



HAL
open science

Culture morale et nature humaine chez Kant

Thibault Vian

► **To cite this version:**

| Thibault Vian. Culture morale et nature humaine chez Kant. 2024. hal-04835443

HAL Id: hal-04835443

<https://univ-paris8.hal.science/hal-04835443v1>

Preprint submitted on 13 Dec 2024

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

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



Open licence - etalab

Culture morale et nature humaine chez Kant

Thibault Vian, Experice

Résumé :

La philosophie de l'éducation de Kant s'inscrit dans le contexte historique de la fin du XVIIIe siècle sous un double rapport : elle prend place tout d'abord au sein d'une dynamique de la réflexion philosophique sur l'enfant et sur l'éducation, initiée par Locke et Rousseau au milieu du siècle. Cette dynamique prend sa source dans la problématique de la spécificité de l'enfant et du respect de sa nature propre, en réaction à la discordance plus ou moins explicite entre le contenu de l'enseignement tel qu'il peut être dispensé dans les collèges d'ancien régime, et les possibilités mentales des élèves. Pour le dire dans les termes de Philonenko : « Trop souvent l'enseignement dispense des connaissances que l'élève n'est pas en âge d'assimiler réellement ; l'enseignement bouscule ici la nature ». Cette description témoigne alors du caractère inadéquat et du décalage qui régit les rapports entre l'enseignement et la nature de l'enfant. Prenant acte d'un tel enjeu, la fin du XVIIIe siècle marque alors la naissance d'un intérêt nouveau : celui du « sens de l'enfant » et d'une certaine conception de la nature, à partir duquel il s'agit de penser et d'établir des fondements rationnels à l'éducation. Comment l'éducation peut-elle accomplir la fin dernière de la nature et être alors le vecteur de cette moralisation progressive de l'humanité, à partir de ce qu'il y a justement de plus naturel et de plus originaire en l'homme ?

Mots-clés : culture morale ; jugement ; nature ; religion ; art.

Abstract:

Kant's philosophy of education fits into the historical context of the late eighteenth century in two respects: firstly, it is part of a dynamic of philosophical reflection on the child and on education, initiated by Locke and Rousseau in the middle of the century. This dynamic was rooted in the issue of the child's specificity and respect for his or her own nature, as a reaction to the more or less explicit discrepancy between the content of teaching as it might be delivered in the colleges of the ancien régime, and the mental capacities of pupils. To put it in Philonenko's terms: "All too often, teaching dispenses knowledge that the pupil is not old enough to assimilate; here, teaching upsets nature". This description demonstrates the inadequacy of the relationship between education and the child's nature, and the discrepancy between the two. The end of the eighteenth century saw the emergence of a new interest: that of the "meaning of the child" and a certain conception of nature, on the basis of which it was necessary to think about and establish rational foundations for education. How can education fulfil the ultimate purpose of nature and then be the vehicle for this progressive moralisation of humanity, starting from what is precisely the most natural and original in humans?

Keywords: moral culture; judgement; nature; religion; art.

Introduction

Pour caractériser son époque, Kant se demande : « Vivons-nous actuellement dans un siècle éclairé ? » ; « Non, mais bien dans un siècle *en marche vers les lumières* »¹. Appliquée à l'éducation, cette réponse marque donc une rupture avec le caractère statique de l'éducation d'alors, qui était animée par une logique de conservation plus que par une exigence d'évolution. Elle mobilise ainsi une dimension *dynamique* de l'éducation qui implique un sens ou une direction – comme l'atteste l'expression « en marche vers » chez Kant. Ce dynamisme, impulsé par les grandes théories sur l'éducation qui fleurissent à l'époque, inscrit l'éducation au cœur même d'un processus *téléologique*, qui suppose une orientation vers une fin déterminée. Cette perspective, ici simplement évoquée, aura une grande importance pour la suite. Kant précise sous ce rapport que : « ce n'est qu'actuellement que l'on commence à juger correctement et à saisir clairement ce qui est véritablement nécessaire à une bonne éducation »². Ce qui marque ainsi cette mise en marche de l'éducation, cette initiation au développement des lumières, c'est l'*esquisse* même d'un concept clair de ce qui caractérise une bonne éducation, jusqu'ici particulièrement confus. Le terme d'esquisse traduit alors non seulement une forme de commencement, suggérée par l'expression « on commence à juger correctement et à saisir clairement (...) », mais également l'idée que ce concept n'est pas encore parvenu à une parfaite clarté et se trouve lui-même engagé dans le processus de développement et d'évolution continus. Le signe de cette incomplétude réside à l'époque dans les conflits entre les différentes théories concurrentes sur l'éducation, ce qui confirme encore l'existence d'une zone constante de confusions et de désaccords. Cette « bonne éducation », dont tout l'enjeu de la philosophie de l'éducation de Kant va être d'en préciser le concept, constitue alors une *Idée* de la Raison qui agit comme *horizon régulateur* pour chaque époque, et qui doit servir ainsi de norme ou de fil directeur, afin, pour reprendre l'expression même de Kant : « d'instaurer l'*Aufklärung*, au moyen de l'éducation ».

C'est dans cette perspective que Basedow réalise, au *Philanthropinon* de Dessau, une maison d'éducation qui prend d'une part pour fil directeur les principes de la philosophie de Rousseau telle qu'elle est présentée dans l'*Emile ou de l'éducation*, et qui élargit d'autre part l'horizon de la *Realschulen* telle qu'elle se développe en Prusse à cette époque³. Il s'agit donc, comme l'avait souhaité et préconisé Rousseau, de « laisser mûrir l'enfance dans les enfants », c'est-à-dire de se *conformer à leur nature* et de ne pas briser le développement naturel de l'enfant. Basedow élabore alors une pédagogie qui rompt avec l'enseignement traditionnel de son époque, et qui met l'accent sur une méthode à la fois intuitive et *récréative*, indexée sur une culture étroitement utilitaire et eudémoniste. L'expression de « méthode intuitive et récréative » fait écho au refus du verbalisme et du caractère abstrait caractéristique de l'enseignement traditionnel, et renvoie alors à la mise en place d'un apprentissage sous forme de jeu, moyennant une place importante donnée à l'éducation physique. Kant, à la fois intéressé et mesuré à l'égard de la réalisation d'un tel projet, témoigne alors d'une attitude contrastée à son égard. C'est à partir de ce contraste que se dessine l'esquisse d'une problématisation possible, entre d'une part l'exigence posée par Rousseau et reprise par Basedow de ne pas briser le développement naturel de l'enfant, et d'autre part celle d'une *dénaturation* nécessaire pour réaliser la finalité même de l'éducation ; tensions dont la suite de cette analyse va s'efforcer de rendre compte.

¹ Kant, *Qu'est-ce que les lumières ?*, p. 49.

² Kant, *Réflexions sur l'éducation*, p. 74 (référence dorénavant notée RE.).

³ Caractéristique de la pédagogie allemande, la *Realschule* invite à quitter l'homme abstrait de l'humanisme pour se pencher vers les choses même du réel : une grande place est accordée à la formation du citoyen.

Ce coefficient de détachement à l'égard de Basedow, s'explique tout d'abord dans la mesure où si l'idée d'une éducation physique ne va cesser d'être développée par Kant, elle doit toutefois répondre aux exigences d'une *culture par contrainte* et non pas seulement aux formes d'un apprentissage ludique. C'est pourquoi la méthode récréative, conduisant pour Kant à la déresponsabilisation des maîtres, doit être remplacée par l'instauration à la fois nécessaire et explicite d'une *discipline des penchants*, visant à se prémunir contre la volonté despotique de l'enfant – en réponse certainement aux excès qui ont cours dans l'institut de Dessau à l'époque. La discipline, chez Kant, se trouve traditionnellement présentée et exprimée de la manière suivante : la discipline désigne tout d'abord non pas la finalité ou le but de l'éducation, mais la condition de possibilité pour parvenir à cette finalité. Elle se caractérise en conséquence par une *fonction médiatrice*, en ce qu'elle impose des bornes et des limites aux penchants naturels, et qu'elle rend possible la transition entre l'état de nature, caractérisé par l'expression d'une liberté despotique qui échappe à toute législation morale, et l'état de culture placé sous le signe de la liberté morale et de l'exigence d'une forme d'universalité qui en découle. La discipline qualifie alors un acte qui consiste à « dépouiller l'homme de son animalité »⁴, et par lequel il s'agit de *faire violence à la nature* en tant que lieu d'indépendance envers les lois morales, et au titre d'un état sauvage qu'il convient de dépasser.

Dès lors, la discipline impose une forme de dénaturation qui constitue le moteur empirique du développement de l'humanité, et qui rend possible l'avènement de l'état de culture qui en est corrélatif. Monique Castillo utilise à ce propos le concept de « *conversion* »⁵ pour caractériser ce passage de l'ordre sauvage régit par le règne du caprice, à une humanité conforme à des lois universelles. Cette conversion est alors la marque d'un détachement progressif de la nature pour atteindre un autre ordre de causalité, et traduit en ce sens la nécessité d'un *déracinement de la nature*. Celui-ci implique et referme alors l'idée d'un progrès et d'un développement de l'humanité vers une moralité croissante, qui engage ainsi le « *dépassement de sa nature* »⁶ sensible et des inclinations qui en résultent. Ainsi, cette interprétation de la réflexion kantienne sur l'éducation prend traditionnellement la structure d'une symétrie, entre d'une part un état de nature qui préside à une forme de *liberté hétéronomique*, et qu'il s'agit de limiter et de dépasser ; et d'autre part un état de culture qui désigne un idéal d'humanité et de dignité, sur fond d'une liberté définie comme autonomie. C'est l'exigence morale elle-même qui semble alors expliquer le contraste qui se manifeste, entre la nécessité d'un déracinement de la nature par la discipline (chez Kant), et la libre expression de cette nature dans des activités ludiques et récréatives (chez Basedow). En effet, si l'éthique de Basedow se veut eudémoniste – c'est-à-dire qu'elle identifie la recherche du souverain bien avec celle du bonheur, la morale kantienne s'avère quant à elle déontologique : elle repose sur la notion de devoir et d'impératif catégorique qui invitent l'homme non pas à la recherche de son propre bonheur, mais au contraire à s'en rendre digne. Cette différence de conception à l'égard de la morale induit ainsi un désaccord quant à la finalité même de l'éducation : si le *Philanthropinon* de Dessau vise la formation d'hommes utiles et heureux dans la société, l'éducation kantienne ambitionne au contraire la constitution d'une nature *spécifiquement humaine* qui contraste avec l'état sauvage et animal, et de laquelle découle un certain nombre de tensions ou de conflits.

Mais ce concept de discipline, qui a une place centrale dans la philosophie de l'éducation de Kant, et duquel découleront les prémisses d'une problématisation possible, se doit d'être

⁴ RE., p. 71.

⁵ Kant et l'avenir de la culture. C'est la formation du caractère chez l'enfant qui vient opérer cette conversion.

⁶ Isabelle Queval, *S'accomplir ou se dépasser*. L'expression « dépassement de sa nature » renvoie à la notion d'une perfectibilité possible de l'homme, vers une humanité conforme à l'idéal des Lumières.

rigoureusement caractérisé : si la discipline désigne en effet « l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité » et vise à « imposer des bornes » à la liberté despotique de l'enfant, pour le libérer de sa soumission aux penchants naturels, il convient de définir toutefois la *nature* précise de la libération qu'elle opère. Tout d'abord, si elle a pour rôle de poser des bornes à la liberté sauvage par la contrainte extérieure, elle implique alors non pas une limitation des penchants naturels de l'enfant, mais assigne seulement une limite à leur *expression*. En effet, une contrainte extérieure, par sa nature même, ne peut agir que sur le registre de l'extériorité, et ne peut pas en conséquence opérer une conversion de la volonté même de l'enfant, qui cesserait alors de suivre l'ordre de la nature pour se soumettre à l'ordre moral : elle ne peut que canaliser ou limiter l'expression de cette volonté. Ainsi, la contrainte externe a de l'influence non pas sur le principe interne du vouloir, c'est-à-dire sur la maxime de l'action ou le principe de détermination de la volonté, mais seulement sur le contenu même des désirs de l'enfant. Ceci est dû au fait que la contrainte constitue une *inclination* – la peur de la punition ou l'aspiration à la récompense – qui ne change pas la nature du désir mais qui l'oriente vers tel ou tel objet, pondéré par une récompense matérielle ou symbolique ; ou qui dissuade l'enfant de viser tel autre objet, par la punition que son obtention ou que sa recherche entraînerait. Cette limitation de l'expression des penchants est alors régie par la *conséquence* qui résulte de l'action de l'enfant, et qui guide ainsi l'intérêt subjectif de l'enfant vers les choses qui lui apportent un maximum de plaisir – et un minimum de déplaisir. La discipline n'est alors qu'une action *mécanique* sur l'enfant qui consiste dans la répression des instincts en le dissuadant de les exprimer. C'est la raison pour laquelle, elle n'agit pas sur la *forme* du vouloir – la maxime de l'action – mais seulement sur la *matière* ou le contenu de ce vouloir : elle n'incline donc pas à faire le bien parce que c'est le bien, ce qui impliquerait que l'enfant ait conscience de la valeur morale de ses actions ; mais seulement en vue de la récompense symbolique ou matérielle qu'elle mobilise. La contrainte par la discipline ne reste donc qu'un *principe empirique de détermination* qui consiste à orienter l'intérêt subjectif de l'enfant vers ce qui est conforme au devoir, mais non pas – ce qui conférerait une valeur morale à l'action – fait par devoir.

En ce sens, la discipline se situe sur un registre *infra-moral* qui reste d'une certaine manière intrinsèquement naturel : en tant que mécanique, elle est et ne peut-être en effet que naturelle. Mais le terme « naturel » ne signifie pas ici qu'elle résulte de l'état de nature ou de l'état sauvage qu'elle a précisément la charge de combattre, ni même que la contrainte qu'elle implique soit elle-même naturelle (lorsque l'enfant tombe ou se blesse lui-même au contact d'une surface rugueuse), mais que la discipline agit sur les désirs de l'enfant par des mobiles empiriques qui s'inscrivent dans une *causalité naturelle*. Par conséquent, la discipline est naturelle en ce que la contrainte qu'elle suppose – punition ou récompense – agit sur l'enfant et sur ses actions selon les lois de la législation naturelle : la contrainte n'est alors qu'une cause empirique qui influe sur le comportement de l'enfant. La discipline transforme ainsi non pas l'état de nature en un état moral, mais ne fait que remplacer un mobile empirique (le désir de faire des bêtises) par un autre mobile empirique (la crainte de la punition qui en résulte). En conséquence, elle consent paradoxalement à combattre le sauvage par le naturel lui-même, et rend possible dans cette optique le passage d'une forme de nature destructrice, comme état sauvage, à une autre configuration naturelle, conforme aux exigences culturelles. Et son efficacité tient précisément à ce qu'elle se situe sur le même registre que ce qu'elle combat, en ce qu'elle consiste à opposer à un désir dont les conséquences seraient désastreuses, la répulsion plus grande d'une punition, qui vient *contrarier* ce désir et dissuader son expression par l'enfant. En effet, « si en sa jeunesse on laisse l'homme n'en faire qu'à sa volonté et que rien ne lui est *opposé*, il conserve durant sa vie entière une certaine sauvagerie » précise Kant. La discipline apparaît ainsi comme l'illustration d'un rapport de forces entre une nature capricieuse

et sauvage, et un affect opposé *mais de même nature*, qui vient en dissuader l'expression. L'obéissance de l'enfant au principe disciplinaire naît alors de la concurrence entre la tentation à la désobéissance, en ce qu'elle procure un plaisir provisoire, et le souvenir d'une punition passée sévère qui faisait suite à une désobéissance. Kant précise par ailleurs que la punition doit être précisément le résultat de cette désobéissance⁷. Une telle logique s'explique en ce que celle-ci témoigne d'une *résistance* de l'enfant à la discipline, c'est-à-dire d'une résistance de l'état sauvage à ce qui lui permet justement d'en sortir. Par cette obéissance, elle instaure ainsi une forme de médiation négative entre la volonté despotique de l'enfant et l'expression de cette volonté elle-même, « en sorte que par suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution »⁸. L'expression « sur le champ » implique l'idée d'une spontanéité naturelle de l'enfant que la discipline a alors fonction de briser. Celle-ci engage par conséquent une reconsidération du rapport au temps, en instaurant une forme de distance temporelle entre l'instinct naturel de l'enfant et son expression immédiate. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie du développement.

Mais si la discipline est naturelle, en ce qu'elle doit être de même nature que ce qu'elle a en charge de combattre, elle est aussi *culturelle* : « La culture, précise Kant, comprend la discipline et l'instruction », ce qui implique que le concept kantien de discipline est analytiquement contenu dans celui même de culture. La discipline n'est donc pas tant la condition pour parvenir à l'état de culture que ce qui est compris en intention dans la culture elle-même. En effet, la discipline s'incarne dans des règles et des normes qui relèvent d'une activité spécifiquement humaine. Celles-ci s'inscrivent alors dans un cadre culturel – contexte ou institutions – qui atteste d'une dimension de culture inhérente à la discipline, en tant que régie par des normes caractéristiques de l'homme (qui sont, précisément, les normes du devoir être). Ainsi, la discipline conjoint à la fois le registre de la culture, comme condition de *production* humaine d'une discipline, et le domaine de la nature, comme condition d'*application* de la contrainte sur l'expression empirique des penchants de l'enfant. Elle définit alors une culture qui vient pénétrer l'ordre même de la nature pour en limiter l'expression. Mais si la discipline ne peut être que mécanique, dans la mesure où elle précède la morale et le jugement, et qu'elle requiert, nous l'avons vu, une soumission et une obéissance aveugle de l'enfant sous peine de punition, il en résulte que le processus disciplinaire consiste à se libérer d'un système de soumission – aux penchants sauvages – *par* un autre système de soumission – aux règles et aux lois civiles. Par conséquent, la discipline qualifie paradoxalement une forme de libération par soumission. Elle transforme ainsi non pas la soumission en liberté, mais *ce à quoi* précisément il s'agit de se soumettre. Mais à quel titre la discipline, si elle est à la fois naturelle et culturelle, peut-elle alors rendre possible cet arrachement progressif à la nature ? Ainsi définie, en quel sens peut-elle apparaître comme le dépassement même de la nature, et constituer ainsi le vecteur d'une dénaturation possible que l'éducation a pour fonction d'accomplir ?

Le concept de dénaturation ici invoqué désigne l'action de sortir de la nature, dont nous allons maintenant analyser l'ambiguïté et la profonde équivocité, afin d'en montrer les enjeux et les rapports problématiques qu'il entretient avec la discipline. Cette « sortie » peut en effet s'entendre sous un double rapport. Au sens faible, la dénaturation désigne d'abord la sortie de la nature en tant qu'état, c'est-à-dire le fait de se libérer de l'inclination à la liberté comme passion (ce qui définit le sauvage). L'état de nature auquel il s'agit d'être arraché consiste ainsi

⁷ *RE.*, p. 126.

⁸ *Ibid.*, p. 71.

dans le règne de l'instinct et des passions – et plus particulièrement celle de la liberté – et la dénaturation ne qualifie par conséquent rien d'autre que *l'apprentissage même de la servitude*⁹. Cette servitude paradoxale impose une obéissance passive et sans condition à ses parents ou à ses maîtres, sans que la valeur ou la finalité de cette servitude ne lui soit donnée. Mais il reste que celle-ci n'est pas à entendre au sens d'un esclavage, dans la mesure d'une part où elle n'a qu'un caractère *provisoire* et non permanente, et d'autre part où elle se fait non pas tant au détriment de l'enfant mais au contraire dans son intérêt. Cet apprentissage de la servitude et la soumission qui en découle est le rôle de la discipline, en ce qu'elle nous arrache du règne de l'instinct et des passions par la soumission à des règles et à des normes : la discipline apparaît comme le vecteur d'une dénaturation par la sortie de l'état de nature qu'elle rend possible. Dans cette première acception, la dénaturation consiste ainsi dans une servitude par la discipline, à laquelle la seconde acception va précisément devoir échapper.

Au sens fort en effet, le concept de dénaturation qualifie la sortie de la nature non plus seulement en tant qu'état, mais en tant que norme de l'action, c'est-à-dire au titre de principe de détermination de la volonté. La dénaturation désigne ici non l'apprentissage de la servitude mais au contraire *l'apprentissage de la liberté*, comme capacité à s'affranchir de la causalité naturelle comme principe de l'action. Elle illustre ainsi l'aptitude de la liberté à une détermination *indépendante* de toute législation naturelle, qui par conséquent échappe à la série infinie des causes et des effets. Elle consiste alors dans le *pouvoir de commencer* ou d'initier une nouvelle chaîne causale qui a un effet dans le monde empirique, à partir d'une cause inconditionnée que Kant appelle la *causa noumenon*¹⁰. Si l'apprentissage de la liberté consiste dans l'indépendance de la volonté à l'égard de la législation naturelle, il s'agit alors de s'affranchir de la série causale pour s'approprier justement le pouvoir de commencement, afin que la volonté devienne elle-même l'*origine* d'une nouvelle chaîne de cause ; et en un sens, ce pouvoir de commencement peut être interprété comme une *imitation de l'acte créateur lui-même*, en ce qu'il est par essence inconditionné.¹¹ Cet apprentissage de la liberté consisterait dans cette optique dans l'élévation successive jusqu'à la forme même du divin. Dans cette optique, le concept de « conversion » invoqué par Monique Castillo pour parler de la dénaturation pourrait alors s'entendre comme la *conversion de la volonté* tournée non plus vers la matière empirique (c'est-à-dire vers les créatures), mais vers la forme inconditionnée du divin comme pouvoir créateur.

En conséquence, la dénaturation au sens fort n'opère pas le passage de la soumission à la nature, à la soumission disciplinaire, mais le renversement d'une attitude de soumission au règne naturel à une posture de souveraine maîtrise de cette nature, qui consiste, pour reprendre l'expression de Kant au §83 de la *Critique de la Faculté de Juger*, à s'élever au titre de « Seigneur de la nature ». L'utilisation du terme « seigneur » et non pas seulement de « maître » – comme chez Descartes – peut d'ailleurs ici faire sens, dans la mesure où ce premier terme s'inscrit directement sur le registre du divin (au sens des trois monothéismes, et plus particulièrement du christianisme). La dénaturation au sens fort consisterait ainsi à sortir de la nature comme registre de la créature, pour devenir son seigneur et accéder au divin par analogie à sa forme inconditionnée. Ce serait alors dans cette acception, que l'on peut la qualifier de déracinement progressif de la nature. Le concept de « déracinement » illustre en effet la volonté

⁹ Kant définit le sauvage dans son *Anthropologie d'un point pragmatique*, comme celui « qui n'est pas encore habitué à la servitude », p. 240.

¹⁰ *Critique de la Raison pratique*, p. 56 : la *causa noumenon* désigne « le concept d'un être qui a une volonté libre », c'est-à-dire qui n'est pas déterminée par des mobiles empiriques ; nous serons amenés à le réutiliser.

¹¹ Cf. *Critique de la Raison pure*, « l'antinomie de la raison pure ».

de se libérer des racines qui retiennent l'homme au sol, c'est-à-dire à ce qui empêche le dépassement même de cette nature. Le terme de racine renvoie d'ailleurs explicitement à la notion de source ou *d'origine*, et ainsi, par rapport à ce qui a été dit avant, le déracinement traduirait une forme de fuite des origines pour devenir soi-même un principe originaire de la nature qui soit à la source même de nos actions. Se libérer des racines naturelles qui déterminent celles-ci, revient à sectionner le cordon ombilical qui nous lie à la causalité naturelle pour nous conduire à la possibilité de devenir nous-mêmes la racine de nos actions, et exprimer alors une forme de domination sur la nature. Cette dénaturation n'est donc plus intrinsèquement négative, mais elle exprime *un rapport* ; et plus précisément un rapport de soumission que l'éducation a pour rôle d'inverser. Le concept de « dépassement de la nature » ne qualifie alors rien d'autre que le dépassement d'un rapport de domination et de soumission que la nature exerce sur nous, au titre d'état de nature d'une part et de principe de détermination d'autre part. Ce concept exprime alors la *verticalité* d'un progrès qui illustre cet arrachement progressif de nos actions à toute détermination naturelle et la nécessité de n'agir que selon des principes internes et inconditionnés. Ce dépassement représente ainsi la conquête de la *dignité humaine*, en ce qu'il ouvre à une dimension méritoire de l'action, qui, en tant que libérée de ses attaches naturelles, ne dépend alors que de nous. La vie naturelle de l'Homme n'est donc plus subie mais au contraire commandée par des lois morales qui conduisent ses actions, et par voie de conséquence, dépasser sa nature consiste dans *le dépassement de la vie naturelle vers ce qui en fait la valeur*. Le concept de « valeur » apparaît pour la première fois dans cette recherche, et c'est à partir de lui qu'il va être possible de montrer les enjeux problématiques de la discipline. Nous nous demandons en effet en quel sens la discipline peut apparaître comme un dépassement de la nature, c'est-à-dire comme le vecteur d'une dénaturation possible ? La réponse, au terme de ce raisonnement, est alors la suivante : la discipline rend possible la dénaturation au sens faible, c'est-à-dire l'apprentissage de la servitude, mais cette dénaturation n'a pour rôle que d'encadrer et d'orienter le désir et l'action de l'enfant, *sans que la valeur morale de ses actions ne lui soit donnée*. La dénaturation au sens fort, qui implique l'apprentissage de la liberté et le dépassement de la nature afin d'en devenir le seigneur, excède la dimension négative de la discipline. La discipline, parce que tributaire de la contrainte, et en ce qu'elle reste intrinsèquement naturelle, ne peut donc opérer qu'une dénaturation partielle et incomplète, mais en aucun cas un dépassement ou un déracinement véritable.

Succédant à la négativité de la discipline, c'est précisément *l'instruction*, qui dans le prolongement de la discipline et en ce qu'elle constitue le second moment de la culture, peut achever ce processus de dénaturation. Kant, à la fin de l'introduction des *Réflexions sur l'éducation*, distingue à ce propos trois formes d'instruction : l'habileté, la prudence et la morale. Dans la mesure où le détail de ces trois formes fera l'objet d'un approfondissement dans le développement, il s'agit alors de les qualifier seulement par rapport au concept de valeur qui seul nous intéresse ici. L'habileté tout d'abord consiste à atteindre certaines fins sans que leur valeur ne soit donnée à l'élève, comme par exemple dans la lecture ou le calcul ; elle caractérise ainsi « l'aptitude à la réalisation des fins en général »¹². Il ne s'agit que d'une aptitude mécanique de réalisation régie par l'automatisme, la régularité et l'habitude, au même titre que la discipline. Dans son prolongement, mais marquant néanmoins une rupture avec cette culture de l'habileté, la prudence consiste non plus à atteindre mécaniquement des fins mais à les faire converger vers son avantage et son intérêt, et illustre alors une capacité d'adaptation à la société. Il s'agit ainsi d'une culture nécessaire à la formation du citoyen qui possède, en conséquence, *une valeur publique*. Cette valeur reste cependant relative : elle ne concerne que

¹² *Critique de la Faculté de Juger*, §83.

l'avantage et l'intérêt de l'individu au sein d'une société donnée, et ne saurait avoir à ce titre de valeur morale et universelle. C'est pourquoi la culture morale implique non seulement la convergence mais également la sélection des fins, en ce qu'elle consiste à ne choisir que des fins morales, susceptibles de faire l'objet d'une approbation universelle. Il s'agit alors de sélectionner des fins selon leur valeur intrinsèque, pouvant être reconnues par l'ensemble des êtres raisonnables. Elle possède par conséquent une *valeur cosmopolitique*, qui désigne le propre même de la dignité humaine. Cette culture est en ce sens spécifiquement humaine, et incarne la finalité même de ce déracinement de la nature à laquelle nous invitait le concept de dénaturation. Le concept d'instruction étant maintenant présenté sous son triple rapport, il est alors possible de montrer le contraste et de marquer une forme de symétrie irréductible entre la nature et la culture. La nature semble apparaître comme le lieu d'une certaine *origine* ou un état primitif dont les racines maintiennent l'homme à sa source, alors que la culture consiste au contraire dans l'art de poser des *fins* en général et indique par conséquent un rapport au progrès et au perfectionnement de l'humain. En ce qui concerne la culture morale spécifiquement, ce rapport au progrès prend la forme d'une moralisation progressive de l'humanité, qui consiste à se détacher de plus en plus de tout principe empirique de détermination de la volonté, et acquiert à ce titre une valeur cosmopolitique. Cette culture morale représente ainsi l'achèvement de la dénaturation de l'homme et l'avènement d'une nouvelle espèce humaine, qui s'est rendu digne de cette humanité même. Cette culture morale, par la valeur cosmopolitique qui la qualifie, rend alors possible l'unité et l'uniformité de l'ensemble des hommes en ce qu'ils agissent : « seulement d'après des principes identiques et que ces principes deviennent pour eux *une autre nature* »¹³. Mais que signifie ici la référence à une « autre nature » qui constituerait paradoxalement le terme ou l'achèvement de la dénaturation ; et dans cette perspective, comment cette nature dénaturée peut-elle encore être une nature, *dès lors qu'elle n'a précisément plus rien de naturel* ? De quoi par ailleurs cette nature est-elle véritablement l'autre, sinon de la nature elle-même ? Cet espace de tension amène à une première esquisse de problématisation.

Jusqu'ici, le processus de dénaturation prend d'abord la forme de la discipline, qui consiste à faire violence à la nature sauvage de l'enfant en limitant l'expression de ses penchants ; et ensuite la forme de l'instruction, qui engage l'homme à poser des fins dont la prudence assigne à l'enfant une valeur publique, et la morale une valeur cosmopolitique et universelle. *Et pourtant*, en dépit des limites que Kant assigne au modèle récréatif de Basedow, l'auteur des trois critiques témoigne, dans la continuité de la pédagogie de l'institut de Dessau, d'une réelle hostilité à l'égard de l'enseignement traditionnel. Kant ne montre d'ailleurs aucune modération dans le jugement qu'il porte aux établissements de son époque : « 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 seulement la routine des siècles grossiers et ignorants d'une manière servile. Mais c'est en vain que l'on attendrait le salut du genre humain d'une progressive amélioration des écoles. Il faut que les écoles soient entièrement reconstituées, si l'on veut espérer en voir sortir quelque chose de bon : c'est en effet qu'elles sont défectueuses dans leur organisation première et que les maîtres eux-mêmes ont besoin de recevoir une nouvelle formation (...). Pour cela, il suffira d'une seule école, organisée d'une nouvelle manière selon une authentique méthode »¹⁴. Qu'est-ce à dire, que les établissements sont mauvais « parce qu'on y travaille contre la nature » ? Comment une telle critique de Kant peut-elle s'accorder avec la nécessité d'une dénaturation, qui a précisément pour fonction une forme de discipline

¹³ *RE.*, p. 75.

¹⁴ *Vermischte Schriben, Aufsätze das Philanthropin betreffend*, p. 543 (nous soulignons).

ainsi qu'un déracinement de la nature nécessaire à l'avènement de la morale ? Comment penser à la fois le dépassement de la nature en vue d'une autre nature spécifiquement humaine, et la nécessité de ne pas s'ériger contre la nature elle-même ? Ou pour le dire encore autrement : comment faire violence à la nature et renverser le rapport de domination qu'elle instaure elle-même, sans travailler en même temps et par là même contre cette nature ? Ce paradoxe au cœur même du système kantien, cette apparente contradiction entre la critique de Kant et la nature même de sa philosophie de l'éducation, se doit d'être quelque peu explicité.

Cette critique d'un travail contre la nature peut s'entendre au sens où ces établissements entravent le développement naturel de l'enfant par des connaissances qu'il n'est pas en âge d'assimiler, et bousculent la nature même de cet enfant. Cette hypothèse est corroborée par l'analyse de Kant lui-même quant à l'instruction qu'il convient de donner aux enfants : « les enfants ne doivent d'être instruits que de choses qui conviennent à leur âge (...) Il ne doit pas être un imitateur aveugle ». Et par-delà cette instruction : « la toilette ne convient pas aux enfants » et « il ne faut pas former un caractère de citoyen mais un caractère d'enfant »¹⁵. Ces quelques références suggèrent la nécessité de respecter la spécificité de l'enfant et de proposer un enseignement adapté à sa nature : c'est la nature même de l'enfant qui devient alors la *norme* de l'instruction qu'il s'agit de lui donner. Kant met ainsi l'accent, dans cette analyse, sur l'existence d'un rapport au monde spécifique à la nature de l'enfant, qui s'inscrit alors dans une forme de rupture par rapport aux pratiques et aux mœurs de son époque (dans lesquelles l'enfant est toujours habillé comme l'adulte, avec les mêmes guenilles que son père, ou avec les mêmes habits nobles de marquis, l'épée et la plume au chapeau). « Il devient, ce faisant, une créature affectée, qui ne ressemble pas à un enfant » précise Kant. Le fait de dépasser et de contrarier le développement naturel de l'enfant implique alors le recours aux *artifices* que l'auteur dénonce. Les toilettes récurrentes, les lisières, les roulettes, ou le fait de bercer les enfants troublent en effet « les précautions prises par la nature ». Il s'agit ainsi de limiter l'utilisation d'instruments artificiels qui imposent une dénaturation précoce de l'enfant, et ainsi, de *laisser agir la nature* : « voilà précisément, analyse Kant, une éducation négative que celle qui consiste à user d'instruments artificiels, tandis que l'enfant en possède de naturels. (...) Plus on use d'instruments artificiels, plus l'homme devient dépendant d'instruments. D'une manière générale il serait bien préférable d'user de peu d'instruments au début et de laisser les enfants apprendre davantage par eux-mêmes »¹⁶. Cette analyse mobilise l'articulation de deux remarques : d'une part, le parallélisme esquissé par Kant entre l'utilisation d'instruments artificiels et la dépendance qui en découle, peut expliquer la critique de l'auteur du travail contre la nature puisque l'éducation doit précisément viser l'indépendance de l'individu. D'autre part, le fait de « laisser les enfants apprendre davantage par eux-mêmes » marque une forme de confiance dans leur nature propre : les enfants deviennent ainsi les auxiliaires de leur propre instruction. La culture qu'il s'agit d'acquérir ne doit donc pas s'ériger contre la nature de l'enfant, c'est-à-dire travailler contre sa nature ou lui faire violence, mais bien agir dans sa plus stricte *continuité*. Les instruments naturels apparaissent ainsi comme les moyens privilégiés d'acquisition de la culture, et par conséquent, celle-ci n'opère pas une dénaturation de l'enfant ou un déracinement de la nature, mais c'est cette culture elle-même qui suit et découle des moyens naturels nécessaires à son acquisition. Par conséquent, la culture comme instruction germe et se développe à *partir même des racines naturelles de l'enfant*.

¹⁵ *RE.*, p. 131.

¹⁶ *Ibid.*, p. 98.

S'il s'agit de s'abstenir ou de limiter les ajouts artificiels dans le domaine de l'instruction, cette abstention s'exprime également dans le registre de la nourriture : « la nourriture que la nature a *destinée* à l'enfant est le lait maternel »¹⁷. Dans cette invitation à reconsidérer la consommation du lait maternel, souvent critiquée à l'époque, Kant invoque une forme de destin de la nature qu'il s'agirait de suivre et de respecter, comme le suggère l'expression « la nature a destinée ». Cette notion de « destin », encore très obscure à ce stade de l'analyse, semble exprimer une forme de *finalité* dans la nature elle-même (finalité que nous analyserons dans les prochains paragraphes). Il reste que c'est la nature qui semble édicter ou constituer la norme de la nourriture qu'il convient de donner aux enfants, de la même manière qu'il est conseillé de suivre la nature et les instruments naturels dans l'acquisition de l'instruction. Cette critique de Kant à l'égard de l'éducation traditionnelle semble ainsi corrélative d'une métaphysique de la nature comme instance bienveillante et ingénieuse qui aurait ainsi un statut de *guide* qu'il s'agirait de suivre. La volonté artificielle de « dépasser la nature » ne désigne alors rien d'autre que la folle ambition de vouloir sortir du destin naturel, et manifeste ainsi un acte de rébellion contre ce qui doit justement nous servir de guide. Dans cette perspective, la dénaturation de l'enfant et le travail contre la nature qui en résulte, constituent un non-sens et une aberration, voire une révolte contre l'ordre naturel instauré et décidé par le Créateur. Comment comprendre alors l'aspiration de Kant à l'acquisition d'une « autre nature » ? Comment penser ainsi la réconciliation entre la double nécessité de suivre et de sortir de la nature, de la prendre comme guide tout en s'arrachant de son joug ? La théorie de Kant est ainsi marquée dans sa perspective historique par un double refus à partir desquelles prennent forme ces diverses tensions : celui d'une part de la méthode récréative de Basedow en ce qu'elle fait l'économie d'un principe disciplinaire attesté, et celui d'autre part du déracinement de la nature opéré par l'enseignement traditionnel. Ces deux attitudes critiques quant à l'éducation de son époque engagent le philosophe dans une forme de conflictualité interne permanente, par le statut paradoxal qu'il assigne à la nature.

Mais la philosophie de l'éducation de Kant ne s'inscrit pas seulement dans la dynamique intellectuelle de son époque quant aux enjeux de l'éducation et de l'enfance, elle prend place également sous un second rapport dans la perspective d'une philosophie de l'histoire, et d'une réflexion sur la problématique du *perfectionnement* de l'humain : l'histoire tend selon Kant à la moralisation progressive de l'humanité au titre de sa *finalité propre*. Si la perspective d'une moralisation progressive et d'un perfectionnement de l'humain a déjà été invoquée, la notion de finalité implique une dimension téléologique qu'il va s'agir maintenant d'examiner plus amplement et plus précisément, en montrant en quoi elle ajoute un degré de tension et de problématisation supplémentaire aux enjeux de la philosophie de l'éducation de l'auteur. Si le concept de finalité fait écho au « destin de la nature » tel qu'il a été évoqué, elle indique une forme d'orientation ou de direction dans la nature elle-même, et lui assigne un terme vers lequel elle se dirige. Mais le concept de « finalité de la nature » reste lui-même tout à fait confus, ambigu, et problématique. En effet, si la nature renvoie de manière tautologique à la sphère du naturel, la finalité semble s'inscrire en revanche sur le registre du surnaturel et de la transcendance, dans la mesure où elle suppose une forme d'*intention* qui a rapport à la causalité finale. La finalité agit ainsi comme un horizon et un idéal régulateur qui dirige la nature en vue de la réalisation d'une Idée, et suppose ainsi une antériorité logique à la nature elle-même. L'expression « finalité de la nature » semble alors conjointre deux ordres ontologiquement distincts : le registre naturel d'une part, et le registre idéal et transcendant de la finalité d'autre part. Cette antériorité et cette intention créatrice semblent d'ailleurs être celles de la Providence

¹⁷ *Ibid.*, p. 91.

elle-même, qui aurait alors créé la nature en vue d'une fin : la nature finalisée serait en ce sens le reflet d'un plan divin qu'il conviendrait de réaliser. Mais la finalité aurait alors le statut paradoxal d'exprimer à la fois une intention *originnaire*, c'est-à-dire un plan qui soit à la source de la nature elle-même, et l'idée d'un terme *final* qu'il s'agirait d'atteindre ; nous pouvons alors nous demander si le progrès vers la moralisation de l'humanité ne consisterait pas justement dans l'affirmation ou l'assise d'une perfection divine, originnaire, qui en tant qu'inconditionnée, serait alors le modèle de la pure moralité. Il faudrait alors postuler une téléologie qui soit en même temps une théologie, au titre d'une perfection morale qu'il s'agirait de *retrouver*. Ainsi, en vue d'une idéalité qui reste à préciser, la finalité de la nature chez Kant excède la nature dont elle est pourtant la finalité, afin de la rendre conforme à un idéal régulateur qui n'est autre que l'idée d'une humanité renouvelée et digne. En ce sens, la nature finale semble ainsi n'être plus tout à fait naturelle – ou plus seulement – mais se trouve animée par un idéal auquel elle semble ne pouvoir se soustraire. Appliquée à l'homme, cette finalité de la nature est la culture telle qu'elle a déjà été définie. Cette analyse, placée sous le signe de la finalité, permet ainsi de réévaluer et de reconsidérer notre problème : il s'agit moins de suivre la nature au titre de norme que d'*accomplir la finalité* même de cette nature, qui se situe sur le registre de l'acculturation et de la moralisation de l'humanité à titre d'acquisition d'une autre nature.

Comment saisir alors la possibilité d'un dépassement de la nature par la nature elle-même ; c'est-à-dire, pour reprendre les termes d'Isabelle Queval : « comment comprendre que s'effectue dans la nature ce qui, en réalité, la dépasse et la transcende » ? Comment penser alors l'accomplissement de la nature sur le registre paradoxal d'une dénaturation ? Si la dénaturation engage en effet l'avènement progressif d'une « autre nature », et qu'en même temps il s'agit de ne pas travailler contre la nature et d'en accomplir la finalité, cela signifie alors que la nature possède déjà en elle-même *la possibilité de son autre*, c'est-à-dire le renversement de ce qu'il y a, en elle, de naturel. Or il en va de la nature même de l'altérité d'être extérieure à ce dont précisément elle est l'autre ; autrement dit, une nature ne peut en toute logique englober l'altérité par rapport à laquelle elle se définit. L'essence de la nature chez Kant serait ainsi la négation de cette essence même, ce qui est logiquement contradictoire. Ainsi, il y a une contradiction explicite à penser l'achèvement de la nature comme l'acquisition définitive d'une autre nature. Le concept « d'achèvement de la nature » illustre d'ailleurs une certaine polysémie et une réelle équivocité. Achever la nature, c'est tout d'abord l'amener à son terme, à la moralisation de l'humanité, c'est-à-dire parvenir à la fin qu'elle se doit de réaliser. Mais le concept d'achèvement de la nature peut s'entendre sous un second rapport : achever la nature, ce n'est pas seulement l'amener à son terme, c'est également *mettre un terme* à la nature ; ce n'est pas seulement finir ou réaliser une fin contenue dans la nature, mais *en finir* avec la nature elle-même. Si le concept d'achèvement dans la première acception recouvre le sens d'un accomplissement, elle prend dans la seconde le sens d'un dépérissement, de la même manière que les compagnons d'Ulysse achèvent les bêtes sacrées de l'île du Soleil pour pouvoir se nourrir. Ainsi, l'éducation chez Kant semble consister dans l'achèvement de la nature en ce double sens contradictoire, d'une part en vertu de sa finalité propre et d'autre part au titre d'une nécessaire dénaturation de l'enfant. C'est alors dans un sens non tautologique et sans jeu de mot que nous pouvons dire, que *l'éducation consiste à achever la nature par l'achèvement de la nature elle-même*.

À cette tension s'ajoute un degré de problématisation supplémentaire, qui résulte de la nature de l'altérité qu'exprime l'acquisition d'une autre nature : si la dénaturation de l'enfant consiste en définitive dans la conversion de sa volonté de telle sorte qu'elle soit déterminée par la forme inconditionnée de la loi morale, comment la nature peut-elle convertir ou transformer

la nature en autre chose que la nature elle-même ? En effet, dans quelle mesure la nature, régit par une causalité propre – cause à effet – peut-elle parvenir à la sphère de la liberté et de la morale, qui implique une autre forme de causalité ? Ce problème prend sa source dans la métaphysique kantienne : s'il existe une différence de nature entre l'ordre phénoménal et l'ordre nouménal, il subsiste alors une nécessaire incommensurabilité entre les deux ordres. Et par conséquent, la nature et la morale n'étant pas placées sur le même plan ontologique, le problème ne concerne plus seulement la difficulté de comprendre le dépassement de la nature par la nature elle-même, mais la question de savoir comment la finalité de la nature peut consister dans l'acquisition d'une « nature » qui non seulement dépasse la nature, mais qui lui soit en même temps *ontologiquement autre*. Cette nature ontologique de l'altérité n'engage d'ailleurs pas seulement le statut problématique de la nature, mais la possibilité même d'une éducation morale. Comment la famille, l'école, les manuels scolaires, la religion, qui s'inscrivent dans l'ordre empirique, peuvent-ils opérer la conversion de la volonté de l'enfant à la moralité ? Est-ce en apprenant par cœur les devoirs moraux dans des manuels, ou de la bouche d'un prêtre ? Ou est-ce par les nombreuses récompenses ou punitions qui viennent pondérer les actions bonnes ou mauvaises des enfants ? Dans le premier cas, il ne s'agit que d'une « culture de la mémoire »¹⁸ dont on peine à expliquer le passage entre la connaissance des devoirs et l'agir moral lui-même. Dans le second, les actions « bonnes » sont certes conformes au devoir mais toujours motivées par l'attrait de la récompense, et ne sont alors nullement faites par devoir, comme nous l'avons vu. La morale se trouve ainsi toujours confrontée à ses *conditions empiriques d'acquisition*. Et à ce titre, si l'éducation a pour fonction de réaliser la finalité de la nature, comment peut-elle parvenir à l'éclosion de la moralité et opérer la conversion nécessaire à son avènement ?

L'édification progressive de notre analyse des rapports entre nature, culture, et moralité dans la philosophie de l'éducation d'Emmanuel Kant, et la mise en lumière des multiples tensions qui la traverse, permet ainsi l'émergence de la problématique suivante : *comment l'éducation peut-elle accomplir la fin dernière de la nature et être alors le vecteur d'une moralisation progressive de l'humanité, à partir de ce qu'il y a justement de plus naturel et de plus originaire en l'homme ?*

Cette problématique revient, en somme, à poser le problème des conditions de possibilité d'une éducation morale. L'éducation chez Kant ne consiste pas dans un dépassement ou un déracinement de la nature, ni dans une dénaturation de l'enfant, mais plutôt dans *l'assise d'une disposition morale originaire* par la culture morale, de telle sorte que cette disposition s'impose et détermine la volonté (I). Une fois les principes de la culture morale précisés dans ses rapports avec la nature humaine, il s'agira de montrer dans quelle mesure l'éducation esthétique et religieuse, étayée par l'usage de l'imputation, peuvent à la fois éveiller, vivifier, et fortifier cette disposition originaire et préparer ainsi la conversion morale du jeune homme, laquelle ouvre à cette autre nature spécifiquement humaine qui exhibe une dignité et une valeur proprement universelle (II). Cette initiation culminera alors dans la formation du caractère et du jugement de l'homme, qui constitue le cœur même de la culture morale, comme ce qui inscrit le genre humain dans une finalité propre jusqu'à son développement ultime qui lui confère sa vraie nature (III). Il s'agira ainsi de réexaminer les bases d'une philosophie de l'éducation qui, sans se limiter à la simple reprise des préceptes de Rousseau, témoigne d'une véritable singularité pouvant apporter des réponses à la fois audacieuses et réfléchies aux problèmes les plus contemporains de l'éducation.

¹⁸ L'expression se trouve dans les *Réflexions sur l'Anthropologie*, elle vient qualifier la culture religieuse.

I- Le problème de la culture morale au regard de la double nature de l'homme

La difficulté consiste à déterminer et à circonscrire précisément le rôle de l'éducation, en particulier morale, dans l'acquisition de cette « autre nature » dont parle Kant. En effet, si la morale implique une pureté des intentions, une détermination de la volonté aux seuls principes édictés par la raison pratique, ne relève-t-elle pas de la seule *initiative* du sujet, c'est-à-dire d'une *décision* que personne, ni même l'éducateur, ne peut prendre à la place de l'enfant ? En effet, en tant qu'objet de l'éducation, le jeune homme appartient à l'ordre du phénoménal : l'éducateur peut influencer sur ses mœurs, polir ses manières, instruire et exercer sa mémoire, gratifier certaines actions et en blâmer d'autres ; mais en tant que *sujet* de l'éducation, l'enfant appartient à l'ordre nouménal : il est le seul agent possible de son perfectionnement comme être libre. C'est pourquoi, l'enfant ne peut être pleinement éduqué qu'à l'école de sa propre raison, il est le seul à pouvoir opérer cette conversion éthique qui lui donne cette valeur cosmopolite et cette dignité spécifiquement humaine. Comment l'éducation peut-elle ainsi non pas provoquer, mais *favoriser* la conversion morale de l'enfant et encourager la décision de l'éduqué à soumettre sa volonté aux principes de sa seule raison ; c'est-à-dire, au final, rendre effective non pas l'autonomie du sujet en tant que telle, mais *les conditions de son autonomisation* ? Quelle emprise peut alors exercer l'éducation sur la détermination intérieure du sujet ? On peut, pour clarifier le problème, distinguer trois temps : celui de l'éducation à proprement parler, pendant lequel l'enfant continue, à quelque degré que ce soit, à vivre sous le règne de la nature et de l'hétéronomie ; puis l'instant correspondant à une conversion de la volonté, c'est-à-dire ce passage spontané du moralement indifférent au moralement significatif ; cet instant ouvre à une « nouvelle naissance », un état durable de moralité dans lequel l'homme affirme sa valeur universelle et sa dignité d'être humain.

Si la morale ne peut faire l'objet d'une transmission, le problème n'est pas seulement la possibilité d'une culture morale, mais également celle d'une philosophie de l'histoire en général : comment opérer une moralisation de l'humanité si celle-ci, qui ne peut dépendre de la transmission d'un héritage de génération en génération, ne relève en définitive que de l'initiative de chacun ? On remarque, en effet, que la nature a assigné une vie courte à l'homme, parce qu'elle « a besoin d'une lignée peut-être interminable de générations où chacune transmet à la suivante ses lumières, pour amener enfin dans notre espèce les germes naturels jusqu'au degré de développement pleinement conforme à ses desseins »¹⁹. Par cette analyse se dessine le concept d'une téléologie naturelle, qui consiste dans la culture des dispositions de l'homme, par l'exercice et l'instruction – comme le précise Kant. Mais comment l'homme peut-il au terme de générations successives, parvenir à la « perfection intérieure de ses pensées », puisque précisément, la valeur proprement méritoire de cette perfection vient du fait pour l'homme de « n'en être redevable qu'à lui-même »²⁰ ? Si l'enfant est le seul éducateur de sa raison, la transmission ne concerne que la dimension de l'habileté de la prudence : la sphère proprement morale implique une conversion interne de la volonté qui concerne chaque homme, indépendamment des mobiles extérieurs. Si donc il y a progrès de l'humanité, il est tout au plus un progrès technique, une culture des facultés inférieures de l'homme, c'est-à-dire de sa capacité à poser et à ordonner ses fins (habileté), puis à les faire converger vers son intérêt (prudence). Mais le progrès moral ne peut être qu'un progrès individuel, qui a trait à la détermination

¹⁹ *Idee d'une Histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*, dans *Opuscules sur L'histoire*, « Deuxième proposition », p. 72.

²⁰ *Ibid.*, p. 73.

intérieure de chaque individu : si l'éducation peut donner des mobiles qui influencent, encouragent ou interdisent telle ou telle action chez l'enfant, celui-ci ne peut trouver les *principes* de son action qu'à l'intérieur de lui-même. Une moralisation progressive de l'humanité est *constitutivement impossible*. Elle n'est pas une contradiction performative, mais une absurdité en raison de la nature même de la morale. Ce qui fait le socle même et la clé de voûte de la philosophie kantienne de l'histoire révèle, par cette analyse, sa profonde fragilité.²¹

On peut ainsi dévoiler et mettre en lumière la tension fondamentale qui anime l'ensemble du système de Kant : la contradiction constitutive entre d'une part sa philosophie morale, qui repose sur des concepts *a priori* édictés par la raison pure pratique et demeure à ce titre indépendante de l'expérience, et sa philosophie de l'histoire qui met au contraire l'accent sur le développement moral de l'humanité par une transmission *a posteriori* de l'héritage qui se constitue à travers les siècles, et qui suppose une *acquisition* de la part du sujet. Dans le premier cas, la morale est une donnée *a priori*, en un sens innée et antérieure à toute acquisition, que l'enfant doit découvrir par lui-même : cette première acception suppose une *préformation de la morale* chez l'homme ; et dans le second, la morale s'acquiert et se développe de génération en génération, elle fait l'objet d'une production, c'est-à-dire d'une *genèse*. Cette tension fait écho à l'analyse que Kant consacre à l'opposition entre une conception préformiste et une acception épigénétique de la morale et de la liberté, dans *Les Réflexions sur l'éducation*²². Si la liberté se trouve dans un état germinal, elle implique un « dépliage », un déploiement qui n'est pas provoqué par l'extérieur ; mais c'est de l'intérieur qu'il s'opère. La liberté est certes préformée à l'état germinal, mais elle doit surgir dans un dévoilement : si la morale est une donnée *a priori* et qu'il existe une disposition à la moralité, c'est son effectivité même que l'enfant doit faire advenir. S'il y a ainsi un devenir moral de l'enfant, il n'en existe en revanche aucune genèse : la morale n'est pas l'objet d'une production qui serait assurée par l'éducateur, mais d'un dévoilement que seul l'enfant peut opérer. Or c'est précisément l'éducation morale qui va rendre possible l'articulation et la compatibilité entre la philosophie de l'histoire et la philosophie morale de Kant.

L'ensemble de ce premier chapitre consiste à expliquer et à circonscrire le rôle de l'éducation à travers le prisme de la réponse que donne Kant à la question suivante : « En quoi consiste le progrès vers le mieux dans le genre humain ? La première perspective serait l'espérance d'une augmentation progressive de l'assise ou de ce qu'on pourrait appeler *le capital de la disposition morale originnaire du genre humain*. La seconde, le développement toujours croissant de cette disposition grâce à la culture et à la stimulation de l'habileté dans des actions bonnes et conformes au devoir. »²³. Si par la question, Kant pose le problème central de la philosophie de l'histoire, la réponse revêt un caractère plus programmatique : la perfection du genre humain, cette autre nature à laquelle l'homme doit parvenir, repose tout entier sur « le capital de la disposition morale originnaire du genre humain », dont il s'agit, en premier lieu, d'augmenter l'assise, avant d'en assurer le développement par la culture. A travers le prisme de cette articulation entre la philosophie de l'histoire et la philosophie morale, se trouve ainsi défini le *projet* d'une éducation authentique de l'homme, par laquelle, à partir des dispositions morales originnaires du genre humain – point de départ de l'éducation, l'homme parvient à une nature spécifiquement humaine qui exhibe la valeur universelle du genre humain – finalité de

²¹ C'est du moins ce que l'on peut penser *a priori*. Notre objectif sera précisément par la suite de montrer l'inverse.

²² Cf. « Il y a beaucoup de germes dans l'humanité et c'est notre tâche que 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. » p. 76.

²³ *Brouillons de la deuxième section du Conflit des Facultés*. Il s'agit d'un écrit inédit de Kant (Tome XXIII, p. 458 de l'œuvre complète en allemand) ; Ce passage introduit la notion de *disposition morale*.

l'éducation. Ce premier mouvement argumentatif engage alors moins une définition précise de la culture morale, qu'une explicitation de cette matière première de l'éducation, ce « capital de la disposition morale originaire du genre humain » sur lequel repose précisément cette culture morale. Il s'agit ainsi de définir la *base* de la culture morale, la nature originaire de l'homme à partir de laquelle une éducation devient possible.

Disposition morale et nature humaine

La disposition morale de l'homme, qu'il s'agit de définir précisément, ne désigne pas une forme de pré-moralité qui traduirait l'idée d'une incomplétude morale originaire de l'homme que l'éducation aurait fonction de combler. À cet égard, l'idée que l'enfant serait un être incomplet, un état qu'il conviendrait de dépasser n'a ici guère de sens. En effet, loin d'apparaître une forme d'état primitif de la moralité, la disposition morale qualifie au contraire le *principe* même de la moralité dans toute sa pureté : Kant parle à ce propos de « l'incompréhensible disposition morale qui est en nous, c'est-à-dire le principe de la *pure moralité* »²⁴, d'un principe originaire de moralité qui est qualifié indépendamment de sa confrontation avec l'expérience. Si la disposition morale est définie sur un registre strictement principiel, c'est qu'elle précède sa réalisation effective dans le monde sensible. C'est à ce titre qu'elle n'est qu'une disposition : à partir de ce principe originaire, une action morale devient possible. L'éducation aurait alors comme fonction d'établir une relation adéquate entre ce principe intelligible et le monde empirique, et de définir ainsi une articulation entre l'universel et le particulier par le développement de la faculté de juger. Il convient avant toute chose de préciser la nature de ce principe originaire : « cette disposition morale intérieure, inséparable de l'humanité, voilà l'objet de l'admiration la plus haute, qui ne fait que grandir toujours davantage, plus on considère cet idéal véritable (non imaginaire) ; ils sont donc bien excusables ceux qui, égarés par l'incompréhensibilité de celui-ci, prennent ce *suprasensible*, qui est en nous, précisément parce que pratique, pour *supraturel*, c'est-à-dire pour une chose qui n'est pas du tout en notre pouvoir, nous appartenant en propre, mais bien plutôt pour l'influence d'un esprit autre et supérieur ; en quoi ils se trompent fort, car alors l'effet de ce pouvoir ne pourrait être notre action, ni être porté à notre compte, et ce pouvoir ne saurait être le nôtre. – Or, l'utilisation de l'idée de ce pouvoir, qui réside en nous d'une façon si incompréhensible, et la recommandation de cette idée, dès notre âge le plus tendre, et ensuite dans les discours publics, renferment la véritable solution du problème (de l'homme nouveau) » – le contenu des parenthèses est de Kant²⁵.

Cette analyse de Kant, à caractère polémique, a le mérite de préciser et de mettre l'accent sur trois aspects : tout d'abord, la notion de disposition morale est appréhendée sur le registre du mystère, qui excède le pouvoir de connaître propre de l'entendement. L'auteur met en effet l'accent sur son « incompréhensibilité » constitutive, réaffirmée dans la dernière phrase en évoquant son existence « en nous de façon si incompréhensible », le « si » faisant alors figure d'insistance. Cette dimension mystérieuse qui caractérise la notion de disposition morale vient du fait qu'elle ne peut faire l'objet d'une connaissance particulière (par l'entendement), mais elle constitue une *Idée de la raison*, et même précise Kant, un « idéal véritable ». Cet idéal non imaginaire – qui ne résulte pas de l'imagination transcendante, n'est pas un idéal régulateur qui définirait une nature possible de l'homme, mais bien un idéal *constitutif du genre humain* et qui désigne sa nature *originaire, réelle, et intelligible*. Par « idéal constitutif du genre

²⁴ *Le Conflit des Facultés*, « Première section », p. 47.

²⁵ *Ibid.*, p. 69.

humain », il faut entendre l'idéal qui spécifie l'espèce humaine *comme* humaine, c'est-à-dire ce qui fait que l'homme n'a pas seulement une nature sensible, commune à l'ensemble des animaux, mais également une *nature intelligible* spécifiquement humaine.

La notion de nature intelligible révèle une ambiguïté que Kant analyse et résout, par le second aspect de la définition qu'il donne de la disposition morale : il évoque en effet ceux qui « prennent ce *suprasensible*, qui est en nous, précisément parce que pratique, pour du *surnaturel*, c'est-à-dire pour une chose qui n'est pas du tout en notre pouvoir, nous appartenant en propre ». Par cette critique, Kant s'oppose à « l'infécondité du principe ecclésiastique de la pure orthodoxie »²⁶, c'est-à-dire aux ecclésiastes qui considèrent que l'on ne peut rien attendre de l'homme, celui-ci ne devant trouver son salut qu'en Dieu et non dans un pouvoir contenu en son âme. Si Kant s'accorde avec eux sur le fait qu'on ne peut élever l'humanité à partir de la seule nature sensible de l'homme, il opère en revanche une distinction particulièrement fine entre le *suprasensible*, qui excède la nature empirique de l'homme, et le *surnaturel* qui désigne précisément ce qui n'appartient pas à notre nature. La notion de nature intelligible engage ainsi une compatibilité entre le registre du *naturel* – qui admet l'existence de dispositions constitutives de notre nature, et la dimension *suprasensible* qui excède la simple existence empirique de l'homme. Loin de rabattre le naturel sur la sphère du sensible et de l'empirique, Kant affirme au contraire l'existence d'un potentiel de transformation de la nature humaine qui soit lui-même un pouvoir spécifique à sa nature intelligible. Là où les ecclésiastes considèrent l'homme comme un pécheur dont la moralisation ne peut passer que par l'admiration d'une instance surnaturelle extérieure à eux – Dieu, Kant montre qu'il est « en nous une chose que nous ne pouvons jamais nous lasser d'admirer quand nous l'avons une fois aperçue, et c'est aussi ce qui élève l'*Humanité*, dans l'idée, à une dignité qu'on ne soupçonnerait jamais dans l'*homme*, en tant qu'objet de l'expérience »²⁷. La disposition morale, qui désigne cette « chose que nous ne pouvons jamais nous lasser d'admirer », est précisément ce qui arrache l'homme à son seul statut d'« objet de l'expérience » : elle définit ce pouvoir constitutif de la nature humaine intelligible qui permet d'élever la vie humaine vers ce qui en fait sa valeur. La dignité n'est pas le résultat de ce perfectionnement continu du genre humain : il y a dignité parce que ce perfectionnement n'est pas opéré par un agent surnaturel et extérieur à l'humanité, mais *par l'homme lui-même* et à partir de sa nature, de ce pouvoir qui lui est spécifique.

Dans cette optique, la nature humaine ne s'oppose pas à la nature, mais au surnaturel, c'est-à-dire à ce qui ne dépend pas de l'homme. La distinction entre nature et nature humaine, posée notamment par I. Queval²⁸, doit ici être interrogée pour mieux comprendre le statut même de la nature humaine. En effet, il y a lieu de remarquer que la notion de nature est « génératrice d'équivoque » (M. Bruch) : en premier lieu, elle désigne tout ce qui est lié au mécanisme, comme le suggère l'expression « loi de la nature », comme ce qui détermine toute chose en s'insérant dans un ordre immuable de causes et d'effets. Cette définition caractérise la nature comme un ordre de causalité spécifique – la causalité naturelle, par opposition à une causalité par liberté propre au genre humain. Mais la nature humaine, loin d'être étrangère à la causalité naturelle, est précisément ce qui conjoint les deux ordres de causalité, l'homme étant à la fois inscrit dans le monde empirique et porteur d'un pouvoir *suprasensible*. La scission n'a donc pas lieu entre la nature et la nature humaine, mais bien au sein de la nature humaine elle-même, en distinguant la nature sensible et la nature intelligible selon leur ordre de causalité respectif. En second lieu, la nature n'est pas seulement un type de causalité spécifique, elle apparaît aussi

²⁶ *Ibid.*, p. 70.

²⁷ *Ibid.*, p. 69.

²⁸ *S'accomplir ou se dépasser*, p. 32.

comme un « phénomène en général », organisée et structurée par les catégories de l'entendement. L'homme ne perçoit jamais la nature *en soi*, mais toujours par le prisme des formes *a priori* de la sensibilité (comme capacité de réceptivité *a priori*), et après le travail de la triple synthèse opérée par l'imagination transcendante : c'est l'esprit humain qui *donne forme* à la nature. L'unité constitutive du concept de nature dépend entièrement des facultés spécifiques de la nature humaine, sans le travail desquelles il n'y aurait que le divers indifférencié des intuitions sensibles. La nature humaine est donc la condition de possibilité de la nature *comme phénomène*, c'est-à-dire comme ce qui la constitue dans une unité représentable dans l'entendement.

À ce titre, la nature n'est pas ce qui existe objectivement à l'extérieur de l'homme – ce qui se situe sur le registre du surnaturel, mais ce qui précisément est *formé*, organisé, structuré par les facultés supérieures de la nature humaine comme ce que l'homme *se représente* à l'extérieur de lui. La nature comme phénomène se distingue donc de l'en soi, du surnaturel, de Dieu, et n'existe à ce titre que par et dans la nature humaine. Ainsi, la nature humaine s'oppose non à ce qu'elle constitue comme phénomène, mais seulement à ce qui lui échappe et à ce qui lui est hors de sa portée, c'est-à-dire le surnaturel « comme chose qui n'est pas du tout en notre pouvoir ». Il n'existe pas en conséquence de nature *sin quatenus*, en soi, mais toujours *en tant que* – causalité, phénomène, guide, lieu des inclinations. L'équivocité du concept de nature résulte donc de son absence d'autonomisation, de sa dépendance constitutive à l'égard d'autres concepts. C'est la raison pour laquelle elle est souvent investie d'une connotation morale – la nature comme instance bienveillante ou au contraire comme penchant au mal. Il convient ainsi d'opérer un renversement, une réévaluation, du concept de nature et de le redéfinir au regard de cet extrait des *Conflits des Facultés* : est naturel ce qui est en notre pouvoir, ce qui est constitutif de l'homme, soit à titre exclusif (sa nature intelligible), soit ce qui le constitue en particulier (sa nature sensible). La seule distinction opératoire qui pourrait persister entre nature et nature humaine serait la suivante : si la nature est organisée et structurée par l'esprit humain, la nature humaine désigne le principe organisateur lui-même. Mais il n'y a de nature comme concept *qu'en tant* qu'unifié par l'entendement défini comme pouvoir de structuration *a priori* des intuitions sensibles. La nature ne doit pas se régler au format de l'esprit humain, elle est le résultat de ce pouvoir de structuration et n'a ainsi aucune existence avant et en dehors de cette structuration. En conséquence de cette critique, l'accent sera mis par la suite sur la distinction non plus entre nature et nature humaine, mais entre le caractère intelligible et sensible de cette nature humaine. En quoi cette distinction peut-elle éclairer la problématique morale qui est celle de Kant ?

La distinction entre nature sensible et nature intelligible se trouve, comme nous l'avons évoqué, elle-même investie d'une connotation morale : « nous avons ainsi affaire, d'ores et déjà, au caractère *intelligible* de l'humanité en général, et, dans cette mesure, l'être humain est, selon ses dispositions innées (par nature), *bon* (...) ; l'homme doit aussi, selon son caractère *sensible*, être jugé comme (par nature) mauvais, si c'est du *caractère de l'espèce* qu'il est question »²⁹. Avant tout commentaire approfondi, constatons tout d'abord cette double utilisation de l'expression « par nature » par le philosophe : le concept de nature ne désigne plus une causalité spécifique, ni un phénomène particulier, mais caractérise ce est inné – le terme étant utilisé par Kant, c'est-à-dire à ce qui précède tout travail de la *culture*. Dans cette optique, non seulement nature et nature humaine ne s'opposent pas, mais ils se recoupent très précisément. Dire que l'être humain est bon selon ses dispositions naturelles, c'est en effet

²⁹ *Anthropologie du point de vue pragmatique*, p. 313, « la disposition morale ». On évoquera aussi cette remarque de Kant dans ses *Réflexions sur l'Anthropologie* : « La source du mal réside dans l'animalité ».

supposer non pas que la nature humaine soit bonne ou mauvaise, mais qu'elle est en vertu de quoi une action bonne ou mauvaise devient possible : la nature sensible qualifie ce par quoi l'homme est possiblement mauvais, la nature intelligible désigne ce par quoi l'homme peut devenir bon. La nature humaine est donc pré-culturelle : elle engage non une moralité effective, mais une moralité possible de l'homme. En ce sens, l'homme moral n'est pas donné dans l'enfant, « il est un devenir possible de l'enfant »³⁰. C'est la raison pour laquelle la nature humaine n'est pas bonne ou mauvaise : car la morale implique et repose sur la *liberté*, cette contingence qui nous fait échapper au déterminisme naturel et qui définit le pouvoir de commencer une nouvelle chaîne causale.

Mais remarquons aussi que l'homme ne peut être moralement bon qu'en raison de sa nature sensible, non seulement parce que celle-ci marque son appartenance au monde empirique dans lequel toute action prend place, et comme lieu d'expression de cette bonté ; mais également dans la mesure où une action ne peut être dite bonne qu'en tant qu'elle résulte d'un choix, qui implique une contingence préalable. En effet, un ange *déterminé* à faire des actions saintes n'est pas bon – il agit par-delà le bien et le mal, parce qu'il n'y a pas eu ce débat et cette conflictualité entre une double nature qui fixe le critère du *mérite* de l'action. L'homme qui agit par amour de l'humanité est bon, non pas uniquement en raison de la valeur universelle de sa maxime – comme principe de l'action – mais parce qu'il est par sa nature sensible davantage disposé à agir par amour de lui-même. Le mérite suppose ainsi une *résistance*, un effort qui consiste à s'arracher des inclinations sensibles, et non pas seulement une obéissance à des principes universels. C'est en cela qu'il doit avoir une nature sensible qui le soumette à la tentation, et par le triomphe de laquelle son action sera dite bonne et méritoire. L'articulation entre nature humaine et culture morale doit donc se déprendre d'un schéma simpliste qui consiste dans une association primaire entre d'une part la nature sensible et le mal, et d'autre part la nature intelligible et le bien : la valeur morale de l'homme se déploie – et ne peut se déployer – qu'à partir précisément de cette double nature. La culture morale, loin de ne concerner que la seule nature intelligible de l'homme, prend donc racine dans l'*articulation* réciproque des deux natures de l'homme. Pourtant, l'homme par sa nature intelligible, c'est-à-dire selon ses dispositions naturelles, est bon : « il y a dans l'homme un bon principe, la voix de l'impératif catégorique ; il n'y a pas en lui de mauvais principes, car ce serait contradictoire »³¹, précise Kant.

Or, nous l'avons vu, ce bon principe renvoie à la disposition morale présente dans chaque homme, c'est-à-dire ce qui définit précisément la nature intelligible de l'homme. Cette « voix de l'impératif catégorique » traduit en chaque homme particulier *la présence de l'universel*, elle définit l'universalité du « tu dois » qu'elle impose. C'est d'ailleurs en cela que la disposition morale désigne le principe de la pure moralité, ce fragment d'universalité présent en chaque homme. Ainsi, la disposition morale n'est pas la raison pratique elle-même, parce que la raison est une faculté, pas un principe ; mais elle définit *le pouvoir pratique de la raison*, le principe de la raison qui *commande* et contraint la volonté de l'homme à se soumettre à ses lois. En conséquence, elle est moins une potentialité morale de l'homme, qu'une moralité sans objet, absolument *a priori* : c'est seulement dans son articulation avec la nature sensible de l'homme que la morale devient *effectivement* possible, en s'ouvrant à la dimension méritoire des actions et à un lieu où la volonté bonne puisse s'exprimer – le monde sensible. Monique Castillo précise cet aspect, dans un style d'ailleurs remarquable : « La disposition à la moralité fixe le caractère d'une fondation *a priori* du progrès qui lui confère une objectivité pratique

³⁰ Phrase magnifique de P. Benao, dans *La Pédagogie selon Emmanuel Kant : sources, influences, actualité*.

³¹ *La Religion dans les Limites de la simple raison*, p. 56.

capable de la rendre moralement exigible. Mais dans la mesure où cette disposition affronte les conditions sensibles de sa réalisation effective, elle doit s'énoncer et se justifier d'une manière *a posteriori*. Il faut accorder cette disposition morale aux moteurs empiriques qui en conduisent la marche »³². Et c'est à partir de cet affrontement entre le principe et ses conditions empiriques de réalisation que l'éclosion d'une morale effective devient possible.

L'homme ne naît donc ni bon, ni mauvais, mais c'est la coexistence d'une double nature en lui qui préside à l'avènement de sa moralité – ou à son immoralité. Pour clore cette analyse, il convient de conclure par cette remarque qui ouvre sur la dimension de la culture : « la nature humaine est par elle-même animale : ni moralement bonne, ni moralement mauvaise ; car les deux comportent des rapports à des principes qui se développent avec la culture »³³. En la qualifiant d'animal, Kant entend que la nature humaine est le lieu d'une *amoralité constitutive*, et qu'il n'y aura moralité que dans la confrontation des dispositions naturelles à la réalité empirique. Il conviendra d'analyser le rôle de la culture à cet égard, en ce qu'elle offre la possibilité d'un agir *finalisé* qui donne une valeur aux actions humaines, et par laquelle à partir de ses dispositions morales, la constitution d'une « autre nature » spécifiquement humaine est possible. Se dessine ainsi le troisième et dernier aspect de la longue réflexion de Kant qui venait introduire cette analyse : « l'utilisation de l'idée de ce pouvoir, qui réside en nous d'une façon si incompréhensible, (...) renferme la véritable solution du problème (de l'homme nouveau) ». Cette aporie un peu énigmatique établit le lien entre la finalité de la culture, et ce sur quoi précisément elle repose – les dispositions naturelles de l'homme. Dans quelles mesures en effet l'avènement d'un homme nouveau est-il possible, au regard de cette double nature de l'homme que la culture morale va développer ?

Le concept de culture morale

Après avoir montré l'articulation entre dispositions morales et nature humaine, il y a lieu d'analyser comment une culture de ces dispositions est possible, et en quel sens il est alors pertinent de parler d'une culture morale. On verra par suite en quoi elle consiste précisément. La *moralische Bildung*, loin d'être exempte d'équivoque, peut recevoir deux acceptions qui peuvent à certains égards apparaître comme contradictoires : elle désigne en effet au sens strict « la culture par laquelle l'homme acquiert une valeur interne », dans la mesure où la forme de sa volonté se confond avec celle de la loi morale, c'est-à-dire qu'elle revêt un caractère universel. Le terme de la culture morale dans cette optique, c'est l'autonomie de la volonté, la possibilité de se déterminer indépendamment des impulsions externes. Mais dans un sens plus large, la culture morale définit ce qui est en général *conforme* au devoir : elle insiste moins sur l'intention qui préside à l'action, que sur son résultat observable. En ce sens, un enfant qui donne une pièce à une mendicante, même si le cœur n'y est pas, agit moralement.³⁴ C'est d'ailleurs ce que semble suggérer la deuxième perspective qu'annonce Kant du progrès du genre humain citée en début de partie: « le développement toujours croissant de cette disposition grâce à la culture et à la stimulation de l'habileté dans des actions bonnes et

³² *Kant ou l'avenir de la Culture*.

³³ *Op. Cit.* : fondamentalement, Kant se distingue du christianisme à deux égards : non seulement parce que l'homme n'a pas à trouver son mérite en un quelconque Dieu, et qu'il y a précisément mérite en ce que l'homme peut tirer sa dignité de lui-même ; mais en montrant également qu'il n'y a de moralité possible que dans et par la *condition humaine*, que cette moralité n'est pas le privilège d'une âme qui serait à l'image d'un Dieu créateur, mais qu'elle procède justement en ce débat entre une double nature, qui est le propre de la condition de l'homme.

³⁴ L'exemple est emprunté à Vladimir Jankélévitch, dans *Le Paradoxe de la morale*.

conformes au devoir ». L'agir *par* devoir, qui suppose une conversion de la volonté, n'est pas ici évoqué : la bonté des actions se résume à un simple statut de conformité. Cette conformité n'exprime-t-elle pas alors une forme d'apparence de moralité, un « reflet de vertu » pour reprendre les termes de Kant lui-même ?

Que la conformité au devoir puisse constituer une étape qui ouvre à une moralité plus authentique, nous pouvons en convenir, mais qu'elle qualifie elle-même les actions bonnes, c'est ce que nous sommes en droit de mettre en doute au regard de l'ensemble du système kantien. En effet, la conformité au devoir est obtenue non au terme d'une contrainte interne, mais d'une contrainte externe. En ce sens, la culture implique « un enseignement par la règle » qui prescrit le devoir, par exemple les règles scolaires qui obligent les enfants au partage et au respect mutuel. L'analyse qu'on serait tenté d'articuler pourrait être la suivante : « l'accoutumance à cette légalité permet d'intérioriser cette loi jusqu'à en faire le mobile de ses actions, opérant ainsi un passage vers la moralité »³⁵. C'est donc, dans cette interprétation, que la régularité, la répétition, l'habitude, le dressage, seraient les éléments qui opèrent le « passage vers la moralité ». Mais on se risquera à dire qu'au regard de l'ensemble des *Réflexions sur l'éducation*, une telle interprétation ne peut relever que du contresens, d'autant que son auteur a lui-même parfaitement analysé la distinction entre contrainte externe et interne, et qu'il convient que seule la deuxième est moralement significative. Cette critique va permettre de préciser la finalité et les enjeux de la culture morale.

L'habitude en effet, fait l'objet d'une définition précise de la part de Kant : « L'habitude est une jouissance ou un acte devenu une nécessité par une répétition fréquente (...) de la même action », redoublée par une critique manifeste : « plus un homme possède d'habitudes, d'autant moins est-il libre et indépendant. », qui aboutit à la recommandation suivante : « il faut ainsi empêcher que l'enfant s'habitue à quelque chose ; il ne faut laisser se créer aucune habitude chez lui ». Certes, dans les passages cités, l'habitude est de nature alimentaire ou ludique, et son analyse insiste plutôt sur la nécessaire diversité des situations et non sur la dimension morale elle-même. On trouve d'ailleurs plus loin dans l'ouvrage une injonction de Kant qui invite à « prêter attention à ce que l'enfant s'*habitue* à agir d'après des maximes »³⁶ : si la question de l'accoutumance n'est donc pas exclue, elle peut même être encouragée. Mais Kant ajoute à cet égard : « Les maximes doivent avoir leur origine dans l'homme lui-même », dans la mesure où elles sont essentiellement *subjectives*. Loin d'être de simples maximes de l'école intériorisées à force d'accoutumance par on ne sait quel miracle, les maximes de l'humanité sont, en tant que principes subjectifs du vouloir, à trouver dans l'homme lui-même, c'est-à-dire *dans sa nature*. Si l'analogie entre les lois scolaires et les lois de l'humanité peut être féconde – analogie que l'on approfondira en deuxième partie, il reste que si « les maximes aussi sont des lois, (...) elles sont subjectives ; elles ont leur source dans l'entendement propre de l'homme »³⁷. Il persiste ainsi une forme d'irréductibilité des maximes subjectives aux règles scolaires, bien que s'exprimant toutes deux sur le mode de la contrainte. Mais il existe non une différence de degré entre les deux contraintes, qui permettrait la possibilité d'un « passage vers la moralité », mais une différence de nature qui implique une incommensurabilité entre les deux. Si une obéissance mécanique est nécessaire chez le jeune enfant, parce qu'il ne peut comprendre la valeur d'une action, « l'obéissance de l'adolescent est distincte de celle de l'enfant. Elle consiste dans la soumission aux règles du devoir. Faire quelque chose par devoir signifie : obéir à la raison. C'est peine perdue que de parler de devoir aux enfants. Finalement

³⁵ *Droit et Ethique chez Kant : l'idée d'une destination communautaire de l'existence*, Adelino Blaz.

³⁶ *Réflexions sur l'éducation*, p. 124 (Nous soulignons).

³⁷ *Ibid.* p. 125.

ils le considèrent comme quelque chose dont la transgression est suivie par le fouet. »³⁸. Kant est ici très clair : le devoir ne consiste pas dans des injonctions extérieures que l'enfant finirait par incorporer et à faire siennes, mais dans une obéissance à la raison propre de chaque jeune individu. La culture morale ne s'enseigne donc pas par les règles scolaires, qui ne peuvent ainsi « opérer » quelque passage que ce soit vers la moralité – ce qui ne signifie pas qu'elles ne jouent aucun rôle dans la moralisation de l'individu. En conséquence, si elles constituent des conditions nécessaires à l'avènement de la morale, elles ne sont nullement des conditions suffisantes.

À ce propos, la culture morale comme conformité au devoir apparaît tout au plus comme une étape, une propédeutique à la conversion morale de la volonté et à la vertu, que Kant définit d'ailleurs de la façon suivante : « La vertu est la force morale dans la fidélité à son devoir, force qui ne devient jamais une habitude, mais qui doit toujours *jaillir*, entièrement neuve et originaire, de la manière de penser »³⁹. L'autre nature qu'il s'agit d'atteindre au terme de l'éducation n'est donc pas une seconde nature au sens aristotélicien, un système d'actions réflexes qui se seraient sédimentées par la force de l'habitude et de l'accoutumance, amenées à devenir pur automatisme, mais d'un jaillissement. Il y aurait lieu de constater dans cette analyse quelques élans bergsoniens, dans cette force « qui doit toujours jaillir » de l'intériorité humaine. Cette nature humaine à laquelle il faut arriver au terme de la culture n'est donc ni un état permanent et définitif, ni même un état stable. La vertu est toujours « neuve » et « originaire », ce qui signifie que la morale n'est pas un *stade* auquel il faudrait parvenir au terme d'un développement long et fastidieux – c'est-à-dire d'une éducation ; la conversion éthique au contraire exige un perpétuel recommencement, car loin d'être un instant qui ouvre à une autre nature définitivement acquise, elle implique constamment une *résistance* aux impulsions extérieures, un risque permanent de retomber sous l'emprise des inclinations sensibles, un affrontement duquel éclot la dimension méritoire des actions. Cette autre nature spécifiquement humaine reste un état de tension, de conflictualité et de débat infini entre les principes empiriques et les principes internes de détermination de la volonté. Le terme utilisé par Kant, celui de « force » pour caractériser la morale, traduit cette pression permanente des désirs et des passions et qui implique ainsi un effort de la part de chacun, non pour s'en écarter radicalement – comme le font les ascètes – mais pour préserver la pureté de la volonté à leur égard. Rappelons que cette rivalité permanente est la *condition* de la moralité, dans la seule mesure où celle-ci traduit le mérite de l'homme à triompher de l'hétéronomie de la volonté, et qu'il n'y aurait nulle moralité à agir de manière déterminée et automatique comme peuvent le faire les anges.

Ainsi, il découle de cette analyse la remarque suivante : la culture morale au sens strict ne consiste pas dans un *développement* de la disposition morale au terme duquel un état qui exhiberait une valeur universelle ferait l'objet d'une acquisition définitive. S'il n'y a pas deux états, une double nature *puis* une autre nature qui succéderait à la première, il n'existe pas non plus une *progression* par laquelle l'enfant deviendrait au fur et à mesure de son éducation de plus en plus moral, parce que l'acte vertueux est toujours à l'initiative du jeune homme et résulte d'un triomphe de la détermination interne de la volonté sur tout principe externe, auquel lui seul peut parvenir. Nous aboutissons donc au terme de cette analyse à l'alternative suivante : soit le développement de la disposition morale ne suffit pas à rendre possible la conversion de la volonté, dans la mesure où celle-ci ne s'atteint pas au terme d'un processus, soit il convient d'interroger et de reconsidérer le sens du mot « développement » lui-même, en analysant

³⁸ *Ibid.*

³⁹ « La vertu est la force morale dans la fidélité à son devoir, force qui ne devient jamais une habitude, mais qui doit toujours *jaillir*, entièrement neuve et originaire, de la manière de penser ». *Anthropologie*, p. 78 (n.s.).

comment le « développement d'un principe » – la disposition morale étant le principe de pure moralité, peut avoir non seulement une signification philosophiquement pertinente, mais aussi en quoi il peut être du pouvoir et du ressort de la culture morale. Dans le premier cas, il est possible de comprendre pourquoi Kant ne parle que de la conformité au devoir lorsqu'il évoque « le développement toujours croissant de cette disposition grâce à la culture et à la stimulation de l'habileté dans des actions bonnes et conformes au devoir », considérant que la culture morale authentique *excède* ce développement lui-même, et que si celui-ci peut bien être sinon nécessaire au moins utile à la réalisation morale de l'individu, il ne constitue pas une condition suffisante à la conversion qui rend possible cette réalisation. Dans le second cas, il est à noter que le terme « développement » traduit l'idée d'une forme de dévoilement de quelque chose qui serait au départ enveloppé, à la fois présent et diffus. Le développement implique un dépliage que seul l'individu peut opérer : c'est le sens du préformisme que nous avons analysé en début de partie. Le problème dans cet optique reste de comprendre non seulement en quoi consiste ce dépliage précisément, mais également comment il peut s'opérer – et si l'éducation a un rôle à jouer dans cette opération.

Les deux termes de l'alternative impliquent tous deux une reconsidération et une réévaluation de la notion de culture morale. Dans le concept de culture en effet, il y a l'idée d'un germe qui se développe à l'image de la plante qui croît, quelque chose qui pousse progressivement jusqu'à parvenir à maturité. La culture suppose une forme d'*élévation progressive*, à partir d'un germe naturel présent *a priori*, et qui engage un arrachement graduel à la nature en direction d'une forme plus élevée d'humanité. Or la morale implique toujours ce jaillissement neuf et originaire, cet effort et cette tension permanente entre deux systèmes de détermination rivaux qu'aucun développement ne peut dépasser. A la différence de la plante que l'on cultive, l'homme ne parvient à la morale ni par un métabolisme interne qui serait déterminé à se développer jusqu'à la forme morale adulte, ni en étant arrosé par les beaux discours et les injonctions de ses précepteurs et de ses maîtres que l'enfant intérioriserait par magie. *Ainsi de la morale, il n'est point de culture possible*. Tout au plus est-il possible pour une culture de « rendre adulte la raison pratique »⁴⁰, et d'éveiller la conscience de l'élève, parce que précisément la morale n'est pas une affaire de science. Il semble que l'on peut lire Kant sous le spectre de Saint Augustin, et par le prisme du maître intérieur évoqué dans le *De Magistro*. Les enfants doivent découvrir par eux-mêmes les principes de leur conduite et sont à eux-mêmes leur propre maître : « ils apprennent intérieurement »⁴¹. On trouve toutefois une différence entre Kant et Augustin : si pour le père de l'église le maître intérieur n'est autre que le Christ lui-même, le philosophe allemand remarque que l'esprit du Christ « réside déjà en nous en même temps que notre disposition morale originelle »⁴², et s'il peut être pertinent de parler d'un maître intérieur chez Kant, on le trouvera plutôt du côté du principe qui édicte les impératifs catégoriques, et non dans l'esprit du Christ directement. En matière de morale, c'est donc la disqualification de l'enseignement qui se trouve opérée, l'enfant ne pouvant trouver les principes de son action qu'intérieurement. Il conviendra d'analyser si l'éducateur ne peut pas favoriser comme chez Saint Augustin, la révélation de cette vie supérieure où sous le règne de la justice et de la bonté, l'opposition des égoïsmes disparaît.

⁴⁰ Madeleine Barthélemy-Madaule, *Bergson adversaire de Kant*, p. 139.

⁴¹ Voir chez Mathieu, le chapitre 23, versets de 8 à 12.

⁴² *Conflit des Facultés*, p. 70.

Culture morale et finalité naturelle

Cette désolidarisation du concept de culture et de celui de moral apparaît chez Kant par l'expression suivante : « cette dernière [la culture morale] a plutôt pour but de moraliser l'homme qu'à le cultiver »⁴³. Il est alors entendu que l'homme moral doit être fermement distingué de l'homme simplement distingué, même s'il est possible de penser qu'il existe un lien entre l'un et l'autre. Cette analyse de Kant est étayée par la remarque que formule le philosophe dans l'*Anthropologie du point de vue pragmatique* : « il arrive souvent que cette culture se développe à tel point qu'elle nous ramène à la nature, faisant réapparaître nos penchants animaux, sauvages, à l'intérieur même de la société. »⁴⁴. Cette observation, qui n'est pas sans rappeler la critique rousseauiste de la culture, témoigne de la nécessaire dissociation entre le règne de la culture et celui de la morale. On parlera de dissociation plus que d'indépendance, parce que la culture amène à un raffinement des mœurs qui favorise la conversion morale, ce qui traduit tout de même une certaine familiarité entre culture et moralité. Pour montrer tous les enjeux de cette analyse, il convient de placer la notion de « culture morale » sous le signe de la *finalité*, qui marquera le dernier temps de ce premier mouvement argumentatif. La culture n'est pas seulement une élévation progressive de l'homme, elle désigne « la production de l'aptitude d'un être raisonnable à de quelconques fins en général »⁴⁵. La culture de l'habileté par exemple consiste à poser des fins sans que la valeur en soi donnée : « elle n'est pas suffisante pour faire progresser la *volonté* dans la détermination et le choix de ses fins », tandis que la culture de la prudence permet de faire converger ces fins vers son intérêt. Ainsi, il n'y a culture que dans l'expression d'une *finalité*. La culture morale viserait alors la production d'une aptitude d'un être raisonnable à poser des fins *universelles*, dont chacun pourrait reconnaître la valeur. Or nous avons vu la difficulté qu'il pouvait y avoir à considérer que cette aptitude puisse faire l'objet d'une « production », et le cas échéant, en quoi cette production pourrait effectivement consister.

Le problème de la finalité se pose sous un double rapport qui atteste d'une différence fondamentale entre l'ordre de la culture et celui de la finalité : Kant opère en effet une distinction très fine et très précise entre la *fin dernière* (*der letzte Zweck*) de la nature d'une part, et le *but final* (*der Endzweck*) de l'homme d'autre part⁴⁶. La culture désigne la fin dernière de la nature en ce qu'elle caractérise une finalité perceptible dans la nature elle-même : elle est une finalité *technique* en tant que production d'une aptitude générale aux fins qui plaisent à l'homme. En effet, « elle ne rend pas seulement performantes les dispositions naturelles mais elle les adapte non seulement à la nature physique, mais à la possibilité d'un agir finalisé puisqu'elle les conforme à une capacité de se donner des fins en général »⁴⁷ : la culture consiste ainsi à *rendre finales* les aptitudes humaines, en particulier la disposition morale qui caractérise la nature intelligible de l'homme ; en tant que telle, elle indique une fin extérieure à la nature. Mais la fin dernière n'est pas un terme, elle comporte son propre dépassement dans la direction d'un *but final* : « elle se présente comme ce qui doit devenir un but final »⁴⁸, c'est-à-dire ce qui renvoie à une intention créatrice dont les fins sont morales, au titre d'un dépassement de la

⁴³ *Réflexions sur l'éducation*, p. 60.

⁴⁴ Ce que Kant appelle les « vices de culture » dans la *Religion dans les limites de la simple raison*, I.

⁴⁵ Très célèbre définition que donne Kant, au paragraphe 83 de la *Critique de la Faculté de juger*, p. 429. Les citations et références suivantes sont également issues de ce passage.

⁴⁶ « *Der Endzweck* » est parfois traduit par « fin ultime » ou par la paronomase « fin finale », comme c'est le cas dans notre édition (traduction d'Alain Renault). Pour mieux distinguer cette notion de celle de « fin dernière », nous en garderons la traduction traditionnelle (« but final »).

⁴⁷ Monique Castillo, *Op. Cit.*

⁴⁸ *Ibid.*

finalité technique par la finalité pratique. La culture a donc une fonction résolument médiatrice, qui consiste dans le « devenir-valeur de la vie humaine » – une valeur pour l’individu donnée par la culture de l’habileté et une valeur publique conférée par la culture de la prudence. La fin dernière traduit alors « le degré le plus achevé des éléments de la nature qui mène à son terme le développement de ses dispositions primitives. », en tant que finalité interne à la nature. Mais la morale est une finalité *externe* à la nature, elle ne consiste pas dans le développement ou l’achèvement de quelque chose contenue dans la nature, mais elle implique l’homme dans une finalité dont la valeur est pratique : si la fin dernière repose sur des conditions que l’on peut seulement attendre de la nature – ces conditions étant les dispositions naturelles qui deviennent finalisées par la culture ; le *Endzweck* se révèle en revanche inconditionné, et implique ainsi un dépassement de la culture par une finalité de nature morale. La fin dernière consiste alors dans le développement technique de l’homme à partir de ses dispositions naturelles, et permet ainsi de « préparer [l’homme] à ce qu’il doit faire lui-même »⁴⁹, elle joue un rôle propédeutique qui est amené à être dépassé. Culture et morale se distinguent ainsi par la *forme* de la finalité – interne ou externe à la nature – qu’elles produisent. Nous comprenons ainsi cette spécification de Kant lorsqu’il affirme que la culture morale « a plutôt pour but de moraliser l’homme qu’à le cultiver » : la culture consiste dans le développement des aptitudes humaines en les intégrant dans une finalité, la morale excède le seul développement des facultés en ce qu’elle exprime une intention de la volonté, toujours tributaire des deux principes de détermination rivaux qui résultent de la double nature de l’homme.

Au moment de conclure cette première partie, il importe de donner une explication et une justification ultime de la seconde prescription que Kant énonce pour permettre l’amélioration du genre humain : il faut rendre possible « le développement toujours croissant de cette disposition grâce à la culture et à la stimulation de l’habileté dans des actions bonnes et conformes au devoir ». Le progrès vers le mieux dans le genre humain consiste non dans la conversion de la volonté mais dans la fin dernière de l’homme, qui est la culture. Kant donne à cet égard une formulation plus explicite : « Quel gain le progrès vers le mieux rapportera-t-il au genre humain ? Non une quantité croissante de la *moralité* de l’intention, mais une augmentation des effets de sa *légalité* dans des actes conformes au devoir, *quel que soit le motif qui les détermine* »⁵⁰. Cette remarque renvoie à la distinction entre la conformité au devoir – la légalité –, et la moralité de la maxime, et permet de résoudre le problème inhérent à la philosophie de l’histoire. La moralisation progressive de l’humanité engage non pas une purification du motif de la volonté – qui ne repose que sur la seule initiative de chacun – mais seulement les effets des actions humaine, de telle sorte qu’elles soient conformes au devoir ; elle implique une obéissance graduelle aux devoirs de droit, qui régissent la coexistence des libertés individuelles, et non aux devoirs de vertu qui permettent à l’homme d’accéder à une valeur universelle. Alors pourquoi précisément ? Kant s’en explique dans la suite du paragraphe cité : il ne peut fonder cette prédiction que sur des données empiriques qui reposent sur l’expérience, « à savoir la cause physique de nos actions en tant qu’elles arrivent, actions qui sont elles-mêmes des phénomènes, et non la cause morale contenant le concept du devoir de ce qui devait arriver, concept qui seul peut être établi en toute pureté, *a priori*. ». En effet, si l’action est observable en tant que phénomène, le principe qui préside l’action n’est pas objet de connaissance. Si la première peut être constituée par l’entendement – jugement constitutif –, le second ne relève que de la raison. La prédiction établie par Kant n’a donc aucune valeur *prescriptive*, elle repose sur une description et sur des observations dans l’expérience, de ce qu’apporte le progrès au genre humain. L’auteur trouve dans le monde empirique les signes de

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Conflits des facultés*, II, 9. (Nous soulignons cette dernière expression).

ce progrès : celui-ci n'est donc pas seulement une exigence de la raison, mais une donnée effective que l'on peut inférer de l'étude de l'histoire elle-même – à partir de ces signes.

La contradiction fondamentale qui peut être relevée entre la philosophie de l'histoire et la philosophie morale de Kant n'est pas en soi problématique, elle résulte d'une différence *methodologique* entre deux démarches qui ont leur finalité respective : l'observation d'un progrès du genre humain repose sur une démarche de nature ontologique – on décrit ce qui est ; tandis que le versant moral de la philosophie kantienne renvoie à une exigence plus élevée, qui elle est de nature *déontologique* en ce qu'elle énonce ce qui *doit* être. La première consiste en une explication du sens de l'histoire, qui converge vers la finalité dernière de la nature ; et la seconde qui exprime le but ultime de l'humanité elle-même – mais qu'on ne peut observer dans la nature elle-même. La culture morale traduit ainsi l'expression d'une double exigence : l'élaboration d'une conformité morale nécessaire au progrès de l'humanité, et qui elle peut faire l'objet d'une culture et d'une transmission de génération en génération, et l'avènement d'une moralité de l'intention qui, si elle constitue une morale authentique, ne semble pouvoir s'acquérir au terme d'une culture de l'individu. Il convient en dernier lieu de distinguer deux formes de perfection possible, qui renvoient respectivement aux deux formes de finalités précédemment mises en lumière : une perfection de l'humanité qui transcende la simple dimension de l'individu et qui ne peut s'accomplir que dans l'espèce ; puis une perfection proprement individuelle de l'homme, qui repose sur une conversion interne de la volonté et qui est à la portée de chacun. La première perfection est acquise au terme d'une culture « morale » prise en son premier sens – celui de la conformité au devoir ; la seconde au terme d'une « culture » morale prise dans sa deuxième acception, dont il reste à analyser précisément en quoi elle consiste.

Ainsi, on peut conclure ce premier mouvement de la manière suivante : la culture morale comme augmentation des effets de la légalité s'inscrit dans une finalité interne à la nature, elle consiste dans le développement des dispositions naturelles de l'homme : elle prend racine dans la nature humaine, à la fois sensible et intelligible, et permet de rendre finales les aptitudes de chacun en vue de leur croissance progressive. Mais elle ne permet pas d'acquérir cette authentique nature spécifiquement humaine et supérieure, qui exhibe une dignité et une valeur universelle au titre d'un homme nouveau. La culture morale qui agirait sur l'intention de la volonté part quant à elle de la tension constitutive qui existe entre les deux natures humaines, en vue de leur dépassement fondamental vers un mérite supérieur qui fait le propre de la dignité humaine. Le problème consiste maintenant à étudier les rapports précis entre la culture morale en ce second sens, et la disposition morale sur laquelle elle ne peut immanquablement que reposer. Nous avons vu en effet qu'à titre de pur principe de moralité, et en tant que disposition originaire, elle est une « possibilité de la nature humaine », mais que celle-ci n'est effective non pas par une actualisation de cette disposition morale, mais lorsque la loi morale se présente comme motif suprême pour la volonté. Le problème se formule le plus simplement de la manière suivante : en quoi la culture morale peut-elle, sinon déployer et rendre effective cette nature humaine possible contenue dans la disposition morale, au moins préparer et favoriser la conversion morale de l'homme à défaut de pouvoir la réaliser entièrement ?

Cette propédeutique à la moralisation de l'homme sera analysée sous l'angle de deux dimensions distinctes de la culture morale : *l'éducation esthétique* et *l'éducation religieuse* du genre humain ; et étayée par une méthode pédagogique qui permet de révéler à l'enfant, ce qui est à la base même de la morale (la liberté), évoquée par Kant sous le nom d'*imputation*. Ces trois aspects de la culture morale culminent dans la *formation du caractère et du jugement moral*.

II- Pouvoir et influence de la culture morale sur la nature humaine

L'enjeu de cette seconde partie consiste moins à définir la culture morale dans sa relation à la nature humaine, qu'à montrer en quoi elle permet d'augmenter l'assise de la disposition morale originaire de telle sorte qu'elle s'impose à la volonté. Il s'agit d'analyser à ce titre dans quelle mesure elle prépare et favorise la conversion morale de l'homme qui ouvre à cette nature humaine supérieure qui est le but de toute éducation véritablement humaniste.

L'éducation esthétique de l'homme comme dimension de la culture morale

On n'ignore guère, dans la tradition philosophique, le rapprochement qui est souvent opéré entre éthique et esthétique : l'œuvre d'art permet le raffinement des mœurs humaines contre la rudesse et la brutalité de sa nature, analyse que l'on trouve notamment chez Erasme⁵¹. Kant, en accord avec Erasme sur ce point, évoque les beaux-arts, qui par ce « plaisir susceptible d'être universellement communiqué, ainsi que la politesse et le raffinement requis pour la société, rendant l'être humain, sinon moralement meilleur, du moins plus civilisé, gagnent très largement sur la tyrannie du penchant sensuel et préparent ainsi l'homme à une maîtrise où seule la raison doit avoir du pouvoir »⁵². L'enjeu d'une éducation esthétique mérite d'être précisément dégagé : si elle n'est pas une éducation morale à proprement parler, elle joue en revanche un rôle propédeutique en ce sens où les beaux-arts « préparent (...) l'homme à une maîtrise où seule la raison doit avoir du pouvoir ». Cette fonction préparatoire doit permettre à l'homme de *favoriser* l'assise de la disposition morale sur la volonté, d'une manière qu'il va d'ailleurs nous falloir analyser. Tout pousse pourtant à considérer le beau et le bien comme antagonistes, dans l'exacte mesure où « le sentiment du beau est constitutivement différent du sentiment du bien » – pour le dire dans les termes de Paul Moreau⁵³. Comment pouvoir lire Kant sans supposer un divorce nécessaire entre la rectitude morale d'un côté et le raffinement esthétique de l'autre ? On peut, pour tâcher de répondre à ce problème, distinguer deux fonctions propédeutiques de l'art à l'avènement d'un homme moral : l'éducation esthétique exerce en premier lieu le sens du *désintéressement* qui tourne le regard de l'homme vers l'intelligible. On connaît en effet le passage connu de la *Critique de la Faculté de Juger* dans lequel cette idée est la plus clairement exprimée : « je dis que le beau est le symbole du bien moral, et que c'est seulement à cet égard (celui d'une relation qui est naturelle à chacun et que chacun attend également de tout autre comme constituant son devoir) qu'il plaît en faisant preuve d'une prétention à l'assentiment de tous les autres – ce en quoi l'esprit est en même temps conscient d'un certain ennoblissement et d'une certaine élévation au-delà de la simple capacité d'éprouver un plaisir par l'intermédiaire d'impressions des sens, et estime également la valeur des autres d'après une maxime semblable à leur faculté de juger. Il s'agit là de l'*intelligible* vers lequel le goût, comme l'a indiqué le précédent paragraphe, tourne son regard.

Dans ce pouvoir, la faculté de juger ne se voit pas, comme c'est le cas par ailleurs dans l'appréciation empirique, soumise à une hétéronomie des lois de l'expérience : vis-à-vis des objets d'une satisfaction aussi pure, elle se donne à elle-même la loi, comme le fait la raison

⁵¹ Il n'y a pas de référence précise à donner ici : toute l'œuvre d'Erasme insiste sur cet aspect. On citera en particulier l'*Eloge de la Folie* et le fameux *De Pueris*, dans lesquels l'auteur fait l'éloge de l'élégance et de la douceur dans les lettres et les arts, mais aussi dans la relation pédagogique entre maître et élève.

⁵² *Critique de la Faculté de juger*, §83, p. 431.

⁵³ *L'éducation morale chez Kant*.

vis-à-vis du pouvoir de désirer. »⁵⁴. La notion de « symbole » ici invoquée est une espèce du mode intuitif – qui comprend le schématisme par démonstration et le symbolique ; il traduit une présentation des choses sur le mode de l'*analogie*. Dans son universalité, le sentiment du bien est analogue à celui du bien moral, comme l'atteste la comparaison que Kant établit : « vis-à-vis des objets d'une satisfaction aussi pure, elle se donne à elle-même la loi, *comme* le fait la raison vis-à-vis du pouvoir de désirer. » – nous soulignons. Le beau, en tant qu'il fait l'objet d'une adhésion partagée par tous, développe le sens de la communication et de la communauté en vue de la reconnaissance d'un universel, considérant que l'objet beau doit contenir un principe de satisfaction pour tous. Il s'agit alors moins de porter une « appréciation empirique », qui a trait aux sens, que d'éprouver une satisfaction commune avec autrui selon une loi universelle. Kant, dans l'analyse que nous avons citée, mobilise le terme de « devoir » (ligne 3), concept pourtant caractéristique de sa philosophie morale. La satisfaction esthétique obéit en effet quant à sa forme, au principe du devoir : l'analogie entre la sphère esthétique et la sphère morale est de nature *formelle*. On la retrouve dans la référence à la loi que la faculté de juger se donne elle-même opposée à l'hétéronomie des lois de l'expérience qui implique la médiation des sens. La loi traduit ici « le principe, certes simplement subjectif, mais cependant admis comme subjectivement universel (comme une idée nécessaire à chacun) »⁵⁵, qui répond à une exigence inhérente à tout esprit humain. Elle est en cela universelle *et* subjective, en tant que partage d'une même disposition au goût esthétique interne à chaque sujet, sans être pour cela connaissable par la médiation de concepts universels.

Héritière de la tradition humaniste, l'analyse de Kant conduit à conférer au beau comme permettant d'accéder à l'universel, un pouvoir d'ennoblissement et d'élévation de l'homme par une conversion du regard vers l'intelligible. La référence à Platon sur ce point serait tentante, mais resterait très limitée, parce l'intelligibilité chez Kant traduit l'idée d'un détour de l'expérience sensible pour se tourner vers la loi présente en chaque esprit humain (et non dans un ciel des idées) : en ce sens, l'éducation esthétique « prépare à découvrir l'universalité humaine qui prélude à l'universalité raisonnable »⁵⁶. Ainsi, l'expérience esthétique suscite et développe chez l'enfant *le sens de l'universel*, ce qui l'ouvre à une dimension de partage d'une émotion commune. En second lieu, l'expérience des beaux-arts marque une conciliation entre sensible et intelligible, par la liaison qu'elle établit entre la nature et la liberté dans « le suprasensible, en lequel le pouvoir théorique s'allie en une unité avec le pouvoir pratique d'une manière commune à tous et inconnue »⁵⁷. Le suprasensible répond ainsi à une exigence d'*unité* entre deux systèmes de possibilités : la possibilité interne inscrite dans le sujet, qui est la condition de toute expérience esthétique, et la possibilité externe « d'une nature s'accordant avec celle-ci [la possibilité interne]. ». Cet accord contraste avec la notion de débat que nous avons introduit à l'égard de la double nature de l'homme, qui exprimait cette rupture au sein même de la nature humaine entre deux dimensions rivales ; et en cela l'expérience esthétique marque le point de rencontre entre la nature empirique de l'homme – il s'agit bien d'une *expérience*, *aisthesis* signifiant d'ailleurs sensible ; et sa nature intelligible, qui assure le caractère universel de cette expérience ainsi que la reconnaissance d'une communauté esthétique proprement humaine.

Il est ainsi possible de conclure avec Kant : « le goût rend en quelque sorte possible le passage de l'attrait sensible à l'intérêt moral habituel, cela sans un saut trop brutal »⁵⁸, ce qui

⁵⁴ §59, « De la beauté comme symbole de la moralité », p. 342.

⁵⁵ *Ibid.*, « Analytique du beau ».

⁵⁶ *L'éducation morale chez Kant*, chapitre IV. On notera toute la finesse de l'expression.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 342.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 343.

donne à l'éducation esthétique *une fonction d'éveil*, en ce qu'elle suscite cet « intérêt moral habituel » par l'expérience universelle des œuvres d'art. La *complacentia* prise au contact régulier des beaux-arts engendre chez l'enfant l'habitude de tourner son regard vers l'intelligible, c'est-à-dire vers ce qui est commun à tous les hommes : à défaut de susciter une conversion de la volonté, elle rend alors possible une *conversion du regard* à partir même de l'expérience des choses. Elle permet ainsi de trouver dans le sensible ce qui ouvre pourtant à l'universalité, c'est-à-dire un intérêt pour ce qui est commun entre les hommes, engendré par l'expérience d'un partage d'une satisfaction commune prise au contact des œuvres. En introduction, on se posait la question des *conditions empiriques* de l'acquisition de la morale, qui faisait problème en raison de l'incommensurabilité entre les deux ordres ontologiques, tension que nous avons accentuée en première partie en montrant que la morale n'est pas l'objet d'une science communicable, mais qu'elle résulte de l'emprise de la voix de l'impératif catégorique – le maître intérieur – sur la détermination de la volonté. Par cette connexion entre le sensible et l'intelligible que permet l'éducation esthétique de l'homme, l'expérience de l'universel devient possible. À ce titre, cette éducation permet de trouver dans le monde des choses empiriques ce qui prélude à l'universalité humaine : elle est une condition empirique qui permet non pas l'avènement de la morale elle-même, mais de préparer cette conversion de la volonté humaine à cette universalité morale présente en l'homme. Il existe ainsi une *prise* possible de l'éducation sur l'intérêt moral, et en cela l'éducation esthétique de l'homme s'impose comme une dimension de la culture elle-même qui permet d'éveiller la conscience morale de l'homme⁵⁹. Sur un registre analogue, bien que sous un angle différent, l'éducation religieuse va redoubler cette emprise de la culture morale sur la nature de l'homme.

L'éducation religieuse et son rapport à la culture morale

La religion est à l'instar de l'expérience esthétique – et peut être plus encore, souvent présentée dans sa relation avec la dimension morale de l'existence humaine. En effet, définie par Kant comme « la loi qui est en nous » ou comme « une morale appliquée à la connaissance de Dieu »⁶⁰, la religion n'est pas à titre principal un simple système de croyances, mais la loi morale elle-même dans la relation avec la connaissance de Dieu. L'éducation religieuse ne consiste ainsi nullement en la connaissance des dogmes édictés accidentellement par les pères de l'église et les théologiens du Moyen-âge, mais recommande au contraire à ceux qui éduquent un enfant de « commencer par la loi qu'il porte en lui »⁶¹. À cet égard, il convient de distinguer chez Kant la *religion universelle* qui donne lieu à une foi rationnelle, et qui revêt en tant que tel un caractère moral, de la religion simplement historique comme système de croyances, de dogmes et de doctrines qui dépend des circonstances de temps et de lieu. La première repose sur la *pure foi religieuse* grâce à laquelle « la volonté de Dieu est inscrite primitivement en notre cœur » et qui est « assurément celle qui seule peut fonder une Eglise universelle »⁶² : en effet, au titre de loi gravée dans le cœur de tout homme, elle rend possible une communauté religieuse qui n'est pas celle d'un pays ou d'une époque, mais qui réfère à quelque chose de

⁵⁹ Dans la même optique, le sentiment non plus du goût mais du *sublime* a également « un fondement moral » (*Analytique du sublime*, §39). « Dans le jugement d'une chose comme sublime, la faculté de juger rapporte l'imagination à la raison (...) pour produire une disposition de l'esprit conforme et compatible avec celle que provoquerait l'influence d'idées déterminées (pratiques) sur le sentiment. » (*Ibid.*, §28).

⁶⁰ *Réflexions sur l'éducation*, p. 144.

⁶¹ *Ibid.* : injonction fameuse de Kant.

⁶² *La Religion dans les limites de la simple raison*, « Troisième partie », I, 5. Les citations suivantes réfèrent également à ce chapitre.

commun à tous les hommes, un contenu *authentique* par opposition au contenu simplement doctrinal de la foi historique. En cela, il n'y a guère besoin de convaincre par l'inculcation de dogmes variables, mais en éveillant la conscience de la loi que tout homme porte en lui. La religion se cache ainsi « intérieurement et dépend d'intentions morales », elle est au « fondement d'une foi morale », en ce qu'elle suppose « une intention moralement bonne ». On retrouve ici le vocabulaire caractéristique d'une volonté pure.

Mais il semble à la lecture de *La Religion dans les limites de la simple raison* notamment que c'est moins l'éducation religieuse qui est à la base de la culture morale, que la morale qui préside à l'éducation religieuse. Car si la religion « dépend d'intentions morales », elle implique déjà que l'homme soit effectivement moral, et en ce sens elle ne conditionne pas la conversion morale mais en résulte ; c'est alors la morale qui commande l'interprétation des textes sacrés, et non inversement. Cette thèse est corroborée par cette remarque de Kant lui-même : « notre disposition morale (...) est la base et aussi l'interprète de toute religion », ce qui témoigne de la dépendance de la religion au pur principe de moralité commun à l'ensemble des hommes. La révélation consiste donc moins en une manifestation extérieure de Dieu sous la forme d'une lumière – comme chez Saint Paul ; et la foi ne repose pas sur l'attente d'un retour du Christ sur Terre, mais sur une révélation *intérieure* de la loi divine en chaque homme, de cette « volonté de Dieu inscrite primitivement en notre cœur » en tant que lumière intime qui selon Kant nous habite tous. Il y a lieu d'être sceptique quant à la lecture que fait Paul Moreau du rôle de la prière et de la communion chez Kant : affirmer en effet que « la prière peut ranimer en nous l'intention morale (...) [et] la communion, créer une communauté morale »⁶³ revient à nier ce primat accordé à la morale sur l'éducation. La prière ne permet pas l'animation de l'intention morale, mais elle en est l'*expression* : elle n'agit pas sur cette intention, mais elle la manifeste. De même, la communion n'est pas ce qui crée de la communauté morale – qui supposerait qu'elle en est la condition, mais elle exprime une communauté originaire qui existe entre les hommes en vertu d'une disposition morale universellement partagée. Kant est très clair sur ce point : « les cantiques, les prières, la fréquentation des églises (...) ne doivent être que l'expression d'un cœur animé par la représentation du devoir »⁶⁴ ; « l'expression », et non la condition. La dimension d'exclusivité que traduit la forme en « ne ... que » insiste particulièrement sur ce point : la culture morale prélude à l'éducation religieuse, celle-ci ne semble pas être une dimension de l'éducation morale, mais uniquement sa résultante. C'est pourtant ce point qu'il va s'agir de nuancer dans l'analyse qui suit. Le problème se pose ainsi en ces termes : n'existe-t-il pas pour autant une forme d'éducation religieuse qui puisse non seulement précéder, mais également contribuer à la culture morale de l'enfant – et en cela préparer la conversion morale qui prélude à l'avènement de cette autre nature ?

Cette forme d'éducation religieuse qui sert de propédeutique à la culture morale consiste dans la lecture de la Bible elle-même, en tant qu'elle « contribue à l'amendement des hommes et à l'animation de leurs tendances morales (à l'édification) »⁶⁵. Le Saint Livre a donc une *emprise* sur l'édification morale de l'homme, et ce, sous un double rapport : tout d'abord par « l'influence qu'elle a toujours exercée sur le cœur des hommes ». Par cet argument de nature historique, Kant témoigne de son autorité sur la volonté humaine : la Bible vivifie et fortifie ce qu'exige la morale. En effet, si la disposition morale comme principe divin est son seul interprète, le livre saint encourage le passage de cette disposition que la lecture biblique

⁶³ *Op. Cit.*, V.

⁶⁴ *Réflexions sur l'éducation*, p. 144.

⁶⁵ *Conflit des facultés*, p. 82. Le contenu de la parenthèse fait partie de la citation de Kant. Les citations suivantes ont la même référence.

mobilise, et qui n'est qu'une possibilité de la nature humaine, à une *effectivité* morale, en ce que le caractère moral de la Bible *réfère* au principe de moralité présent en tout homme et augmente son assise sur la volonté. La Bible ne livre pas des enseignements moraux à l'enfant, mais éveille et vivifie sa disposition morale, et augmente sinon son emprise, au moins sa présence sur la volonté humaine. En un second lieu qui découle de ce premier rapport, la Bible « *tout comme si elle était une révélation divine*, mérite d'être conservée [et] utilisée moralement » : le « comme si » témoigne d'une certaine prudence de la part de Kant, ne pouvant prouver qu'elle est effectivement une révélation de Dieu. Le livre saint permet en effet de présenter les devoirs *comme* commandements divins, c'est-à-dire que sans affirmer que ce soit effectivement le cas, il s'agit de conférer aux devoirs un caractère sacré qui permet d'augmenter leur valeur et leur empreinte sur la volonté. La dimension divine de la Bible ne peut faire l'objet d'un jugement constitutif – d'une connaissance et d'une représentation effective, mais elle permet de donner une valeur sacrée aux devoirs et révéler par là même leur dignité et leur importance aux yeux de l'enfant. Cette dimension divine ne répond donc pas à une exigence théorique qui porte sur la vérité, mais à une exigence pratique qui ouvre à l'amélioration morale de l'homme en faisant sentir toute la valeur et la sainteté de devoir à l'enfant. Ainsi, une éducation religieuse qui se fonde sur la canonique biblique fait non seulement appel à la disposition morale de l'enfant et la vivifie, mais elle lui confère également une valeur sacrée qui augmente son importance et son assise sur la volonté. C'est en ce sens qu'elle apparaît au même titre que l'éducation esthétique, comme une dimension de la culture morale qui contribue à l'édification morale de l'homme et le prépare à la conversion de la volonté, et qu'elle ouvre à cette autre nature spécifiquement humaine qu'il s'agit d'atteindre. Elle joue ainsi dans sa complémentarité avec l'éducation esthétique, un rôle propédeutique à l'avènement de la morale en fortifiant la nature intelligible de l'homme dans sa conflictualité permanente avec la nature sensible. Toutefois, ces deux éducations ne participent à la moralisation de l'homme qu'à la condition que l'enfant ait conscience de sa liberté, c'est-à-dire qu'il se sache porteur d'un pouvoir s'abstraire des déterminations de la nature et des inclinations. Or s'il n'existe aucune éducation à la liberté dans le sens où il existe une éducation esthétique ou religieuse, nous allons toutefois tâcher de dégager une méthode qui éveille en lui non plus un sentiment moral, mais la liberté qui en est la base et le fondement.

Imputation et liberté

L'imputation (*Zurechnung*) n'est pas une éducation particulière, comme l'éducation esthétique ou religieuse, mais un procédé qui permet à la personnalité de prendre conscience de sa liberté. Elle fait l'objet d'une analyse très minutieuse de la part de Paul Moreau, qui montre son importance centrale dans l'éducation morale de l'enfant. Nous nous placerons sur un mode critique vis-à-vis de son travail sur le sujet. Avant de porter ce regard critique, analysons la caractérisation qu'en donne Kant dans la « Doctrine du droit » : « l'imputation au sens moral est le *jugement*, par lequel on considère quelqu'un comme auteur (*causa libera*) d'une action, qui s'appelle dès lors *fait* (*factum*) et est soumise aux lois »⁶⁶. Elle consiste en effet à rapporter une action à un sujet comme étant responsable et auteur de cette action : à ce titre, elle apparaît comme une accusation qui réfère l'action bonne ou mauvaise à la volonté dont elle découle. Lorsqu'un maître impute la responsabilité d'une action mauvaise à un enfant, qu'il lui dit précisément que c'est *sa faute*, l'action est attribuée au caractère intelligible de l'auteur : et en

⁶⁶ *Métaphysique des mœurs*, Tome II, « la Doctrine du droit », introduction générale.

tant que tel, « le blâme apparaît comme révélant dans l'action son caractère intelligible »⁶⁷ – c'est-à-dire le sujet rationnel non soumis aux conditions du temps. La faute commise il y a une semaine par l'enfant, celui-ci en est toujours responsable, ce qui indique à l'enfant que quelque chose en lui subsiste et perdure malgré les altérations du temps : l'imputation n'est donc pas qu'une simple accusation, c'est elle qui fonde l'*identité* de l'auteur, il permet à l'enfant de se concevoir *comme* identique à travers différents états, c'est-à-dire comme personne morale.

Mais il ne s'agit moins pour le maître de dire « c'est toi qui l'as fait » que « c'est toi qui as librement choisi le mal », ce qui implique par la responsabilité une dimension de liberté en l'homme que l'imputation révèle. En ce sens, l'imputation n'est pas un impératif mais un *performatif* : en imputant, le sujet rapporte l'action en ce qu' « elle appartient, avec tout le passé qu'elle détermine, à un phénomène unique du caractère que [l'homme] se donne à lui-même et d'après lequel il s'attribue à lui-même comme à une cause indépendante de toute sensibilité, la causalité de ces phénomènes »⁶⁸. Cette cause indépendante de la sensibilité désigne le concept de *causa noumenon*⁶⁹, qui réfère à une causalité par liberté délogeant à la législation naturelle – et par là même aux conditions du temps. Par-là, l'enfant prend conscience de lui-même comme *noumène*, en tant qu'il se saisit comme volonté libre. L'imputation a donc cette double fonction d'amener l'enfant à se penser *comme libre et identique à lui-même*, « de telle sorte qu'il devienne [effectivement] identique et libre »⁷⁰. On comprend alors la valeur de ce terme « comme » régulièrement utilisé depuis le début de ce paragraphe et que l'on trouve notamment dans l'analyse de Kant, lorsqu'il évoque cette attribution de l'action à lui-même « comme à une cause indépendante de toute sensibilité ». En effet, si la liberté reste une *Idée* de la Raison pure, et de ce fait, qu'elle ne peut faire l'objet d'une connaissance, elle ne reste pas moins une exigence pratique. Par voie de conséquence, l'homme ne peut se représenter libre – la représentation étant du registre de l'entendement, mais seulement comme libre. L'homme agit alors *en supposant* qu'il est pourvu d'une volonté libre, qui lui donne le sentiment d'être à la fois auteur et responsable de ses actes. En pensant qu'il a ce pouvoir de commencer une nouvelle chaîne causale, il est encouragé à agir et à s'engager en son nom en concevant qu'il a un pouvoir sur les choses ; à l'inverse, le fait de se penser comme entièrement déterminé par la législation naturelle incline plutôt au laisser-aller et au désengagement du monde, prétendant que tout ce qui arrive n'est pas de sa faute et qu'il n'y peut rien : une telle représentation est alors prétexte à une certaine inactivité de l'homme. S'il n'y a aucune raison de préférer, en termes de choix théorique, la liberté plutôt que le déterminisme ou inversement, la liberté apparaît en revanche comme un postulat de la raison pratique sans lequel aucune morale n'est effectivement possible.

Amener l'enfant à se penser comme libre et identique à lui-même, c'est donc lui permettre de se représenter comme un agent qui peut faire soit le bien, soit le mal, ce qui constitue ainsi le socle fondamental d'une formation morale de l'homme. Il ne s'agit pas seulement de rendre l'homme conscient d'une alternative possible entre deux principes empiriques de détermination de la volonté – comme c'est le cas dans l'obéissance – mais d'un choix qui le sollicite à chaque instant et par lequel il doit agir en tant que noumène. Ainsi, l'enfant prend acte par l'imputation de ce pouvoir d'agir selon une cause indépendante de la sensibilité – *causa noumenon* –, en tant que volonté libre qui peut choisir non pas seulement l'objet matériel qu'elle désire (la matière du vouloir, c'est-à-dire ce qu'elle veut), mais

⁶⁷ Paul Moreau, *Op. Cit.*, Chapitre 9.

⁶⁸ *Critique de la Raison pratique*, p. 104.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 56.

⁷⁰ Paul Moreau, *Op. Cit.*

également le principe auquel elle se soumet (la forme du vouloir, c'est-à-dire la maxime de l'action). L'imputation, qui joue un rôle de *révélation*, conduit ainsi l'enfant à se penser comme auteur possible du bien ou du mal, en fonction de ce que sa liberté l'aura amené à choisir : elle constitue ainsi et à ce titre *la clef de voûte de toute culture morale*. Mais si elle joue incontestablement un rôle privilégié à cet égard, il convient toutefois de correctement circonscrire sa fonction.

En effet, affirmer comme Paul Moreau que : « l'imputation comme accusation, n'inaugure pas seulement le règne de la liberté mais d'une liberté capable de choisir le bien » parce qu'une « liberté qui reconnaît avoir choisis le mal se prépare à l'avenir à choisir le bien »⁷¹, c'est semble-t-il aller trop loin. On remarquera effectivement que l'imputation, en rapportant une action à son auteur, n'opère pour autant aucune transformation de ses *intentions* à partir desquelles se déploient pourtant les concepts de bien et de mal. Un enfant, dont on lui a imputé une action reconnaîtra certes que c'est *sa faute*, et qu'à ce titre – au mieux – il évitera de recommencer et se tiendra sage la prochaine fois : mais l'imputation influe sur son action, et non sur le principe qui préside à cette action, c'est-à-dire la maxime de la volonté. Il peut en effet être calme pour éviter une punition ou par attrait par une récompense future ; et en conséquence, l'enfant reconnaît certes qu'il est l'auteur de telle ou telle action, il n'est pas davantage porté pour autant à choisir le bien plus que la voix de son intérêt propre. Il faudra en effet expliquer comment l'on passe du principe de responsabilité que permet effectivement d'acquérir l'imputation, à la conversion d'une intention morale qui prélude pourtant à toute action bonne. Il n'existe entre ces deux aspects aucune relation de conséquence logique : la seule fonction de l'imputation est de *révéler* l'identité et la liberté de l'enfant – et c'est déjà beaucoup, et non de le préparer à l'avenir à agir selon une intention proprement morale. Je me pense comme libre ne signifie pas que je me tourne plus vers le bien que vers le mal, mais que je me représente comme une volonté libre qui peut choisir l'un ou l'autre. Ainsi, si l'imputation est une condition *sine qua non* de l'avènement de l'homme moral, c'est seulement dans la mesure où il ne peut y avoir de morale sans liberté, et non au titre d'une volonté qui parce qu'elle aurait reconnu avoir fait le mal se mettrait « à l'avenir à choisir le bien ». L'imputation est donc le procédé qui est à la base de la culture morale, et si à l'inverse de l'éducation esthétique ou religieuse, elle ne contribue pas à augmenter l'assise du principe de pure moralité sur la volonté, elle permet en revanche de révéler au sujet cette volonté comme volonté *libre*.

Au cours de ce chapitre, nous avons dégagé trois aspects caractéristiques de la culture morale. On a montré tout d'abord que l'éducation esthétique permet de trouver dans la contemplation des œuvres d'art ce qui ouvre l'enfant à l'universalité qui est à la fois la forme du sentiment de goût et celui du devoir moral. A partir de cette analogie, nous avons mis l'accent sur l'expérience esthétique, qui apparaît comme le point de rencontre entre la nature et la surnature, permettant de penser une unité de la nature humaine. L'enfant trouve alors dans le monde sensible ce qui rend possible cette conversion du regard vers l'intelligible. Dans la même optique, bien que de manière différente, l'éducation religieuse et en particulier biblique confère aux devoirs un caractère et une valeur éminemment sacrés et augmente à ce titre leur emprise sur sa volonté humaine. La bible en effet, vivifie et fortifie la disposition morale qui en constitue pourtant l'interprète. Ainsi, éducation esthétique et religieuse préparent et favorisent cette prééminence du principe pure de détermination sur la volonté, et prélude à la conversion morale qui ouvre à la vraie nature de l'homme. Mais la culture morale de l'enfant n'est possible qu'à une seule condition, qui sous-tend le travail de l'éducation esthétique et religieux : il faut que le jeune se conçoive comme libre et identique à travers ses différents états. C'est toute la

⁷¹ *Ibid.*

fonction révélatrice de l'imputation sur laquelle nous avons insisté. Mais ces trois aspects de la culture morale, bien que très important, ne jouent qu'un rôle propédeutique, et à la fois préparent et culminent dans la formation du caractère et du jugement de l'homme. Si ce chapitre a non seulement montré qu'une culture morale dans son sens authentique est possible, et partiellement en quoi elle consiste – son analyse ne s'achèvera qu'à l'issue de notre troisième partie, il est clair qu'elle ne repose pas sur une transmission ou un catéchisme qui édicterait les devoirs aux enfants. Toutefois, il reste possible de la concevoir comme une forme d'élévation progressive de l'homme, impulsée par son contact esthétique régulier avec les beaux-arts ou sa familiarité avec la bible. À ce titre, la culture morale plonge au plus profond de la nature intelligible de l'homme, elle éveille ce fragment d'universalité qu'il a en lui et vivifie la disposition morale pour la rendre plus présente à la volonté. C'est en ce sens qu'une amélioration morale et intelligible de l'homme est possible *dans la monde sensible lui-même* par l'expérience esthétique et biblique, qui éveille ce que l'enfant a au plus profond de lui, et rend possible une attention plus marquée pour le devoir (non seulement pour sa forme, par la conversion du regard vers l'intelligible opérée par l'éducation esthétique, mais aussi pour son contenu investi d'une valeur sacrée par l'éducation biblique), malgré d'irréductibilité et l'incommensurabilité entre la dimension intelligible de la morale et de la sphère proprement empirique où la culture peut prendre place.

Ainsi, la culture morale inscrit l'enfant, qui se pense dorénavant en tant que noumène, dans une finalité qui est spécifique à l'homme, et qui le propulse vers ce but final de l'humanité par lequel peut s'exprimer sa dignité et sa valeur d'être humain. Il reste en dernier lieu à analyser très attentivement la formation du caractère et du jugement dans laquelle culminent cette préparation et cette initiation morale de l'homme, et qui constitue en ce sens le sommet et le couronnement de la culture morale. Une dernière remarque, en forme d'avertissement, vient achever ce chapitre : si pour une plus grande rigueur analytique nous avons distingué plusieurs aspects de la culture morale, il faut garder à l'esprit que dans la réalité tous ces aspects communiquent entre eux. L'éducation religieuse ne vient pas après l'éducation esthétique, de même que la formation du caractère ne résulte pas de l'éducation religieuse ; et en conséquence, il ne faut pas concevoir ces aspects dans un rapport de succession, mais plutôt sous l'angle d'une certaine *complémentarité*. La progression que nous avons établie au cours de ce travail n'est pas arbitraire pour autant, elle exprime une forme de hiérarchisation qui peut être dégagée entre ces différents aspects, en fonction de leur *importance* dans la culture morale de l'homme. C'est ainsi que la formation du jugement constitue le degré *ultime* de la culture morale, celui qui occupe un rôle absolument central dans la moralisation de l'humanité et qui permet l'articulation la plus féconde entre la culture morale et la nature spécifiquement humaine à laquelle il s'agit de parvenir.

III- La formation du caractère et du jugement chez l'enfant

L'éducation du caractère comme culture morale

La formation du caractère n'est pas une préparation à la culture morale, mais son trait essentiel : on verra qu'elle repose sur l'apprentissage de la régularité et de la fermeté. Le notion de caractère fait l'objet d'une définition précise au cours de deux passages, respectivement dans les *Réflexions sur l'éducation* et dans *L'Anthropologie du point de vue pragmatique* : « le caractère consiste dans la fermeté de la détermination avec laquelle on veut faire quelque chose

et aussi dans sa mise à exécution réelle »⁷² ; « avoir uniquement du caractère signifie cette propriété 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 »⁷³. Ces deux acceptions – qui sont équivalentes quant au contenu – mettent l'accent sur la nécessaire régularité qu'il faut inculquer aux enfants pour lutter contre les fluctuations et les variations de la détermination de la volonté. Cette constance par les principes que l'enfant s'est prescrit fait écho non pas à « ce que la nature fait de l'homme, mais [à] *ce que celui-ci fait de lui-même* »⁷⁴. On se souvient en effet de la tension perpétuelle qui préside à la relation entre la nature sensible et la nature intelligible, et qui traduit cette influence rivale entre le principe de pure moralité et les inclinations sur la détermination de la volonté. Le caractère permet aux principes que se prescrit l'enfant – les maximes – de s'affirmer sur la volonté *de manière durable*, il introduit une continuité et une persistance dans les rapports entre la volonté et son principe de détermination. Si la maxime est mauvaise, c'est-à-dire si elle est indexée sur le principe de plaisir, il s'agit alors d'un mauvais caractère ; si en revanche la maxime est en même temps une loi morale, le caractère que se forge l'homme est noble. Ainsi, le caractère engage une certaine permanence de la volonté par rapport au principe qui la détermine, et par lequel l'homme fait figure d'un être régulier et cohérent.

Cette persistance et cette fermeté dans la détermination restent toutefois *relatives* : le caractère ne permet nullement le dépassement de la tension entre principes de détermination concurrents dans la mesure où la régularité qu'il introduit n'est pas la traduction d'un état définitif. Si l'homme qui témoigne d'une certaine fermeté dans la recherche du bien et de l'intention morale va persévérer dans cette recherche, il n'est pas pour autant à l'abri des impulsions sensibles et il risque à tout moment de replonger dans l'hétéronomie d'une volonté, de nouveau tributaire d'un principe empirique. Si le caractère permet ainsi d'acquérir une stabilité dans la détermination de la volonté, celle-ci n'apaise pas la conflictualité permanente qui régit le rapport entre les deux natures de l'homme, mais permet seulement d'éviter une trop grande fluctuation de la détermination elle-même. Ainsi, s'il y a une irréversibilité possible dans la prescription des principes pratiques par la raison, il n'y a pas en revanche d'irréversibilité dans la détermination de la volonté, qui reste toujours sujette à une variation *possible* – que le caractère limite mais ne supprime pas. Rappelons que l'intention morale ne peut se sédimentée dans une forme définitive de la volonté dont les actions deviendraient alors automatiques : c'est parce qu'il y a conflit entre les principes de détermination que s'ouvre la dimension méritoire des actions et un triomphe possible mais toujours reconduit de l'homme sur ses inclinations. Un caractère dont la régularité verserait dans la permanence tomberait dans l'automatisme moral, qui supprimerait le jaillissement nécessaire à toute action moralement significative. En conséquence, le caractère permet d'assurer le *primat* d'un principe sur la détermination de la volonté sur son concurrent pendant une certaine durée, et apparaît à ce titre comme ce qui inscrit l'intention morale dans une continuité temporelle. C'est en ce sens que la formation du caractère est un trait essentiel de la culture morale.

Le problème consiste maintenant à établir la relation entre la culture morale comme formation du caractère et la disposition morale, comme dimension proprement humaine. Sur ce point Kant distingue trois caractéristiques en ce qui concerne la faculté de juger : « a) le *naturel* ou disposition de la nature, b) le *tempérament* ou type de sensibilité, c) le *caractère* proprement dit (...). Les deux premières dispositions indiquent ce que l'on peut faire de l'homme, la

⁷² *Réflexions sur l'éducation*, p. 135.

⁷³ *L'Anthropologie du point de vue pragmatique*, « le caractère de la personne », p. 270.

⁷⁴ *Ibid.*

dernière (la disposition morale) ce qu'il est prêt à faire lui-même »⁷⁵. Cette assimilation entre la disposition morale et le caractère a de quoi surprendre, au regard de nos précédentes analyses. Si le caractère fait en effet l'objet d'une formation et d'une acquisition, comment peut-il être en même temps une disposition innée, caractéristique de la nature humaine ? Il convient de revenir sur le concept de disposition morale tel qu'il a été défini jusque-là. La notion de *disposition* admet en effet deux sens distincts : *die ursprüngliche Anlage* traduit le concept d'une disposition originaire inscrite dans la nature intelligible de l'homme – et comme ce qui caractérise en propre cette nature. C'est ce sens qui a fait l'objet d'une étude détaillée en première partie. Mais il y a lieu de distinguer la disposition (*die Anlage*) innée et originaire de l'homme, de la disposition (*die Gesinnung*) acquise au cours de la formation du caractère. Si la première traduit une simple possibilité de la nature humaine, la seconde désigne à l'inverse une *effectivité* morale – dans le cas du bon caractère – que l'homme tire de lui-même. Dans le passage cité, la disposition morale qui définit le caractère n'est pas une disposition de la nature – qui concerne le naturel, mais la morale elle-même (*moralische*) en tant que disposition acquise : « l'homme qui est conscient qu'un caractère est à l'œuvre dans la manière de penser ne tient pas ce caractère de la nature, mais il lui faut, en tout temps, l'avoir *acquis*. On peut aussi admettre que la fondation de ce caractère, qui est comme une sorte de seconde naissance, lui rend inoubliable une certaine solennité de la promesse que le sujet se fait à lui-même, ainsi que l'instant où cette transformation s'est accomplie en lui, exactement comme s'il s'agissait d'une nouvelle ère. L'éducation, les exemples, l'enseignement reçu ne peuvent pas produire *peu à peu* cette fermeté et constance dans des principes, mais ils ne sauraient y parvenir que pour ainsi dire sous la forme d'une explosion qui résulte tout d'un coup du dégoût pour ce qu'il y a de fluctuant dans le domaine de l'instinct. (...). Vouloir devenir par étapes un homme meilleur est une vaine tentative, ... : ce qui fonde le caractère, c'est en fait une absolue unité du principe interne qui guide en général la conduite de toute une vie »⁷⁶.

Cette longue citation mérite quelques explications : on y trouve tout d'abord le champ lexical de cette autre nature évoquée dans les *Réflexions sur l'éducation*, par des expressions comme « seconde naissance » ou « nouvelle ère ». Cette seconde naissance est opérée à partir de « l'instant où cette transformation s'est accomplie en lui », elle renvoie ainsi à une *immédiateté* qui correspond au moment de la conversion morale, c'est-à-dire à ce qui ouvre à une nouvelle nature humaine. On notera la référence à ce passage de la *Religion dans les limites de la simple raison* : « il [l'homme] ne peut devenir un homme nouveau que par une espèce de régénération, en quelque sorte par une création nouvelle (Evangile selon St-Jean, II, 5 ; Cf. I, Moïse, I, 2) et un changement dans son cœur » ; « c'est ce qui ne saurait résulter d'une *réforme successive* »⁷⁷. L'avènement de l'homme nouveau ne s'opère pas dans l'*intervalle* temporel, mais dans un instant privilégié qui ouvre à cet intervalle, une forme d'apax existentiel qui atteint l'homme au plus profond de lui-même. L'amélioration morale ne consiste donc nullement dans une *progression*, qui se situerait sur le registre du continu, une forme de perfectionnement par pallier, où l'on deviendrait « *peu à peu* », par étapes intermédiaires, un peu plus moral chaque jour à force d'exercices et de labeur. L'instantanéité de la conversion morale instaure un mode de temporalité spécifique qui rend incompatible la formation du caractère avec l'éducation, qui suppose une continuité et une progression. Il existe ainsi une incommensurabilité constitutive entre l'éducation et l'acquisition d'un caractère, en raison de la nature de l'acquisition dont il s'agit. Nous pouvons dire par voie de conséquence, et à titre définitif semble-t-il, que la formation morale de l'homme n'est pas du ressort de l'éducation. Elle découle bien plutôt d'une

⁷⁵ *Ibid.* p. 162. Le contenu de la parenthèse est de Kant.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 273.

⁷⁷ *La Religion dans les limites de la simple raison*, p. 70.

« explosion qui résulte tout d'un coup du dégoût pour ce qu'il y a de fluctuant dans le domaine de l'instinct ». Kant, très vague sur ce point, indique uniquement cette « absolue unité du principe interne qui guide en général la conduite de toute la vie » qui définirait le caractère.

Bien qu'Alexis Philonenko qualifie ce texte d' « assez curieux »⁷⁸, nous allons toutefois tâcher de montrer dans quelle mesure il peut faire sens. Cette « absolue unité du principe interne » peut en effet faire l'objet d'une double interprétation : soit elle désigne l'unité de la maxime qui préside aux actions humaines, impliquant qu'à la suite de ce « dégoût » pour ce qui est fluctuant dans l'instinct, les inclinations cessent de déterminer la volonté qui retrouve ainsi la forme d'une *pureté originnaire*. Dans cette acception, le principe de pure moralité devient le seul principe de détermination de la volonté, ce qui brise la dualité principielle de laquelle naissent la conflictualité et le rapport de forces entre les deux natures de l'homme. L' « absolue unité » est donc à entendre au sens d'une *unicité* du principe de détermination ; par-là, l'homme se trouve ainsi vacciné de toute affection visant à contaminer la volonté. Par conséquent, la formation du caractère a une fonction éminemment négative : elle consiste moins à augmenter l'assise de la disposition morale originnaire du genre humain qu'à dépouiller l'homme de toute détermination *possible* par un principe qui n'est pas directement édicté par sa propre raison. Cette formation du caractère engage alors l'éradication des inclinations *en tant que* principes de détermination possibles de la volonté, et laisse ainsi le trône de la volonté humaine au seul principe de pure moralité – d'où cette unité du principe interne. La seconde interprétation, qui va obtenir notre approbation, comprend l' « absolue unité du principe interne » moins comme une maxime unique qui déterminerait irréversiblement la volonté, mais comme l'unité des principes édictés par la raison elle-même, ces « principes pratiques [que l'homme] s'est prescrits de manière irréversible par sa propre raison » dont parle Kant dans la seconde citation qui ouvrirait notre analyse sur la formation du caractère. Loin de supprimer le rapport de forces entre les principes de détermination de la volonté, la formation du caractère unifie les principes internes édictés par la Raison pratique ; et du fait de cette unité, la voix de l'impératif catégorique s'impose plus facilement à la volonté face à la grande dispersion des penchants sensibles et à la fluctuation de l'instinct. On conserve ainsi cette conflictualité constitutive de la double nature de l'homme, mais qui tourne désormais à l'avantage du principe interne de moralité du fait de son unité – qui accroît son assise sur la volonté. Cette seconde lecture a l'avantage de conserver cette tension entre les principes de détermination, sans laquelle – on ne le rappellera jamais assez – il n'y a pas de mérite possible. Dans la première en revanche, il n'y a plus d'effort et de résistance nécessaire aux penchants sensibles, puisqu'ils ne déterminent plus la volonté, l'homme ayant été purgé par ce dégoût « pour ce qu'il y a de fluctuant dans le domaine de l'instinct. ». La seconde interprétation paraît davantage conforme à l'exigence posée par Kant dans sa philosophie morale. Il reste que ce dégoût (*den Überdruß*), cette « explosion » (*eine Explosion*) qu'évoque Kant, ce en quoi elle consiste et le cas échéant comment la provoquer, demeure sans explication définitive : à titre d'hypothèse, on pourrait penser qu'elle définit un moment où l'homme prend conscience qu'il n'obéissait jusqu'alors qu'à la diversité de ses penchants, sans ordre ni règle, sans emprise sur ceux ; et qu'à la place de cette vie anémique, il aspire à une existence réglée et placée sous le signe d'un principe unifié par lequel il peut faire preuve de constance et de fermeté. Mais si ce point reste tout à fait problématique, conférer une place à l'éducation dans la formation du caractère semble l'être davantage.

Paradoxalement, Kant est plus explicite sur la question : « Si l'on veut former le caractère chez les enfants, il importe beaucoup qu'on leur fasse remarquer en toute choses un

⁷⁸ Note n°139 de la page 135 des *Réflexions sur l'éducation*.

certain plan, certaines lois, qui doivent être suivies de la manière la plus exacte. C'est ainsi par exemple qu'on leur fixe un temps pour le sommeil, un temps pour le travail, un temps enfin pour la récréation et l'on ne doit plus ensuite allonger ou abrégé ce temps »⁷⁹. Il s'agit ainsi de faire advenir une vie ponctuée par des règles, et montrer une certaine régularité dans les choses. Il existe à cet égard trois traits de caractère qu'il faut former chez l'enfant, très clairement distingués dans le texte de Kant : l'obéissance, la véracité et la sociabilité, qui vont faire chacun l'objet d'une étude spécifique.

L'obéissance tout d'abord, peut être soit absolue, soit reconnue comme raisonnable et bonne par l'élève lui-même. L'obéissance à la volonté absolue du maître est nécessaire en ce qu'elle précède l'*usage* de la raison par l'enfant – en ce sens qu'il ne sait pas encore appliquer la disposition morale comme principe de pure moralité aux cas sensibles. Elle est nécessaire tant que la faculté de juger du jeune enfant n'est pas développée, parce qu'elle le prépare « à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisent pas »⁸⁰. Cette obéissance consiste ainsi dans une contrainte extérieure en imposant des règles et des régularités sans que la valeur ne lui en soit donnée, et elle prélude à une obéissance « comme citoyen » qui implique que l'homme comprenne la valeur publique de ces règles – leur finalité dans la cité. L'obéissance aux règles est reconnue lorsqu'elle est *volontaire*, c'est-à-dire une fois que ces règles aient été jugées bonnes par le ministère de la Raison, en tant que conformes au principe de pure moralité. Elle suppose alors un développement au moins minimal de la faculté de juger qui rend possible l'articulation entre le principe universel et le cas particulier. Par la contrainte et l'obéissance à des règles, l'enfant éprouve une *résistance* qui le place devant une alternative : soit il obéit à ses instincts primitifs sachant qu'il risque une punition, soit il obéit à la règle ce qui lui impose de renoncer à son plaisir et à son intérêt immédiat. La contrainte de la règle oblige ainsi l'enfant à *différer son intérêt* dans le temps. Par cette alternative, qui se traduit souvent par une hésitation de sa part, l'enfant prend conscience d'un choix qu'il a à effectuer, il prend conscience de l'arbitre – ne serait-ce qu'une conscience immédiate – qui préside au choix entre l'obéissance à ses impulsions immédiates et le respect de la règle. Par la contrainte de celle-ci, il s'agit de lui opposer un autre ordre de détermination de la volonté (bien que toujours empirique) qui l'oblige à décentrer son action de l'intérêt immédiat. Il ressent par-là la contrainte de la loi – les règles scolaires ou familiales – qui si elles ne restent toujours que de simples impératifs hypothétiques, en ce qu'elles n'ont aucune prétention de validité universelle, elle font comprendre à l'enfant qu'il n'est pas tout seul, qu'il existe des règles communes qui s'appliquent uniformément à plusieurs enfants, et qui possèdent à ce titre une certaine *généralité* – à défaut d'universalité. C'est en ce sens qu'il faut comprendre cette remarque de Kant évoquée en première partie : « Ce sont d'abord les maximes de l'école et ensuite les maximes de l'humanité »⁸¹. Les maximes scolaires contraignent l'enfant à agir selon des principes qui ont une certaine généralité et une validité qui excède sa simple personne, même s'il y obéit égoïstement pour éviter la punition ou obtenir la punition qui en découle. Cela permet au jeune de se décentrer par rapport à son plaisir immédiat, qui ne vaut que pour lui.

Mais dans cette remarque de Kant, il ne faut pas comprendre les maximes de l'humanité comme l'extension des maximes de l'école, au sens d'un accroissement de leur généralité jusqu'à ce qu'elles revêtent un caractère universel, mais il convient de saisir l'*analogie* entre la loi scolaire et la loi morale. L'analogie n'est ici ni formelle – le général n'est pas l'universel – ni nécessairement matérielle. Il existe un rapport analogique dans la seule mesure où la loi

⁷⁹ *Réflexions sur l'éducation*, p. 125.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ *Ibid.*, pp. 124-125.

scolaire impose à l'enfant une résistance, quelque chose qui à la fois rentre en collision et transcende les impulsions immédiates par son caractère général, et qui par conséquent fait prendre conscience à l'enfant (à quelque degré que ce soit), que non seulement le plaisir immédiat n'est pas le seul principe déterminant ses actions, mais qu'il existe également d'autres principes plus haut car plus généraux qui ont au cours de son éducation, à retenir son attention. Cette décentration de l'enfant vis-à-vis de lui-même, à la fois temporelle (en ce que les maximes l'obligent à différer son intérêt dans le temps) et spatiale (dès lors qu'elles s'appliquent à d'autres enfants que lui) n'est certes pas suffisante pour lui faire prendre conscience de la loi universelle qu'il porte en lui, parce que la volonté qui obéit aux lois de l'école reste hétéronome, ces lois restants des principes empiriques de détermination. S'il n'y a donc pas de continuité chronologique entre les deux types de maximes, malgré ce que peut suggérer les indicateurs temporels dans la remarque de Kant (« d'abord », « ensuite »), la loi scolaire permet à l'enfant de sortir d'une immédiateté instinctive, par l'opposition d'une résistance qui ouvre le jeune à une réalité générale qui non seulement le dépasse, mais qui fait également écho à la tension entre le principe de pure moralité et les penchants sensibles qui s'exprime en lui. Cette résistance imposée par les maximes scolaires ne permet pas de prendre conscience de cette dernière conflictualité, mais *du fait en général qu'il y a tension*, en engendrant une conflictualité entre deux principes de détermination – bien que tout deux empiriques. Pour ces diverses raisons, l'obéissance a une place centrale dans la culture morale, comme dans toute éducation.

Le second trait pour former le caractère, et appartenant par conséquent à la culture morale, est la *véracité*. On n'ignore pas le statut du mensonge dans la philosophie de Kant. Mais rappelons simplement que le fait de dire la vérité est érigé au rang d'impératif catégorique, c'est-à-dire à titre d'obligation quel qu'en soit les circonstances et les conséquences qui en découlent. Par conséquent, la véracité occupe dans la formation du caractère une place privilégiée : « elle est le trait principal et l'essentiel d'un caractère »⁸². On distinguera dans l'analyse qu'en fait Kant la finalité d'une éducation à la véracité, des moyens qu'il convient de mobiliser pour l'atteindre. Il s'agit en première instance de faire perdre aux enfants l'habitude de mentir – et c'est la seule fin énoncée par Kant dans les *Réflexions sur l'éducation*. On peut développer cet aspect en référant à l'exposé négatif des trois premiers principes qui concernent le caractère dans *L'Anthropologie* : tout d'abord, il convient d'apprendre aux enfants à « ne pas mentir délibérément ; par conséquent aussi, parler avec circonspection, pour ne pas s'attirer la honte de la rétractation ». L'intervention de la honte fera l'objet d'une analyse un peu plus loin. Par suite, il faut apprendre à « ne pas feindre ; ne pas paraître de bonnes intentions quand on est sous les yeux de quelqu'un, alors qu'on est hostile dans son dos ». Ce point insiste sur la nécessaire adéquation qu'il doit y avoir entre les intentions – internes – et leur expression ; il proscrit ainsi l'hypocrisie et invite à une sincérité qui ne concerne pas seulement la parole, mais également l'attitude de l'enfant comme manifestation d'une intention. Enfin, et ici Kant recentre son analyse sur le langage, il convient de « ne pas rompre sa promesse (quand elle est licite) », ce qui introduit l'idée d'une validité dans la durée d'une parole dite ou écrite – et donc une certaine constance qui est le propre de la formation du caractère. Certes, ces trois points sont tout à fait classiques, ils ont fait dans la tradition philosophique l'objet de maintes analyses que ce soit par exemple chez Plutarque ou chez Locke⁸³. Ce qui étonne dans la philosophie de Kant, c'est néanmoins l'importance morale qu'il y accorde. Cette importance s'exprime dans les moyens que l'auteur invite à mobiliser pour garantir cette éducation à la véracité : « c'est ici qu'il convient de faire usage du sentiment de honte » ; « retirer son estime est l'unique punition

⁸² *Ibid.*, p.129.

⁸³ Voir les *Quelques Pensées sur l'éducation* de John Locke ; et *De l'éducation des enfants* de Plutarque.

convenable du mensonge »⁸⁴. La honte est utilisée à titre exclusif dans le cas du mensonge, ce qui est assez singulier lorsque l'on connaît la sévère critique de Kant à l'égard de l'utilisation du sentiment de honte dans l'éducation : « [L'enfant] n'a pas à avoir honte, il ne doit pas avoir honte ; par ce genre de choses on ne fait que le rendre timide. Il est embarrassé à la vue d'autrui et se cache volontiers devant d'autres personnes. De là naît une retenue et une dissimulation fâcheuse. Il n'ose plus rien demander et cependant il devrait pouvoir tout demander ; il cache ses intentions et apparaît toujours autre qu'il n'est, alors qu'il devrait pouvoir tout dire franchement »⁸⁵. Ce qui sous-tend cette critique, c'est le fait que la honte encourage la retenue, la feinte, le mensonge, et fonctionne à ce titre comme un antagoniste à la véracité. L'usage de la honte contredit ainsi les deux premiers principes énoncés concernant le caractère, d'abord parce que la franchise et la sincérité deviennent objets de crainte et de peur pour l'enfant, ce qui va l'inviter à recourir au mensonge et à la tromperie ; et ensuite parce que l'enfant « apparaît toujours autre qu'il n'est » et témoigne d'une distance et d'une dissociation entre ses intentions réelles (être) d'une part, et l'image qu'il donne effectivement de lui (paraître) d'autre part – ces deux raisons étant évidemment corrélatives. Or dans la mesure où la honte favorise le mensonge et la dissimulation, comment peut-on alors comprendre l'utilité de son usage dans l'éducation à la véracité ?

Tout d'abord, le recourt à un tel sentiment uniquement et exclusivement en cas de mensonge permet d'insister sur l'ampleur et la gravité d'un tel acte. C'est alors la *rareté* de cet usage qui permet aux enfants de prendre acte de la valeur toute particulière de la sincérité. Le mensonge n'est pas en effet une bêtise comme une autre, il traduit quelque chose de beaucoup plus profond : celui de la confiance que l'on peut accorder à un acte ou à une personne, et par conséquent celui de sa *valeur interne*. Il engage la loyauté même de l'enfant, son crédit aux yeux des autres ; et partant, il y a gravité du mensonge non par les conséquences qu'il engendre, mais parce qu'il est contraire à la *dignité* même de l'enfant en tant qu'être humain, par son incapacité à assumer une parole ou une promesse. Le mensonge apparaît en effet comme la transgression la plus grave de l'impératif catégorique en ce qu'il traduit une fausseté volontaire, la trahison d'un engagement, une intention mesquine : et ainsi, si l'on tolère un mensonge, il n'y a plus de promesse possible – et à certains égards il n'y a plus de relations humaines possibles. Faire honte à l'enfant ne consiste pas seulement à l'amener à regretter son acte, mais à le traiter avec mépris, c'est-à-dire comme humainement *indigne* aux yeux des autres, quelqu'un à qui on n'accordera désormais ni confiance, ni crédit ; et dont les paroles n'auront par suite nulle valeur. Si après lui avoir retiré son estime, l'enfant est effectivement embarrassé à la vue des autres, c'est pour favoriser une introspection qui lui fera comprendre la valeur de la sincérité : s'il convient de faire usage du sentiment de honte, « c'est qu'en ceci l'enfant le comprend fort bien »⁸⁶. Le mensonge en effet, à l'inverse des bêtises habituelles de l'enfant, ne résulte pas de l'ignorance des conséquences, mais bien d'une vérité qu'il a souhaité dissimuler et que l'enfant n'a pu faire qu'en toute conscience. Ainsi, l'introspection consiste moins à réfléchir sur la conséquence de son acte, que sur la valeur *universelle* de la véracité, à titre *d'impératif inconditionné* : lui faire comprendre que si tout le monde ment, alors on ne peut plus avoir confiance en personne ; il s'agit alors de saisir la nécessité d'une régularité, d'une fermeté dans les engagements. La honte dans ce cas, loin d'encourager la dissimulation de l'intention, invite plutôt à son expression sincère : en effet, elle ne favorise la timidité et la feinte que lorsqu'il y a une peur de mal faire ou de ne pas faire comme il faut. Mais la véracité ne demande ni maîtrise ni habileté particulière, elle ne revoie pas à ce que l'enfant doit savoir

⁸⁴ *Réflexions sur l'éducation*, pp. 129-130.

⁸⁵ *Ibid.* p. 102. Critique très audacieuse lorsque l'on connaît son utilisation dans l'éducation chrétienne de l'époque.

⁸⁶ *Réflexions sur l'éducation*, p. 129.

faire, mais seulement à son *intention*. C'est la raison pour laquelle la honte n'incite pas dans ce cas l'enfant à se cacher en lui inspirant une crainte permanente de ne pas satisfaire ce que l'on attend de lui, mais elle a pour rôle de susciter chez lui une prise de conscience de la valeur universelle de la véracité, par le mépris et la mésestime des autres à son endroit. L'enfant doit acquérir par là une régularité et une fermeté dans ses engagements, pour retrouver une valeur aux yeux des autres pour devenir quelqu'un sur lequel on puisse effectivement compter. À ce titre, elle a également une place capitale dans la culture morale de l'homme, parce qu'elle touche directement aux intentions de l'enfant, et non aux conséquences de ses actions.

Le troisième et dernier trait nécessaire pour la formation du caractère est la *sociabilité*. L'apprentissage de la sociabilité consiste à entretenir des rapports d'amitié avec les autres enfants et « à ne pas exister simplement que pour soi-même »⁸⁷, en encourageant le jeune élève à sortir de son égoïsme. En premier lieu, l'enfant s'ouvre et se confronte alors aux jugements d'autrui, et relativise ce qu'il croit être la vérité : il sort ainsi progressivement de son *égoïsme logique* en devenant capable de décentrer son point de vue. En second lieu, il découvre les goûts des autres enfants, sans lesquels « il se prive lui-même de la possibilité d'accomplir le moindre progrès vers le meilleur en s'isolant dans son jugement, en s'applaudissant lui-même et en ne cherchant qu'en lui seul la pierre de touche du beau dans l'art »⁸⁸. Par la sociabilité, il s'agit ainsi de s'*enrichir* au contact des autres par la découverte de ce qu'ils aiment ou leur déplaisent en matière de goût, ce qui permet à l'enfant d'affiner son jugement et de le faire évoluer. En conséquence, ce rapport à autrui arrache chacun à son *égoïsme esthétique* par cet échange réciproque avec les autres. Enfin, la sociabilité apprend à l'enfant à ne pas ramener toutes les fins à soi et à son utilité propre, c'est-à-dire à sa propre conception du bonheur. En effet, tant que l'enfant est rivé sur *son* plaisir, « il n'est pas possible de disposer d'une pierre de touche du véritable concept du devoir en tant qu'il doit être de façon absolue un principe de validité universelle »⁸⁹. Ainsi, l'enfant s'ouvre dans son rapport aux autres non pas à la dimension d'universalité contenue dans le devoir – ce serait trop dire – mais du moins à quelque chose qui le dépasse : il se trouve confronté à un autre intérêt que le sien qui lui fait comprendre que le monde ne s'articule pas autour de son seul plaisir. Si son intérêt propre rend l'enfant aveugle quant à la représentation de son devoir, le jeune découvre en l'autre ce qui précisément transcende son intérêt, ce qui lui fait prendre conscience de son caractère hautement *relatif*. Par conséquent, si la sociabilité ne permet pas à l'enfant de sortir de son *égoïsme moral* – en ce qu'il reste soumis à ses penchants et ses inclinations, elle déstabilise la conception et la valeur *absolue* que l'enfant est naturellement amené à attribuer à son intérêt, et déracine ainsi le préjuger qu'il n'existe que sa volonté. À cet égard, elle apparaît comme une condition nécessaire à la moralisation de l'enfant, sans être par là même suffisante. C'est en cela qu'elle est l'un des traits principaux de la formation du caractère, car si l'enfant n'est jamais mis en relation avec autrui, il y a fort à penser qu'il ne pourra jamais devenir un être moral.

Ainsi, le long développement consacré à la formation du caractère dans les *Réflexions sur l'éducation* insiste sur trois aspects fondamentaux : l'obéissance, qui permet à l'enfant de se décentrer, de différer son intérêt dans le temps et de se soumettre à certaines règles qui imposent une résistance aux penchants sensibles de l'élève ; la véracité, qui retient toute l'attention de Kant parce qu'elle touche directement à l'intention, à la promesse, qui permet à l'enfant d'acquérir une régularité et une fermeté dans l'engagement ; et enfin la sociabilité, qui le fait sortir de son égoïsme logique, esthétique et moral pour apprendre « la plus douce

⁸⁷ *Ibid.* p. 130.

⁸⁸ *Anthropologie du point de vue pragmatique*, p. 55.

⁸⁹ *Ibid.*

jouissance de la vie »⁹⁰, celui de vivre avec les autres, de rire, de jouer, de partager des expériences, d'entretenir un rapport d'amitié avec les autres enfants en cessant de représenter son intérêt comme une valeur souveraine et absolue. La sociabilité permet ainsi à l'enfant de vivre d'un *cœur joyeux* qui est « seul capable de sentir une disposition à faire le bien »⁹¹. On peut alors revenir à notre analyse du caractère dans l'*Anthropologie du point de vue pragmatique*, à la lumière de ce long détour par les *Réflexions sur l'éducation*. En quoi la formation du caractère rend-elle possible une ouverture sur la dignité humaine, et sur cette nature spécifiquement humaine que voit viser la culture morale ? Kant en donne la réponse suivante : « s'être donné pour maxime suprême la véracité dans l'intériorité de l'aveu à soi-même et en même temps dans la véracité dans l'intériorité de l'aveu à soi-même et en même temps dans la conduite à l'égard de tout autre, est l'unique preuve de la conscience qu'un homme peut avoir de posséder du caractère ; et comme posséder du caractère est le minimum que l'on puisse exiger d'un homme raisonnable, mais aussi, en même temps, le maximum de la valeur intérieure (de la dignité humaine), être un homme de principes (avoir un caractère déterminé) doit être possible pour la raison humaine la plus commune et doit l'emporter par là en dignité sur le plus grand des talents. ». Par l'obéissance, la sociabilité et surtout la véracité, la formation du caractère doit forger un homme « de principes » qui témoigne d'une certaine régularité dans la maxime de son action. Avoir du caractère, c'est donc prendre l'habitude d'agir par devoir – à certaines règles scolaires par l'obéissance puis aux lois universelles de la raison – et faire état par la véracité d'une certaine pureté de l'intention et fermeté dans l'engagement, qui régissent à la fois notre rapport à nous-même et notre « conduite à l'égard de tout autre » (la sociabilité). Cette constance dans le devoir vis-à-vis de soi et d'autrui, c'est précisément ce qui rend une existence humaine digne et loyale, et ce qui opère cette transformation durable de la nature humaine que doit permettre l'éducation. La formation du jugement ne fera qu'accentuer cet aspect.

Formation du jugement et exemplarité morale

La formation du jugement joue un rôle *absolument central* dans la culture morale de l'homme, c'est elle qui prépare et favorise *au maximum* la conversion de l'intention, et qui permet *la plus grande* assise de la disposition morale de l'homme. Ainsi, elle apparaît comme le couronnement de toute culture morale prise dans son sens authentique, celle qui rend possible une réelle articulation entre le principe de pure moralité (nature morale possible de l'homme), et cette autre nature qui exhibe toute la valeur interne de l'humanité (nature morale effective de l'homme) – comme but final du genre humain. Il s'agit d'analyser les *Réflexions sur l'éducation* à l'épreuve de la dernière partie de la *Critique de la Raison pratique*, qui expose une « Méthodologie de la raison pure pratique », dont l'analyse fera l'objet d'un soin particulier. Cette étude finale propose ainsi « la Méthodologie d'une culture et d'une pratique morales »⁹² qui consiste en une *didactique du jugement*. Signalons à titre préliminaire que la formation du jugement n'enseigne pas à l'enfant comment juger, mais plutôt comment exercer ce jugement. En effet, l'élève dispose d'une capacité spontanée à saisir le principe par sa disposition morale, c'est-à-dire par cette voix de l'impératif catégorique que chacun peut entendre en lui. La méthodologie désigne alors « le mode dans lequel on peut donner aux lois de la raison pure

⁹⁰ *Réflexions sur l'éducation*, p. 130. L'expression est magnifique, étonnante chez notre auteur.

⁹¹ *Ibid.* : l'éducation morale chez Kant est une éducation *joyeuse*. Les regards des enfants « doivent être aussi sereins que le soleil. » ; car c'est par cette sérénité que ces enfants, loin de la violence des penchants et du déchainement des passions, peuvent ressentir en eux la disposition morale qui doit présider à leur existence.

⁹² *Critique de la raison pratique*, p. 172.

pratique un *accès* dans l'esprit humain, de *l'influence* sur les maximes de cet esprit, c'est-à-dire rendre la raison *subjectivement* pratique »⁹³ : il s'agit de comprendre comment augmenter l'assise de la disposition originaire sur la volonté pour permettre à l'homme d'accéder à une nature spécifiquement humaine effective. Le terme d'« influence » traduit bien cette idée de rapport de forces entre deux types de principes de détermination rivaux, qui font tous deux pressions sur la volonté pour s'imposer à titre de maxime. La finalité de cette méthodologie de la culture morale se trouve précisée par la suite : il faut que « cette représentation de la vertu pure puisse avoir plus de *force* sur l'âme humaine et lui fournir un mobile beaucoup plus puissant pour (...) produire de plus énergiques résolutions de préférer la loi, par respect pour elle, à toute autre considération, que toutes les séductions décevantes du plaisir ». L'objectif de la culture morale, ici explicitement traduit en termes de rapport de forces et de puissances, est de permettre à la représentation de la vertu pure – la disposition morale – de s'imposer à la volonté humaine en tant que principe qui détermine l'intention des actions. Ce point constitue l'enjeu véritable de toute éducation morale, et en conséquence le fil directeur de l'ensemble de notre travail.

Pour réaliser cet objectif, Kant propose une méthode authentique et réalisable de laquelle nous distinguerons par la suite deux aspects, et qui repose sur le constat suivant : « Je ne sais pas pourquoi les éducateurs de la jeunesse n'ont pas depuis longtemps fait usage de cette tendance qu'à la raison d'entrer avec plaisir dans l'examen le plus subtil des questions pratiques qu'on lui propose, et pourquoi, après avoir pris pour fondement un catéchisme simplement moral, ils n'ont pas fouillé les biographies des temps anciens et modernes, afin d'avoir sous la main des exemples pour les devoirs qui y sont proposés et d'exercer, par ces exemples, surtout par la comparaison d'actions semblables faites dans des circonstances diverses, le jugement de leurs élèves, qui apprendraient à en discerner le plus ou moins d'importance morale. C'est une chose dans laquelle même la première jeunesse (...) y sent le progrès de son jugement »⁹⁴. Le premier aspect de la méthode consiste alors dans le *raisonnement* (*Räsonniren*) sur la valeur morale de telle ou telle action, qui permet l'exercice du jugement dans des situations concrètes, et par conséquent de l'affiner. Un tel procédé permet en effet d'établir un lien entre l'universalité du principe de pure moralité qui est l'*organon* du jugement, et la singularité d'une action qui est quant à elle l'objet de ce jugement. L'idée de cet exercice, que l'on détaillera par la suite, résulte chez Kant de ses observations de la nature des conversations dans les sociétés mêlées : « on remarque qu'en dehors de l'anecdote et de la plaisanterie, il y a encore un autre genre d'entretien qui y trouve sa place, à savoir le raisonnement (...). Or il n'y a aucun raisonnement (...) qui produise plus d'animation dans la société que celui qui porte sur la *valeur morale* de telle ou telle action ». Par ces débats que l'on peut pratiquer avec les enfants, il s'agit de faire du jugement une occupation naturelle et régulière qui permet de le *fortifier*. La première fonction de cet exercice est donc moins le développement moral de l'homme ou l'assise de sa disposition originaire, que de permettre par « l'exercice fréquemment répété par lequel on connaît la bonne conduite dans toute sa pureté »⁹⁵, de reconnaître *l'importance morale de chaque action*. Il convient alors d'entraîner l'enfant à distinguer l'intention subjective qui préside à l'acte et la conséquence objective qui en découle, en les sensibilisant par des exemples concrets à l'indépendance de la maxime – l'esprit de sacrifice, l'amour du prochain – dont la dignité peut être attestée par tout homme en la référant à sa disposition originaire ; des *effets* de l'action qui eux n'ont rien de proprement moraux. L'éducateur leur fera observer le courage et

⁹³ *Ibid.*, p. 161. L'expression « rendre la raison *subjectivement* pratique » signifie : rendre la raison effectivement pratique pour un sujet, de telle sorte que ce dernier soit complètement subordonné aux prescriptions de la raison.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 164.

⁹⁵ *Ibid.*

l'altruisme de certains grands hommes du passé, qui *donnent corps* à la vertu, trop souvent regardée que comme « un simple fantôme »⁹⁶, une forme absolument abstraite de la raison. En ce sens, l'exemple permet de *rendre sensible* une vertu de nature pourtant intelligible.

La seconde fonction que l'on peut alors distinguer de la « culture qui en résulte », est qu'elle produit « peu à peu un certain intérêt même pour la loi de la raison, par conséquent pour les actions moralement bonnes »⁹⁷. C'est à ce titre que cette méthodologie est une culture *morale*. Ces actions faites d'après la loi morale et qui exhibent toute la valeur morale de son auteur, traduisent alors « une forme de beauté que l'on admire », et que l'on veut par la suite imiter. Il se pose toutefois deux difficultés à cet égard, dont la seconde fera l'objet d'une attention toute particulière : en premier lieu, comment peut-on observer *l'intention subjective* d'autrui, et à plus forte raison celle d'un homme du passé, si elle est précisément la traduction d'une volonté interne qui ne peut faire par définition l'objet d'une connaissance ? En effet, seuls les effets d'une action dans le monde empirique peuvent être objets d'expérience, alors que les intentions sont toujours cachées, personnelles, internes au sujet. Prenant acte d'une telle difficulté, Kant résout alors le problème de la manière suivante : « la vertu n'a ici autant de valeur que parce qu'elle coûte beaucoup et non parce qu'elle rapporte quelque chose. Toute l'admiration que nous inspire ce caractère et même *l'effort que nous pouvons faire pour lui ressembler*, reposent complètement ici sur la pureté du principe moral, qui ne peut être *représentée de manière à sauter aux yeux* que si l'on écarte des mobiles de l'action tout ce que les hommes peuvent regarder comme appartenant au bonheur. Donc la moralité doit avoir *d'autant plus de puissance sur le cœur humain qu'elle est représentée plus pure* »⁹⁸. Deux aspects peuvent être distingués dans cette analyse.

Tout d'abord, la pureté de l'intention est révélée dans l'action exceptionnelle de manière négative, lorsque l'on constate qu'aucun mobile empirique ne peut avoir déterminé la volonté – car ces mobiles, en tant qu'empiriques, peuvent faire l'objet d'une observation et d'une connaissance : ainsi en va-t-il de l'homme se sacrifiant au combat pour la paix et le bien de l'humanité, lui dont l'action ne lui apportera jamais aucun bonheur, et dont on ne peut ainsi soupçonner aucune hétéronomie de la volonté déterminée par le principe de plaisir. Ainsi, la pureté de l'intention « saute aux yeux » des enfants par soustraction des mobiles sensibles de l'action ; et l'éducateur fait alors « remarquer, dans la peinture vivante de l'intention morale par des exemples, la pureté de la volonté, en la considérant d'abord seulement comme la *perfection négative* de la volonté, en tant que dans une action faite par devoir, aucun mobile pris parmi les penchants n'influe sur elle comme principe déterminant. »⁹⁹ L'éclosion de la pureté de l'intention résulte ainsi d'une observation de la « perfection négative » de la volonté, par le constat dans les circonstances de l'action qu'il n'existe aucun mobile sensible *susceptible* de la déterminer ; « parce que c'est dans la souffrance qu'elle se montre dans toute son excellence » – pour le dire dans les termes de Kant. Libérée de tout mobile externe, la volonté brille, respand, et rayonne alors de toute sa pureté dans les récits et les peintures présentées aux enfants : « nous donnons alors tout notre respect à celui qui cherche à accomplir [une action] en sacrifiant tout ce qui peut avoir quelque valeur pour nos penchants les plus intimes ; nous trouvons notre âme fortifiée et élevée par un tel exemple, puisque nous pouvons être convaincus par-là que *la nature humaine est capable de s'élever, à une si grande hauteur, au-dessus de tous les mobiles que peut lui opposer la nature* » (*Ibid.*).

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*, p. 170.

⁹⁸ *Ibid.* p. 166. (Nous soulignons).

⁹⁹ *Ibid.* p. 171. (Nous soulignons).

S'exprime ici le second aspect qui nous avons distingué dans la précédente analyse. Il ne s'agit plus de comprendre comment l'intention est révélée dans tout son éclat dans les actions exceptionnelles – c'est-à-dire la manière dont une telle perception est possible, mais dans quelles mesures l'admiration de ces peintures vivantes impulse à l'âme une forme d'élévation qui agit jusque sur le cœur même de l'enfant. On relèvera que l'action et l'emprise exercées sur l'enfant sont d'abord négatives : en effet, « l'attention de l'élève est fixée sur la conscience de sa *liberté* et quoique ce renoncement [le sacrifice du héros] excite d'abord un sentiment de douleur, cependant en arrachant cet élève à la coercition même des vrais besoins, il lui fait voir en même temps une délivrance à l'égard de toutes les divers formes de mécontentement qui résultent pour lui de ces besoins, et son âme devient capable de recevoir par d'autres sources un sentiment de satisfaction. Le cœur est soulagé et délivré d'un poids qui l'opprime toujours en secret »¹⁰⁰. Ainsi, l'exemple des actions exceptionnelles suscite tout d'abord une *déprise* de l'enfant à l'égard de ses besoins, qui deviennent au regard de l'action héroïque tout à fait seconds, mineurs, sinon superficiels. L'expérience de la douleur fait ainsi prendre à l'enfant toute la *valeur* de l'acte de héros, elle traduit un changement qui s'exprime au plus profond de lui-même : soumis jusqu'alors aux petits plaisirs de l'existence qui seuls valaient la peine d'être vécus, l'enfant se trouve au contact d'une telle peinture comme arraché de son existence sensible, par l'admiration de quelque chose qui précisément le transcende. Il se produit ainsi une forme d'inversion des valeurs et de libération pour son cœur, qui se trouve dès lors « délivré d'un poids qui l'opprime toujours en secret ». Cette déprise traduit ainsi une perte d'influence conséquente des mobiles sensibles, quant à la détermination qu'ils exercent sur la volonté, et participe alors à cet affranchissement radical de la volonté par rapport à l'emprise que ces mobiles entretiennent en permanence – bien que l'oppressant toujours en secret. Ainsi, loin de mettre un terme au rapport de forces qui caractérise la relation entre la nature sensible et la nature intelligible, la mise en contact régulière des élèves devant les peintures vivantes des grands hommes diminue considérablement le poids des principes empiriques de détermination sur la volonté, déprise qui naît de cette admiration suscitée par la valeur morale et la pureté de l'intention des héros.

Mais à ce moment négatif succède une dimension résolument positive de l'exemplarité morale : l'exemple présente une pureté intentionnelle « qui fait vivement sentir au lecteur la puissance du mobile qui est au fond de la loi pure du devoir en tant que devoir »¹⁰¹, ce qui suscite chez lui une *exaltation* de son pure principe de moralité et de son assise sur la volonté : « [l'exemple] lui enseigne à sentir [sa] dignité personnelle, donne à l'âme une force qu'elle n'espérait pas elle-même »¹⁰². Ainsi, loin d'avoir une fonction simplement cathartique, l'exemple moral fonde chez l'enfant la représentation pure du devoir et lui permet d'avoir « plus de puissance sur le cœur humain », une force prégnante sur la volonté, car l'exemple constitue la *figure du devoir* à partir de laquelle une représentation devient possible, et par suite de plus en plus présente à la volonté. Cette figure est ainsi « l'occasion de découvrir en nous l'ébauche des talents (*Anlage der Talente*) qui nous élève au-dessus de la nature animale »¹⁰³ : par sa dignité et sa valeur morale, le héros devient la manifestation *effective* d'une nature humaine supérieure, qui révèle chez l'enfant sa disposition morale en tant que nature possible – le terme de « talents » dans la citation traduit en effet le mot « *Anlage* » qui signifie disposition

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 171.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 169. Kant prend l'exemple précis du poète *Juvénal*.

¹⁰² *Ibid.* p. 162. On constatera l'utilisation du mot « dignité », qui est le propre de cette nature spécifiquement humaine qu'il s'agit d'atteindre.

¹⁰³ *Ibid.* p. 170. On remarquera que dans chacun des aspects de la culture morale, il s'agit de découvrir quelque chose en nous. La Bible, l'œuvre d'art, l'exemple, agissent comme des *déclencheurs* de quelque chose qui est présent *a priori* en chaque enfant. On se souvient de la référence au maître intérieur évoqué en première partie.

originaire. Le modèle joue alors le rôle de *miroir* : « dans la conduite morale du modèle, c'est sa propre aptitude à agir selon la pureté de l'intention que découvre l'élève »¹⁰⁴, et à laquelle l'enfant est sensibilisé.

Il reste toutefois une difficulté à analyser, le second problème évoqué plus haut que pose une didactique du jugement indexée sur l'exemplarité morale. En effet, si les exemples aiguïssent la faculté de juger, ils ne sont pas néanmoins *constitutifs du concept moral*, ils n'ont que des *illustrations*. Bien souvent, ils affaiblissent cet effort de l'entendement à saisir les règles dans leur généralité et indépendamment des circonstances particulières. Le problème d'une culture morale fondée sur l'exemple, c'est que celui-ci est *constitutivement particulier* alors que la clarté de la règle morale est quant à elle strictement conceptuelle et générale. Sur ce point, Jocelyn Benoist a une phrase très dure pour caractériser l'usage de l'exemple dans la culture morale : « Les exemples sont les bornes dans lesquelles une pédagogie contraignante enferme une raison immature »¹⁰⁵, en ce qu'elle place l'enfant dans une arithmétique des choses particulières qui l'abstrait de la généralité dans laquelle il trouve pourtant la règle de son action morale. Comment le particulier se prête-t-il alors à une généralisation, qui permette à l'exemple d'exhiber une valeur morale universelle pouvant influencer la volonté et le cœur de l'enfant ?

Pour trouver une solution à ce problème, il s'agira ainsi de dégager une exemplarité morale singulière dans laquelle ne vienne pas se dissoudre la nécessité morale, qui excède pourtant la singularité d'un cas particulier. L'exemple, n'étant qu'un modèle moral singulier, possède toutefois une *exigibilité universelle* : l'enfant n'opère pas une induction par laquelle il tire la valeur générale d'une action d'un cas particulier, mais *reconnaît* la valeur universelle en tant qu'exprimée dans une situation singulière. L'enfant trouve alors dans l'exemple les conditions d'une *lisibilité* du devoir, sans quoi celui-ci resterait strictement abstrait. Le modèle traduit ainsi « l'exemplarité d'une vie en contexte, d'un cas, d'une singularité exemplaire »¹⁰⁶. Par conséquent, l'exemple ne donne pas le critère morale de l'action, mais il l'exprime en tant qu'universellement exigible : il permet l'exercice d'un *discernement moral* par l'enfant, qui voit dans une action héroïque une forme de cas paradigmatique. Le modèle est jugé et reconnu comme valant universellement par des critères *a priori* présents en chaque enfant – les concepts moraux qui découlent du principe de pure moralité – ; et c'est pourquoi si l'exemple ne fonde pas la morale chez le jeune enfant, il constitue en revanche une expression et une illustration sensible qui en imprime davantage la marque dans son cœur. Mais la disposition originaire reste au fondement de la culture morale, en ce qu'elle demeure toujours le juge et l'interprète de l'exemple auquel l'élève est confronté – et ce par quoi il peut lui reconnaître une valeur universelle. Par conséquent, les exemples ne sont pas des « bornes dans lesquelles une pédagogie contraignante enferme une raison immature » ; ils expriment une intention morale exemplaire et universellement exigible qui fortifie la disposition originaire de l'enfant. Grâce à une pédagogie non plus contraignante mais libératrice, ils permettent d'accroître l'assise des principes moraux sur la volonté et d'élever en conséquence l'âme de l'enfant *au-dessus* de sa raison immature. L'exemplarité morale est donc ce par quoi un ennoblissement du cœur de l'enfant devient effectivement possible.

¹⁰⁴ Paul Moreau, *Op. Cit.*, VI.

¹⁰⁵ « Appliquer ses concepts », dans Jean-Marie Vaysse (éd.), *Kant*, Ed. du Cerf, 2008, pp. 91-127.

¹⁰⁶ « Le problème du contexte dans la morale kantienne », Raphaël Ehrsam. Conférence prononcée le 16 janvier 2010, à l'occasion de la journée d'étude sur la notion de « contexte » et les *Recherches philosophiques* de Wittgenstein, organisée par Charlotte Gauvry (*ExeCO*).

Concluons ainsi ce chapitre en mettant en rapport cet aspect avec la nécessité de pratiquer l'art du raisonnement dans l'éducation des enfants : si dans les conversations mondaines auxquelles Kant fait allusion à la fin de la *Critique de la Raison pratique*, le raisonnement s'applique à des exemples de la vie présente et consiste ainsi à se demander si tel ou tel homme du village a agi moralement ; le raisonnement pédagogique doit à l'inverse prendre pour objet non pas des cas communs, mais des actions exceptionnelles qui exhibent une valeur morale universelle. L'enfant est ainsi habitué à discuter et à prendre acte de l'importance morale de chaque action, qui prend un intérêt de plus en plus grand à la loi morale que l'exemple illustre. En s'interrogeant sur le critère et la valeur des actions exceptionnelles – dont la pureté du mobile saute aux yeux, l'enfant « s'examine intérieurement lui-même »¹⁰⁷ : il questionne sa volonté, ce qui motive lui-même ses actions, et pose ainsi la question des efforts à fournir pour devenir lui-même *digne* à ses actions. L'enfant développe alors le « vif désir de pouvoir être lui-même un tel homme (sans désirer toutefois être dans sa situation) », non pas quant aux effets de ses actes, mais quant à la pureté morale des intentions qui président à ses actions. L'admiration et l'imitation doivent alors être de nature strictement formelle, et non référer au contenu même de l'action. C'est précisément tout le travail du raisonnement que d'amener l'enfant à distinguer dans les exemples l'intention subjective de l'action et la conséquence objective qui en découle, en les sensibilisant à l'indépendance de la maxime à l'égard des effets de l'action.

Toute cette analyse qui prend appui sur la « Méthodologie de la raison pure pratique » de la *Critique de la Raison pratique* permet en réalité d'expliquer une phrase des *Réflexions sur l'éducation* : « L'art de l'éducation, ou la pédagogie, doit devenir raisonné, s'il doit développer la nature humaine de telle sorte que celle-ci atteigne sa destination »¹⁰⁸. Le raisonnement sur des modèles de pureté morale fait ainsi réfléchir l'enfant sur l'effort qu'il a à fournir pour qu'il agisse lui-même de façon digne : par là il devient convaincu *pour lui-même* « que la nature humaine est capable de s'élever, à une si grande hauteur, au-dessus de tous les mobiles que peut lui opposer la nature. ». Si la conversion morale qui ouvre à cette nouvelle naissance reste à l'initiative de l'enfant, cette exemplarité morale impulse dans le cœur de l'élève un tel *idéal* de pureté et de perfection qu'elle constitue le couronnement de la culture morale, elle est ce qui à la fois inspire et stimule cette élévation de l'homme vers cette autre nature spécifiquement humaine, et s'élever « à une si grande hauteur » au sommet de laquelle est vécu une existence digne et authentique. Cette si grande hauteur est le lieu d'une autonomie radicale, et si les mobiles empiriques ronronnent encore secrètement, prêts à reprendre le dessus et à guetter la moindre faiblesse de la volonté, la culture morale impulse dans le cœur de l'enfant un idéal qui lui donne à tout moment le pouvoir de résister.

Conclusion

Le problème qui anime l'ensemble de notre travail était posé de la manière suivante : comment l'éducation peut-elle accomplir la fin dernière de la nature et être alors le vecteur d'une moralisation progressive de l'humanité, à partir de ce qu'il y a justement de plus naturel et de plus originaire en l'homme ? Au terme du développement, il importe enfin d'en donner une réponse précise. En distinguant les deux formes de culture morale qui ont été dégagées et

¹⁰⁷ *Critique de la Raison Pratique*, p. 171. On notera la référence à l'*introspection*, très pratiquée dans les écoles monastiques du Moyen-âge.

¹⁰⁸ *Op. Cit.* p. 79. Le raisonnement constitue ainsi l'essence de l'art de l'éducation chez Kant.

explicitées à la fin de notre premier mouvement argumentatif, deux solutions peuvent être alors articulées. En premier lieu, l'éducation accomplit la fin dernière de la nature par la culture de la prudence, qui consiste à rendre finale les aptitudes humaines avant de les faire converger vers certaines fins : à ce titre, la moralisation de l'humanité consiste moins dans l'avènement d'une pureté de l'intention chez tout homme, que dans une conformité morale, qui implique le respect des devoirs de droit, par opposition aux devoirs de vertu. À cet égard, la culture morale prise dans cette acception favorise l'instauration d'une *république* – qui repose précisément sur le droit – et du cosmopolitisme par lequel le progrès de l'humanité peut être accéléré. Mais en ce premier sens, la culture morale n'opère pas à proprement parler une conversion interne et une transformation de la nature humaine : elle influe sur les *effets* des actions de manière à les rendre conforme à ce que prescrit le droit, et permettre ainsi la coexistence des libertés individuelles dans un état de paix perpétuel ; et non sur les maximes de l'action qui leur confère une valeur universelle. Le perfectionnement de l'homme qui ouvre sur une autre nature spécifiquement humaine, exige alors une culture plus authentique qui agit non plus seulement sur les effets des actions – ce qui est observable – mais sur l'intention qui préside à ces actions. En cela, il s'agit moins d'accomplir la fin dernière de la nature, en tant que finalité interne, que de réaliser le but final de l'homme qui lui est précisément *externe* à la nature.

Ainsi, il convient de réévaluer le paradoxe posé en introduction : « l'éducation consiste à achever la nature par l'achèvement de la nature elle-même ». Dans la première acception du concept de culture morale, il s'agit effectivement d'achever – d'accomplir – une finalité contenue dans la nature, en rendant les actions humaines conforme à ce qu'exige le droit. Mais l'homme n'est pas moral pour autant, du moins il ne l'est pas au sens strict. L'homme agit par intérêt et obéit à ses penchants naturels comme principes de détermination de la volonté, c'est la matière de la volonté qui devient par elle-même conforme aux devoirs. Ainsi, accomplir la finalité naturelle ne consiste pas à contrarier la nature, mais à en orienter les effets vers des fins publiquement acceptables qui rendent possible la vie en communauté. C'est dans sa deuxième acception que la culture morale implique une résistance à la nature, et en un sens une forme de dénaturation qu'il s'agit également de redéfinir. En effet, celle-ci est moins à penser comme un affranchissement radical de la causalité naturelle, que dans la perspective du rapport de forces entre cette causalité et la *causa noumenon*. La dénaturation n'est qu'une dénaturation *de la volonté* : l'homme ne doit pas dépasser sa nature sensible – nous avons vu qu'elle est même nécessaire à la définition de toute morale, parce que de sa tension avec la nature intelligible naît la possibilité d'un effort qui confère aux actions une dimension méritoire ; mais il doit agir de telle sorte que cette nature sensible et les impulsions qui en résultent déterminent le moins possible la volonté humaine. La nature sensible n'est donc pas en soi problématique, mais c'est seulement en tant que principe de détermination qu'il faut en diminuer l'influence. Contrarier la nature, c'est ainsi lui imposer une résistance qui permette à la volonté de conserver une indépendance souveraine à son égard. C'est là que la distinction entre fin interne et fin externe à la nature devient parfaitement opératoire. Si la culture morale contrarie la nature, c'est en tant qu'elle inscrit l'homme dans une finalité *qui n'est pas contenue dans la nature*, en vue de la réalisation d'un but final de l'humanité. Se dessine alors une forme de chiasme qui permet de rendre compte de la double articulation de la nature humaine à la culture morale. En son premier sens en effet, celle-ci vise la conformité au devoir : elle n'implique ainsi ni une opposition ni même une déprise de la nature sensible en tant que principe de détermination. Il s'agit d'achever la nature – accomplir une finalité naturelle – sans la contrarier le moins du monde, ce qui rend tout à fait compatible la réalisation d'une finalité contenue dans la nature et la culture morale elle-même. Il est tout au plus nécessaire de sortir de la nature en *tant qu'état sauvage* – c'est ici le rôle de la discipline analysé en introduction, dans la mesure où cet état est placé sous le signe

d'un despotisme des désirs destructeur pour la communauté comme pour l'enfant. La culture morale dans cette acception n'impose pas de résistance particulière à la nature sensible, mais seulement à ses expressions les plus nuisibles. Et dans sa deuxième acception, si elle consiste à l'inverse à s'arracher des inclinations naturelles en tant qu'elles déterminent la volonté, elle répond à un but final qui est extérieur à la nature. Ainsi, *jamais* ne s'effectue par la nature ce qui en réalité la dépasse ou la transcende. *Soit* elle apparaît comme un guide, et il convient de réaliser un plan contenu dans la nature et inscrivant l'homme dans une finalité visant à développer ses dispositions naturelles (ce que rend possible la culture morale dans son premier sens) ; *soit* il convient d'effectuer un travail de dénaturation de la volonté humaine, consistant à écarter les penchants qui pourraient la déterminer et à augmenter l'assise de la disposition originaire de pure moralité ; mais ce travail n'est pas effectué par la nature elle-même, il est le rôle d'une culture morale qui place l'homme dans une finalité externe à la nature.

Ainsi, la question : « comment penser l'accomplissement de la nature sur le registre paradoxal d'une dénaturation », naît d'une confusion conceptuelle entre deux formes de finalités : il faut en effet distinguer la réalisation de quelque chose contenue dans la nature (par la première forme de culture morale), de la dénaturation de la volonté humaine (opérée par la deuxième forme de culture morale) : la première vise l'accomplissement de la nature, la seconde l'accomplissement de l'homme. *La nature sensible n'est donc jamais l'opérateur d'une dénaturation qui la dépasse et la transcende.* La question de savoir comment l'éducation peut accomplir la fin dernière de la nature à partir de ce qu'il y a de plus naturel en l'homme ne pose donc guère problème. La seule véritable difficulté qui demeure est la suivante : comment l'éducation peut-elle accomplir le but final de l'homme, qui transforme sa nature originaire comme nature morale possible, en une nature *effective* qui exhibe toute la valeur interne et universelle de l'humanité ? La réponse à ce problème, en termes de principe, est connue depuis la fin la première partie : la culture morale de l'homme consiste à augmenter le pouvoir et l'influence de la disposition originaire sur la volonté humaine, de telle sorte qu'elle devienne le principe effectif de l'action. La difficulté se pose alors quant aux *conditions empiriques* qui rendent possible cette acquisition, parce que toute éducation s'effectue dans le monde sensible. C'est alors qu'intervient toute l'analyse sur les différents aspects de la culture morale en seconde et dernière parties : l'éducation esthétique et religieuse, puis la formation du caractère et du jugement proposent dans le monde sensible des *médiations* – les œuvres d'art, la bible, les règles scolaires, la rencontre avec autrui, les exemples historiques – qui à la fois éveillent, exaltent, vivifient la disposition interne et originaire du genre humain, quant à son pouvoir de détermination sur la volonté ; tout en suscitant une force qui limite l'influence des inclinations sensibles. La culture morale transforme ainsi la nature humaine en ce qu'elle impulse à la volonté humaine un idéal, qui non seulement fortifie la disposition morale en l'homme, mais également impose une résistance aux inclinations sensibles pour en diminuer la puissance de détermination. C'est par ce double mouvement que se définit une éducation morale authentique qui ouvre sur une existence humaine digne. Si rien ne peut se subordonner à l'initiative qui préside à cette ouverture, la culture morale impulse à l'enfant cet idéal d'humanité puis l'investit d'une telle *aura*, d'une telle force, d'une telle vigueur qu'elle aura fait tout ce qui est en son pouvoir pour rendre possible cette conversion.

Si l'éducation morale ne confère donc pas à l'homme une seconde naissance, elle exerce malgré tout un pouvoir fondamental sur le cœur de l'enfant, en le préparant à la plus douce jouissance d'une vie authentiquement humaine.

Bibliographie

- Alain, *Propos sur l'éducation*, éditions PUF, 1990.
- Arendt (H.), *La Crise de la culture*, Folio essais, 2003.
- Aristote, *Éthique à Nicomaque*, GF-Flammarion, 2004.
- Augustin, *De Magistro*, éditions Klincksieck, 1988.
- Baillargeon (N.), *Éducation et Liberté*, Lux éditeur, 2005.
- Benao (P.), *La Pédagogie selon Emmanuel Kant : sources, influences, actualité*, Thèse, 2004.
- Braz (A.), *Droit et éthique chez Kant : l'idée d'une destination communautaire de l'existence*, PUPS, 2005.
- Castillo (M.), *Kant et l'avenir de la Culture*, éditions PUF, 1990.
- Condorcet (N.), *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, 1994.
- Durkheim (E.), *L'Éducation morale*, Pédagogue du monde entier, 2006.
- Durkheim (E.), *L'Évolution pédagogique en France*, Collection Quadrige, 1990.
- Erasmus (D.), *Déclamatio de pueris*, éditions Klincksieck, 1990.
- Fénelon (F.), *Traité de l'éducation des filles*, éditions Klincksieck, 1994.
- Gallois (L.), *Le Souverain bien chez Kant*, J. Vrin, 2008.
- Jaeger (W.), *Paideia*, éditions Gallimard, 1988.
- Jankélévitch (V.), *Le Paradoxe de la Morale*, Seuil, 1989.
- Jankélévitch (V.), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque rien*, Seuil, 1981.
- Kambouchner (D.), « La Culture », dans *Notions de Philosophie*, Tome III, 1995.
- Kant (E.), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, GF-Flammarion, 1993.
- *Critique de la Raison pure*, GF-Flammarion, 2006.
 - *Critique de la Faculté de juger*, GF-Flammarion, 1995.
 - *Critique de la Raison pratique*, Trad. franç. François Picavet, éditions PUF, 1960.
 - *Fondements de la Métaphysique des mœurs*, Librairie Delagrave, 1965.
 - *La Religion dans les limites de la simple raison*, J. Vrin, 1952.
 - *Le Conflit des Facultés*, Bibliothèque des Textes Philosophiques, 1935.
 - *Métaphysique des Mœurs*, Tome I et II, GF-Flammarion, 1994.
 - *Opuscules sur l'histoire*, GF-Flammarion, 1990.
 - *Qu'est-ce que les Lumières ?*, GF-Flammarion, 2006.
 - *Que signifie s'orienter dans la pensée ?*, GF-Flammarion, 2006.
 - « Réflexions sur l'Anthropologie », in *Kant et l'avenir de la Culture*, éditions PUF, 1990.
 - *Réflexions sur l'éducation*, Trad. franç. Alexis Philonenko, éditions Vrin, 1966.
 - *Vers la Paix perpétuelle*, GF-Flammarion, 2006.
- La Salle (J.-B. de), *Conduite dans les écoles chrétiennes*, Procure Générale, 1951.
- Locke (J.), *Quelques Pensées sur l'éducation*, J. Vrin, 2007.
- Marrou (H.-I.), *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Tome I et II, 1981.
- Mavouanguï (D.), *La philosophie de Kant et l'éducation*, Thèse d'état, 1989.
- Nietzsche, *Sur l'avenir de nos Etablissements d'enseignement*, Gallimard, 1973.
- Platon, *République*, GF-Flammarion, 2002.
- Philonenko (A.), Introduction aux *Réflexions sur l'éducation*, J. Vrin, 1966.
- Plutarque, *De l'éducation des enfants*, dans *Œuvres complètes de Plutarque*, Hachette, 1870.
- Queval (I.), *S'accomplir ou se dépasser*, Gallimard, 2004.
- Rousseau (J.-J.), *Émile ou de l'éducation*, GF-Flammarion, 1999.
- Ulmann (J.), *La Nature et l'éducation*, J. Vrin, 1964.
- Vaysse (J.-M.), *Kant*, Editions du Cerf, 2008.