, Walter, « Kant's catechism for moral education : from particularity through universality to morality », *Philosophy of education*, 2000, p. 94-102.

PICHE, Claude, « La méthodologie éthique de Kant », in GOYARD-FABRE, Simone & FERRARI, Jean, *L'année 1797. Kant. La métaphysique des mœurs*, Paris, Vrin, 2000, p. 109-122.

PIERON, Julien, « Le rôle de l'exemple dans l'apprentissage selon Kant », *MethIS*, vol. 4, p. 39-62.

PRANGE, Klaus, « Lutz Koch : Kants ethische Didaktik -Rezension », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 50, n° 6, 2004, p. 930-933.

RIEFLING, Markus, « Erziehung als Entwicklungshelfer der Moralität. Zur Bedeutung von Kants Moralphilosophie, Anthropologie und Geschichtsphilosophie für seine Theorie der Erziehung », *Kant-Studien*, vol. 105, n° 3, 2014, p. 406-417.

SURPRENANT, Chris W., « Kant's contribution to moral education : the relevance of catechistics », *Journal of moral education*, vol. 39, no° 2, 2010, p. 165-174.

THIMM, Andrea, « Die Bildung zur Moral. Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral », *Ethik in der Medizin*, vol. 21, n° 1, 2009, p. 77-79.

Généralités

BRUCH, Jean-Louis, « Kant et les Lumières », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 79, n° 4, 1974, p. 457-472.

GRANDJEAN, Antoine, *La philosophie de Kant*, Paris, Vrin, 2016.

VAYSSE, Jean-Marie, *Le vocabulaire de Kant*, Paris, Ellipses, 2010.

2. Hors Kant

Œuvres

COMENIUS, Jan Amos, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck, 1992.

DE BEAUVOIR, Simone, *Le deuxième sexe II. L'expérience vécue*, Paris, Gallimard, 2003 (Gallimard, 1949).

LOCKE, John, *Quelques réflexions sur l'éducation* (1693), trad. fr. G. Compayré, Paris, Vrin, 2007.

PASCAL, Blaise, *Pensées* (1670), Paris, Flammarion, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), Paris, Flammarion, 1992.

– *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (1761), Tome II, Paris, Gallimard, 1993.

– *Emile ou de l'éducation* (1762), Paris, Flammarion, 2009.

– *Du contrat social* (1762), Paris, Flammarion, 2011.

– *Dialogues de Rousseau juge de Jean-Jacques* (1782), Paris, Flammarion, 1999.

Philosophie morale

ALLISON, Henry E., art. « Autonomie », in CANTO-SPERBER, Monique (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, Tome 1, p. 136-144.

BLONDEL, Éric, *La morale*, Paris, Flammarion, 2017.

CANTO-SPERBER, Monique, et RUWEN, Ogien, *La philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

ELISSALDE, Yvan, *La morale*, Paris, Bréal, 2019.

HADOT, Pierre, « Qu'est-ce que l'éthique ? », *Cités*, vol. 1, n° 5, 2001, p. 129-138.

LABUSSIÈRE, Jean-Louis, « Rousseau et la perfectibilité. De l'individu à l'espèce. », in BINOCHÉ, Bertrand, *L'homme perfectible*, Seyssel, Champ Vallon, 2004, p. 91-114.

LAUGIER, Sandra, *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

Les Chemins de la philosophie, « Qu'est-ce que le perfectionnisme moral ? », Radio France, Paris, 05/09/2018.

LORENZINI, Daniele, *Éthique et politique de soi. Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*, Paris, Vrin, 2015.

MALKASSIAN, Gérard, *Introduction à la philosophie morale*, Paris, Ellipses, 2015.

Philosophie de l'éducation

CAVELL, Stanley, *Les voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*, trad. fr. S. Laugier et N. Balso, Paris, Seuil, 1996, « le naturel et le conventionnel », p. 179-199.

– *Conditions nobles et ignobles*, trad. fr. C. Fournier & S. Laugier, Editions de l'Eclat, Paris, 1993.

DESCOMBES, Vincent, *Le raisonnement de l'ours et autres essais de philosophie pratique*, Paris, Seuil, 2007, chap. 4 : « Que peut-on demander à la philosophie morale ? », p.411 – 435.

FASULA, Pierre, « L'éducation morale des enfants et des adultes », *A contrario*, vol. 2, n° 25, 2012, p. 145-158.

LAUGIER, Sandra, « L'éducation des adultes comme philosophie morale », *Education et didactique*, vol. 5, n° 3, 2011, p.135-144.

LEIF, Joseph, *Philosophie de l'éducation*, Tome I, II et III, Paris, Librairie Delagrave, 1970.

MARITAIN, Jacques, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969.

MORANDINI, Franc, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000.

OKSENBERG RORTY, Amélie, art. « Education morale », in CANTO-SPERBER, Monique (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, Tome 1, p. 599-605.

REBOUL, Olivier, *La Philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.

Éducation

BACHLER, Laurent, *L'enfance, une grande question philosophique*, Toulouse, Éres, 2021.

BAIETTO, Marie-Claude, *Le désir d'enseigner*, Paris, Éditions sociales françaises, 1982.

BAILLARGEON, Normand, *L'éducation*, Paris, Flammarion, 2011.

BASEDOW, Johann Bernhard, *Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, Leipzig, S.L. Crusius, 1785.

– *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Cramer, Altona und Bremen, 1770.

BUFFON, Georges-Louis Leclerc, *Histoire naturelle, générale et particulière*, Paris, Imprimerie royale, 1749-1804.

DIDEROT, Denis & D'ALEMBERT, Jean Le Rond, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, André Le Breton, 1751-1772.

FUCHS, Brigitta, *Geschichte des pädagogischen Denkens*, Leverkusen, Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen & Toronto, 2019.

GOHIER, Christiane (dir.), *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2002.

GUILLAUME, James, art. « Philanthropisme, Philanthropistes », in BUISSON, Ferdinand *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1880), Paris, Robert Laffont, 2017, p. 727-729.

HORNUNG, Simone, *Johann Bernhard Basedow und sein Philanthropin in Dessau*, München, Grin, 2002.

LELEU-GALAND Eve & GALLOIS Jean-Bernard, *Qu'est-ce qu'éduquer ?*, Paris, Nathan, 2021.

LERENARD, Mathilde, « La querelle des philanthropistes et néohumanistes : pratiques et débats éducatifs en Allemagne autour de 1800 », *Revue interdisciplinaire d'Humanités*, vol. 4, 2014.

Les chemins de la philosophie, « Éclairer les jeunes esprits, enseigner au siècle des Lumières », Radio France, Paris, 24/01/2022.

LHOMME, Florence, *La relation pédagogique. Les clés pour se construire*, Lyon, Chronique sociale, 2020.

LILIANE, Maury, *L'enseignement de la morale*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.

MARCELLI, Daniel, *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Librairie générale française, 2012.

POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.

PRAIRAT, Eirick, *Éduquer avec tact*, Paris, Éditions sociales françaises, 2017.

– *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France, 2013.

– *Quelle éthique pour les enseignants ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015.

ROQUEFORT, Daniel, *Le rôle de l'éducateur. Éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, 1995.

SOËTARD, Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, Éditions sociales françaises, 2001.

TRUFFAUT, François, *L'enfant sauvage* [Film], Marcel Bebert, 1969.

VON GOETHE, Johann Wolfgang, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796), Ditzingen, Reclam, 2021.

Table des matières

Remerciements	5
Sommaire	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
CHAPITRE I : EMMANUEL KANT ET L'ÉDUCATION.....	24
Introduction.....	25
I. Le XVIII ^{ème} siècle : un siècle pédagogique.....	26
1. Qu'est-ce que les Lumières ?.....	26
2. Une révolution pédagogique.....	28
3. La découverte de l'enfance	31
II. Les influences sur la pensée éducative kantienne	33
1. Jean-Jacques Rousseau	33
2. Le philanthropinisme allemand.....	36
III. La philosophie de l'éducation de Kant	38
1. Les Réflexions sur l'éducation	38
2. De la nécessité de l'éducation.....	40
3. Le programme éducationnel kantien	44
L'éducation physique	45
L'éducation pratique	48
Conclusion	52
CHAPITRE II : KANT ET SA CONCEPTION DE LA MORALITÉ.....	53
Introduction.....	54
I. Le fondement de la morale	55
1. Les présupposés	55
2. Le projet de Kant	56
II. La loi morale	59
1. La formulation de la loi morale	59
2. La loi morale : un devoir	64
3. Le respect	67
4. La volonté bonne.....	69
III. Le principe suprême de la moralité.....	71
1. La liberté.....	71
2. La liberté comme autonomie	74

IV. La destination de l'être humain	78
1. Le règne des fins.....	78
2. La perfection comme progrès à l'infini.....	78
Conclusion	81
CHAPITRE III : L'ÉDUCATION À LA MORALITÉ.....	82
Introduction.....	83
I. Qu'est-ce que l'éducation à la moralité ?	84
1. La place et l'importance de l'éducation à la moralité	84
2. La nature problématique de l'éducation à la moralité	86
3. Les caractéristiques principales de l'éducation à la moralité	88
II. La doctrine de la méthode de la raison pratique pure.....	90
1. La méthode.....	90
2. La culture du jugement moral et la motivation morale	91
3. Le rôle des exemples	95
III. La didactique éthique.....	98
1. La vertu.....	98
2. Les différentes méthodes d'enseignement.....	99
3. La méthode de la doctrine de la vertu	101
IV. L'ascétique.....	103
1. La culture de la vertu.....	103
2. La formation du caractère	104
Conclusion	107
CHAPITRE IV : L'ÉDUCATEUR	108
Introduction.....	109
I. La figure de l'éducateur.....	110
1. Le choix du terme	110
2. Le paradoxe de l'éducateur	113
II. Le portrait de l'éducateur	115
1. Qui peut être éducateur ?	115
2. Les qualités de l'éducateur.....	116
3. Le rôle de l'éducateur.....	120
III. Quelles relations entre éducateur et préadolescent ?	123
1. Une relation de nécessité.....	123
2. Une relation à la fois verticale et horizontale	124
3. Une relation de confiance	126
Conclusion	128

CONCLUSION GÉNÉRALE	129
Bibliographie.....	136
Table des matières	145

Résumé

Cette recherche se concentre sur la philosophie de l'éducation kantienne, domaine très peu étudié jusqu'ici par rapport à la philosophie pratique de Kant. Cette étude met en lien la pédagogie kantienne avec sa philosophie morale afin d'étudier plus précisément l'éducation à la moralité chez Kant. Comment une éducation à la moralité est-elle possible ? La réponse à cette question deviendra claire, grâce à une analyse à la fois de la conception kantienne sur l'éducation et de sa conception sur la moralité. Ce travail analysera en détail la méthode que Kant prescrit pour éduquer à la moralité, avant de se pencher sur la personne qui endosse la tâche de donner une éducation à la moralité à ses semblables. Qui peut ou doit endosser ce rôle ? Quel problème sous-tend l'idée d'une personne qui éduque à la moralité ? Quelles doivent être sa formation, ses responsabilités et ses qualités ?

Mots-clés : Kant - Lumières – éducation – moralité – loi morale – autonomie – éducation à la moralité – motivation morale – didactique éthique– ascétique éthique – éducateur

Zusammenfassung

Diese Forschungsarbeit konzentriert sich auf Kants Erziehungsphilosophie, ein Bereich, der im Vergleich zu Kants praktischer Philosophie bislang kaum untersucht wurde. In dieser Studie wird Kants Pädagogik mit seiner Moralphilosophie in Verbindung gebracht, um die Erziehung zur Moralität bei Kant genauer zu untersuchen. Wie ist eine Erziehung zur Sittlichkeit möglich? Die Antwort auf diese Frage wird durch eine Analyse sowohl von Kants Auffassung von Erziehung als auch von seiner Auffassung von Sittlichkeit verdeutlicht. In dieser Arbeit wird die Methode, die Kant für die Erziehung zur Sittlichkeit vorschreibt, ausführlich analysiert, bevor wir uns mit der Person befassen, die die Aufgabe übernimmt, ihren Mitmenschen eine Erziehung zur Sittlichkeit zu vermitteln. Wer kann oder sollte diese Rolle übernehmen? Welches Problem liegt der Vorstellung einer Person zugrunde, die zur Sittlichkeit erzieht? Wie sollten seine Ausbildung, seine Verantwortlichkeiten und seine Qualitäten aussehen?

Schlüsselwörter: Kant - Aufklärung - Erziehung - Sittlichkeit – sittliches Gesetz - Autonomie - Erziehung zur Sittlichkeit - moralische Motivation – ethische Didaktik – ethische Asketik - Erzieher

Abstract

This research focuses on Kantian educational philosophy, which has received little attention in comparison to Kant's practical philosophy thus far. This study connects Kant's pedagogy with his moral philosophy in order to better understand Kant's education for morality. What are the possibilities for moral education? An examination of both Kant's theory of education and his concept of morality will provide the answer to this question. This study will analyze Kant's approach to moral education in depth before moving on to the individual who is charged with teaching morality to his fellow humans. Who is qualified for this position, and who should be considered for it? What problem underlies the concept of a moral educator? What should his educational background, responsibilities and qualities be?

Keywords : Kant - Enlightenment - education - morality - moral law - autonomy - moral education - moral motivation – ethical didactic – ethical ascetic – educator