

New Europe College Yearbook 2014-2015



OLGA BARTOSIEWICZ
OLGA BUDARAGINA
MARCO CASSIOLI
BEATA HUSZKA
BENJAMIN KEATINGE
ANGELO MITCHIEVICI
VIKTOR PÁL
CĂTĂLIN PAVEL
ANNA PIOTROWSKA
ALEXANDRA PRUNEA BRETONNET
BRIAN SHAEV
ALINA VAISFELD
CAMELIA DIANA YÜKSEL

Editor: Irina Vainovski-Mihai

Copyright – New Europe College
ISSN 1584-0298

New Europe College
Str. Plantelor 21
023971 Bucharest
Romania

www.nec.ro; e-mail: nec@nec.ro
Tel. (+4) 021.307.99.10, Fax (+4) 021. 327.07.74



TINCA PRUNEA-BRETONNET

Née en 1976, à Cluj-Napoca, Roumanie

Doctorat de philosophie, Université Paris IV-Sorbonne

Thèse : *L'avènement de la métaphysique kantienne. Recherche sur l'interprétation ontologique de Kant*

Chercheur en philosophie, CERPFI ENS Lyon et IRH, Université de Bucarest

Bourse post-doctorale, IZEA, Halle-Saale, 2015

Bourse ENSAFE, École Normale Supérieure, Paris, 1999 - 2001

Bourse d'étude *Tempus* à l'Université Libre de Bruxelles, département de sciences politiques, 1997

Participation à des colloques et congrès de philosophie en France, Italie, Allemagne, Canada, Luxembourg, Roumanie

Auteur d'articles et études sur la philosophie de Kant, les Lumières allemandes (Wolff, Baumgarten, Crusius, l'Académie de Berlin, Maupertuis), la philosophie allemande au XX^e siècle (Heidegger, la réception de la philosophie critique, la phénoménologie)

ACQUISITION DE LA VERTU ET ÉDUCATION DE LA RAISON. KANT ET CRUSIUS SUR LA PHILOSOPHIE MORALE

Résumé

Cet article se propose d'interroger l'influence de la pensée de Ch. A. Crusius sur la philosophie pratique de Kant. En partant du concept de raison commune et partageant la conviction que la vertu peut et doit être enseignée, les deux auteurs élaborent une doctrine éthique où la raison pratique prime explicitement sur la raison théorique et l'acquisition de la vertu est considérée comme le but la vie de l'homme. Kant se familiarise assez tôt avec la morale crusiennne, détaillée surtout dans l'ouvrage *Instruction pour une vie raisonnable*, et elle jouera un rôle déterminant dans l'articulation de sa propre conception, tant dans la période précritique, qu'après 1781. Afin de situer plus précisément cette parenté, nous avons choisi comme fil conducteur la question de la formation à la vertu qui permet de mettre en lumière les points communs, les affinités, mais également les différences irréductibles entre les deux penseurs.

Mots clé : philosophie pratique, raison pratique, vertu, éducation, morale, révélation, autonomie.

Kant prend connaissance assez tôt des écrits du philosophe et théologien Christian August Crusius (1715-1775). Très connu à l'époque, ce dernier est le plus redoutable et prolifique adversaire du wolffianisme. Il provient du courant anti-mathématisant de Ch. Thomasius (1655-1728) et A. Rüdiger (1673-1731), tout en ayant un penchant revendiqué pour la théologie chrétienne à laquelle il se consacre entièrement après 1752.

Crusius connaît en profondeur les oeuvres de Wolff et la polémique contre ce dernier décide de l'articulation même de ses propres écrits – il élabore un système dirigé thème par thème contre Wolff. Ce qui lui permet, certes, de saisir les faiblesses et les contradictions de ce dernier

et de trouver de nouveaux angles d'attaque, mais qui, en même temps, influence profondément sa propre manière de penser : post-wolffien tout autant qu'anti-wolffien, Crusius apprend de Wolff, au moins autant que de ses maîtres, la rigueur et l'exhaustivité dignes d'une doctrine philosophique solide et déterminante. L'on peut sans doute parler aussi d'une indiscutable « contamination » au niveau doctrinal, et l'étude passionnante de cet aspect de leur relation reste encore à faire¹. Les exégètes s'accordent à considérer le rôle de la critique crusienne de Wolff comme décisive pour le déclin du wolffianisme². Elle représentera une alternative à ce dernier pendant de longues années et jouira d'une longévité indiscutable dans l'enseignement universitaire (à Königsberg, par exemple, jusqu'à la fin des années 1770³).

Kant vient en contact assez tôt avec les écrits de Crusius et sa réflexion philosophique en reçoit l'influence déjà en 1755. À l'époque il fréquente et connaît précisément un texte crusien paru à Leipzig en 1743, *Dissertatio philosophica de usu et limitibus principii rationis determinantis, vulgo sufficienti*⁴. La *Nova Dilucidatio* discute en détail les thèses développées par Crusius dans cet écrit et reprend la critique de la suprématie du principe de contradiction dans la philosophie wolffienne. Au début des années 1760, Kant prend connaissance également des grandes oeuvres de Crusius qui constituent la *philosophische Enzyclopädie*, à savoir l'*Éthique* (*Anweisung vernünftig zu leben*, Leipzig, 1744), la *Métaphysique* (*Entwurf der nothwendigen Vernunft-Wahrheiten, wiefern sie den zufälligen entgegen gesetzt werden*, Leipzig, 1745) et la *Logique* (*Weg zur Gewissheit und Zuverlässigkeit der menschlichen Erkenntniss*, Leipzig, 1747). À partir de 1752, Crusius, devenu deux ans plus tôt professeur *ordinarius* de théologie à Leipzig, se consacrera exclusivement à la théologie et, à l'exception de quelques allusions ou brèves reprises de ses thèses philosophiques dans des écrits exégétiques – et surtout de sa critique plus dure cette fois du wolffianisme, décrit comme « *eine verkehrte Philosophie* » –, il ne s'intéressera plus à la philosophie en tant que telle. Il continuera en revanche de jouer un rôle considérable sur la scène philosophique de l'époque. Par exemple, sa doctrine est recompensée indirectement par l'Académie de Berlin, au moins à deux reprises, d'abord en 1755 quand son disciple fidèle A. F. Reinhard reçut le prix pour un mémoire sur l'optimisme, et en 1764 quand fût distingué le texte kantien sur la question de l'évidence⁵.

Dans une lettre à Borowski de 1760⁶, Kant écrit vouloir garder la *Métaphysique* de Crusius encore quelque temps, pour en approfondir

la lecture, avant de se procurer un exemplaire. Il est légitime de situer la fréquentation plus assidue et plus complète des oeuvres de Crusius au début des années 1760 et de lier étroitement le développement de la réflexion kantienne de l'époque à certains postulats centraux qu'il y rencontre. La pensée de Crusius et ses prémisses lui étaient familières grâce à la lecture antérieure de la dissertation *De usu*, mais l'image d'ensemble et les articulations plus fines et plus diversifiées de cette philosophie alternative au wolffianisme lui deviennent accessibles et cohérentes uniquement à partir de 1760. À l'impulsion et à l'inspiration crusiennes, s'ajoute désormais une distance critique plus marquée et un regard plus autonome philosophiquement. Toutefois, son admiration pour Crusius reste presque intacte en 1762, et Kant, qui avait l'habitude de le nommer depuis la *Nova Dilucidatio* (1755) « l'illustre Crusius », « ce grand homme », « le très célèbre Crusius », un des « philosophes les plus perspicaces de notre temps »,⁷ lui rend un hommage appuyé dans une note de la *Preisschrift de 1764* :

J'ai trouvé nécessaire de faire mention ici de la méthode de cette nouvelle philosophie. Elle est en peu de temps devenue si célèbre, elle a aussi, par rapport à une meilleure explication de bien des connaissances, rendu un service si incontestable, que cela aurait été une grave lacune de la passer sous silence, là où il est question de la métaphysique en général⁸.

L'accent tombe ici sur la méthodologie, où la doctrine de Crusius joue en rôle considérable à l'époque. Toutefois, plusieurs de ses thèses influencent profondément et durablement Kant, et cela dans des domaines aussi différents que la morale, la métaphysique, la théologie naturelle ou la philosophie de la religion, ainsi que la méthodologie philosophique. C'est probablement à Crusius que Kant emprunte trois des thèses les plus constantes et décisives de sa pensée : la limitation constitutive de l'entendement humain, qui ne saurait dépasser ses bornes en direction de la connaissances des choses telles qu'elles sont, le statut à jamais secondaire de la raison théorique par rapport à la raison pratique, et la distinction radicale entre l'ordre logique et l'ordre réel et l'impossibilité de passer du premier au deuxième.

Nous voulons ici regarder de plus l'éthique crusiennne et son importance dans la formation de la doctrine critique. Certaines idées de Crusius sont déterminantes pour Kant non seulement dans la période précritique quand ce dernier, philosophe éclectique indépendant, qui analyse

différentes doctrines de son temps et élabore une synthèse non dépourvue d'originalité, lit, s'approprié et se situe par rapport au système crusien ; mais également après 1781, quand paraît la première édition de la *Critique de la raison pure* et même jusqu'à la fin des années 1790. Nous avons choisi pour cela le fil conducteur de l'instruction ou de la pédagogie morale telle qu'elle est pensée par les deux philosophes. Précisons d'emblée que si l'on peut parler chez Kant d'une véritable doctrine pédagogique, élaborée selon des étapes précises propres à la formation du petit homme et ordonnée au but ultime qui est l'atteinte de l'autonomie pratique, la conception de Crusius sur cette question ne constitue pas l'objet d'une réflexion unitaire et explicitement structurée en vue de l'éducation des enfants. Néanmoins, son principal ouvrage d'éthique se présente comme une instruction positive en vue d'une vie vertueuse, comme un manuel destiné au perfectionnement moral de l'homme, et, plus précisément, comme un cours de philosophie pratique. Aussi, la visée de nos deux auteurs, certaines de leurs convictions profondes, et parfois les moyens employés sont comparables, voire similaires. Crusius est avec Wolff⁹ l'un des maîtres décisifs du jeune Kant et plusieurs aspects de cette influence indiscutable demeurent présents dans toute la pensée critique.

I. Crusius

Raison saine et révélation

L'ouvrage de Crusius consacré à la morale porte le titre *Instruction pour une vie raisonnable (Anweisung, vernünftig zu leben)*¹⁰ et est publié en 1744 à Leipzig. Premier tome de son système philosophique, cet ouvrage est en fait un manuel, destiné autant à l'enseignement universitaire qu'à l'instruction personnelle.

Élaboré à partir de ses cours et situé explicitement dans le prolongement des doctrines de Rüdiger et Hoffmann¹¹, il propose une synthèse des perspectives contemporaines propres aux « sciences morales ». Malgré la modestie affichée, cette synthèse est significative pour l'époque, et Crusius démontre, dans ce domaine aussi, son don pour la systématisation des théories existantes dans un tout cohérent, clairement exposé et assez novateur : « Les vérités morales sont toutes aussi vieilles que le monde. Il est vain de vouloir en dire quelque chose de tout à fait nouveau », mais il y a toutefois des « points sur lesquels je me flatte d'apporter aussi, par

ce texte, une contribution à l'amélioration et au perfectionnement des inestimables sciences morales » (*Préface*, 42)¹².

Crusius prend comme point de départ le concept central de « raison saine », *gesunde Vernunft* ou encore *recta ratio*. Commun à l'époque et présent encore chez Kant, ce concept désigne ici une raison consciente de ses limites, qui se fonde sur l'expérience et évite de se lancer dans des spéculations métaphysiques¹³. Assez répandue à l'époque est également l'idée que cette raison est capable de distinguer ce qui est vrai et utile dans différentes doctrines et de négliger ce qui ne l'est pas, en synthétisant les points positifs. Ce sera le concept privilégié par la *Populärphilosophie*. Crusius, tout en partant de ce concept, parle dans l'*Anweisung* aussi d'une raison « purifiée »¹⁴ ou *gereinigt* qui se fonde sur la vertu.

La morale est, selon lui, une partie de la « sagesse naturelle » propre à l'homme, mais on ne saurait se contenter de cet état premier. En effet, chez la plupart des hommes, qu'ils soient éduqués ou non, régit une grande confusion à propos des règles utiles, des vérités morales, des lois naturelles ou civiles, des devoirs et autorisations. On remarque ici la distinction entre l'érudition – qui n'est pas d'un grand secours en morale – et la philosophie pratique qui relève d'abord d'une faculté autre que l'intellect. Comme Kant plus tard, Crusius cite ici les savants qui ne sauraient se dispenser de consulter et de s'approprier tel ouvrage d'éthique :

Quel être d'intelligence simplement moyenne n'exprime pas, de temps à autre, les plus belles pensées morales, les sentences et les règles les plus utiles ? Rassemblons en même temps en notre esprit toutes ces vérités morales exprimées de façon isolée : tout ce que les sages sont capables de dire dans un système moral s'y retrouvera certainement un million de fois. Seuls la clarté, l'ordre, la certitude et la complétude, l'intelligence des fondements et la cohérence des vérités morales se retrouvent à un degré très inférieur chez la plupart des hommes ; et ceci se rencontre même dans les écrits des personnes les plus savantes, à un point tel qu'on peut encore constamment y ajouter beaucoup de choses (*ibid.*).

D'où le but explicitement pédagogique de son ouvrage, subordonné à cette exigence méthodologique qui, par des concepts tels l'ordre, la clarté, la certitude, la complétude et la mise en lumière des raisons premières, s'inscrit sans nul doute encore dans le projet wolffien – ou plutôt dans la réélaboration par Wolff du projet cartésien – dominant toute la moitié du XVIII^e siècle :

Le but de mon livre, d'après lequel sa publication doit être jugée, est le suivant : il faut qu'on puisse en retirer une vue d'ensemble claire et convaincante sur tout le système de la philosophie morale et sur ses fondements vrais et immuables ; qu'un débutant puisse, avec son aide, arriver pour ainsi dire, à penser moralement et à progresser sans maître ; que ceux qui auraient lu, çà et là, beaucoup d'écrits sur la morale sans y avoir distingué le vrai du faux, le douteux du certain, l'obscur de l'évident, puissent aussi bien ordonner leurs pensées que découvrir les sources de leur conviction (*ibid.*, 42-43, je souligne).

Toutefois, plusieurs concepts sont particulièrement mis en lumière, car c'est autour d'eux que s'articule la philosophie pratique de Crusius : il s'agit en premier lieu de la liberté, de l'obligation et de la conscience. Leur importance est décisive et l'auteur insiste sur la nécessité de bien clarifier leur emploi, ainsi que les preuves ou démonstrations de leur concept et de respecter les limites de notre entendement qui ne peut pénétrer les raisons dernières des choses. Avant de procéder à l'exposition de sa doctrine, Crusius élabore un dernier point, peut-être le plus significatif ici et celui qui le séparera à jamais de Kant. Il identifie les devoirs qu'impose la morale avec les devoirs et les vérités de la religion chrétienne. Les deux types de vérités sont fondés en la raison saine, mais à cause de la nature déchue de l'homme – et l'auteur invoque ici sa « corruption » (*ibid.*, 47) –, il s'avère nécessaire de les répéter, de les ordonner de manière systématique. Les Écritures jouent toutefois dans sa conception un rôle primordial et indispensable : c'est uniquement grâce à la révélation que l'on obtient l'accès aux vérités fondées en raison. La raison humaine n'est nullement autonome chez lui, mais a donc besoin du préalable de la révélation pour discerner les devoirs moraux : « sans la révélation divine, les hommes ne parviendraient même pas aux plus importantes vérités parfaitement fondées en raison. [...] Cela fournit plutôt une preuve puissante de l'origine divine de l'Écriture sainte et que ses auteurs exposent l'édifice le plus parfait de la morale rationnelle, en dépit de l'absence fréquente de preuves et de cohérence systématique » (*ibid.*) C'est pourquoi toute doctrine païenne ne saurait être plus qu'un « commencement » de philosophie pratique, un avant-goût de ces vérités « les plus importantes » et « les plus démontrables par la raison » que seul le christianisme ouvre à l'homme.

Nous rencontrons ici l'une des thèses fondamentales de Crusius : la compatibilité de la morale rationnelle avec la révélation, donc la cohérence de la foi et de la raison et l'accomplissement de cette dernière

dans une foi raisonnable par excellence. Cette homogénéité se fonde, on le constate, sur la révélation qui joue le rôle premier tant selon la *ratio essendi* que selon la *ratio cognoscendi*. Elle rend possible non seulement l'intelligence des vérités morales, mais donne aussi – fait crucial – la force de respecter les devoirs, de mettre en pratique les exigences morales.

Si la foi dépasse et accomplit la démarche de la raison, elle ne le fait nullement *contre* celle-ci, « puisque aussi bien les vérités de la raison que les révélées cohabitent dans l'entendement divin, elles ne peuvent pas se contredire. Encore moins peuvent-elles contredire le penchant de la conscience qui est une sorte de révélation naturelle de la volonté divine » §278 254/342. La foi et la raison avancent ensemble jusqu'au point où, ses limites atteintes, la raison s'arrête, sans heurt, sans dépossession ni humiliation. Le passage est doux, homogène, car ce qui dépasse la raison, ne s'y oppose pas, mais l'achève :

la révélation doit cependant aller plus loin que la raison. C'est pourquoi on ne doit y voir aucune difficulté quand elle comporte des mystères insondables, parce que dans la philosophie elle-même la connaissance de Dieu et toute la doctrine des esprits, la doctrine de la nature elle-même, se dissolvent en fin de compte dans le mystère et apparaissent ainsi les limites de notre raison (§ 279, 255/343).

La philosophie pratique crusienne est donc d'emblée intimement liée à la religion et le développement de sa pensée renforcera et approfondira cette communauté où, selon la sensibilité véritablement théologique de l'auteur, Dieu est le commencement et la fin de toute « vie raisonnable » : il est « source et fidèle soutien de la vertu » (*ibid.*, 54). Ces « instructions » en vue d'atteindre la vertu et de la perfectionner ne feront qu'élaborer et ordonner cette conviction.

Sans pouvoir entrer dans tous les détails de son manuel d'éthique, dont l'exposition exigerait une étude à part, rappelons brièvement sa structure, afin de pouvoir ensuite regarder de plus près quelques thèmes centraux qui se rapportent directement à la conception kantienne. L'opposition à Wolff se manifeste d'emblée dans la composition de l'éthique qui est divisée de cinq parties : la thélématologie ou théorie de la volonté, l'éthique au sens restreint, la théologie naturelle, le droit de la nature et la doctrine de la prudence.

Vertu et éducation de la volonté

Crusius fixe comme but principal de la vie humaine l'acquisition de la vertu. En cela il se démarque non seulement de la tradition qui le précède et qui considérait la félicité (*Glückseligkeit, Wohlsein*) comme le but de la moralité, mais aussi de la doctrine de Wolff pour lequel l'atteinte de la perfection était la vocation de l'homme. Crusius reconfirme l'importance des deux autres fins mais leur confère un rôle secondaire, subordonné à la vertu comme seule « fin principale » de notre existence et, en cela, anticipe la doctrine kantienne : « La fin de Dieu dans cette vie est la vertu. [...] nous tomberions dans des difficultés insolubles si nous voulions accepter une autre fin de la vie humaine visée par Dieu que la *formation, le renforcement et l'exercice de la vertu* » (§§213, 216, 204-206/257-260, je souligne). Le bonheur est pour lui, tout comme pour Kant plus tard, une espérance en ce don libre de Dieu, un état dont il faut se rendre digne¹⁵, et nullement un effet mécanique de l'accomplissement du devoir.

Nous venons au monde avec des dons non développés, à l'état potentiel, avec des facultés qui sont « brutes et non élaborées » (§216, 206/261). La nature aurait caché à l'homme ses trésors et ses secrets, et c'est pourquoi il est nécessaire de fournir « des dures peines et labeurs », des efforts soutenus afin d'affermir ses facultés, d'acquérir des connaissances et surtout de former sa volonté afin de parvenir à la vertu. Il définit la vertu comme étant « un accord de l'état d'esprit moral avec la loi divine ; elle consiste donc, d'après son concept exhaustif, en une aptitude à observer tout ce qui est conforme à la perfection essentielle de Dieu, de nous-mêmes et de toutes les autres choses par obéissance à la volonté de Dieu » (§175, 182/218). Si le fait de fonder la vertu sur la volonté et le commandement de Dieu transforme cette conception en une « *theologische Moralphilosophie* », comme la nommera plus tard Kant qui s'en démarque à cause de son hétéronomie, Crusius établit une distinction cruciale pour l'articulation ultérieure de la pensée pratique kantienne. Il s'agit de la distinction entre la forme et la matière d'une action : est moral ce qui est accompli par pure obéissance à Dieu. C'est donc l'intention profonde qui représente la *forme* et fonde ou non la moralité. Elle nous permet de qualifier de morale une action : si la *forme* est l'intention d'obéir à la volonté de Dieu, on a affaire à un act moral, tout autre mobile reste en dehors de la vertu, quelle que soit le contenu de l'action elle-même, à savoir la *matière* constituée des « faits et gestes considérés en eux-mêmes ».

Crusius partage donc la conviction que la vertu s'enseigne et s'acquiert, même s'il peut y avoir des données de départ qui sont inées, et c'est pourquoi il élabore cette *Instruction*. Sa doctrine morale se fonde sur la primauté de la volonté qui est, selon lui, la faculté ou le pouvoir fondamental (*Grundkraft*) en l'homme. La volonté prime aussi sur l'entendement qu'elle peut motiver, guider, obliger à trouver des mobiles ou au contraire des excuses pour soutenir la direction qu'elle aura décidée d'elle-même¹⁶. C'est pourquoi la formation de la volonté est le but de notre vie ; c'est par elle que la vertu peut être acquise. Sans entrer dans le détail des classifications assez élaborées que Crusius propose, précisons seulement qu'au sein de la volonté nous distinguons une « faculté fondamentale » en l'homme, à savoir la liberté. Pure spontanéité et activité, et parfaitement capable de dominer les désirs et les passions en vue d'obéir au commandement divin, la liberté est définie comme : « le plus haut degré de l'activité grâce à laquelle cette volonté peut d'elle-même commencer une action, l'orienter et l'interrompre de nouveau » (§41, 85/50). Elle est censée devenir la faculté dominante en l'homme, selon le plan originel de Dieu, ordonner aux autres facultés – dont l'entendement – et s'en servir afin de mener une vie vertueuse.

Il est essentiel de rappeler ici la différence radicale qu'institue Crusius entre la causalité à l'oeuvre dans la nature et le type de causalité qui régit la vie morale. L'établissement de cette distinction cruciale a toujours été l'un des buts principaux de son oeuvre philosophique et a fait l'objet de sa première dissertation, très connue à l'époque, *De usu et limitibus principii rationis determinantis, vulgo sufficientis* (Leipzig, 1743). Il s'agissait de limiter l'emploi du principe de raison suffisante¹⁷ tel que défini par Leibniz et Wolff à la causalité naturelle, sous peine de tomber dans le déterminisme et dans le fatalisme. Crusius rebaptise ce principe « le principe de raison déterminante » et l'accuse de nouveau dans l'*Instruction* d'introduire « une nécessité absolument invariable en toute chose » (§ 47, 90/59). D'où la véhémence avec laquelle il combat son usage dans la philosophie pratique et l'insistance sur la liberté comme étant la caractéristique essentielle de l'homme – des thèses que Kant étudie et s'approprie dès les années 1750 et qui influenceront de manière décisive sur sa pensée : la chaîne causale qu'amorce tout acte libre demeurera radicalement différente de ce qui se produit dans l'ordre phénoménal.

Si Crusius parle d'une formation à la liberté, d'une maîtrise des désirs et d'une éducation de la volonté, cela doit s'accompagner également d'une éducation de l'entendement, sans lequel la volonté serait aveugle

(§5, 58/7). De même, livré à lui-même, l'entendement devient le jouet des désirs. Dans l'homme toutes les facultés doivent donc concourir à la réalisation de la volonté de Dieu et cela sous la direction de la liberté. On ne retrouve pas chez Crusius la tension, voire le conflit, que discernera Kant en l'homme, entre, d'un côté, ses penchants charnels et, de l'autre, le devoir moral qui s'y oppose radicalement tout en devant être choisi pour lui-même, contre les désirs. Crusius n'est pas le penseur de la dualité dans l'anthropologie, mais celui de l'harmonisation et de la moralisation des facultés et des désirs grâce à l'exercice de la vertu. Les désirs et les passions seraient « accidentels » par rapport à la nature raisonnable propre à l'homme en tant que créature à l'image de Dieu ; ils peuvent et doivent être transformés¹⁸ au sein d'une vie raisonnable grâce au pouvoir de la volonté vertueuse¹⁹.

Toute éducation morale part toutefois d'un penchant fondamental, qu'il appelle « le penchant à la conscience morale » et qu'il identifie à « une sorte de révélation naturelle de la volonté de Dieu » (§§132-135). Grâce à ce penchant, qui constitue le « fondement de la conscience morale », nous savons à chaque fois qu'elle décision serait morale et nous reconnaissons une loi morale divine. Cette immédiateté de la loi morale se retrouvera d'une certaine manière dans le « fait de la raison » que postule Kant. Toutefois, il demeure nécessaire, selon Crusius, d'affermir notre volonté, de l'habituer à toujours choisir le bien afin de mener une vie « raisonnable ». Et cela uniquement par amour et obéissance envers Dieu, à l'exclusion de tout autre mobile : « Toute notre volonté et nos actions doivent être par conséquent subordonnées à l'obéissance et à l'amour de Dieu. [...] On peut donc concevoir le concept déterminé de la vertu comme une faculté d'aimer Dieu par-dessus tout comme notre Seigneur suprême et reconnaître que nous y sommes tenus » (§§240-241, 225/295).

Les conseils pratiques qu'indique Crusius dans *l'Instruction* ne sont pas nombreux. S'il postule, comme dans sa métaphysique, la nécessité de prendre en compte l'expérience et la sensation, le rapport aux situations concrètes et aux cas précis demeure assez vague. Il pointe une nécessité plus qu'il n'élabore lui-même la manière de s'y conformer. Mentionnons toutefois le rôle important consacré aux considérations morales à propos des événements déjà produits, dans les livres ou bien dans la vie quotidienne (§289, 261/353). La réflexion et l'analyse des cas précis, permettent, selon lui, d'éduquer notre entendement et notre imagination, ainsi que notre discernement moral qui devient capable de mobiliser des mobiles adaptés quand la situation se présente à nous. Kant insistera à son

tour sur l'utilité de réfléchir sur des exemples d'actions et se prononcer sur leur caractère moral.

Néanmoins, on constate ici que le rôle du maître ne revêt aucunement la même importance que chez Kant dans la formation morale de l'homme. L'*Instruction* en revanche est explicitement pensée et structurée de telle manière qu'elle permette la formation morale et l'acquisition de la vertu par l'éducation de la volonté sans le concours d'un maître.

II. Kant et l'acquisition de l'autonomie

Kant affirme à plusieurs reprises la nécessité d'apprendre aux enfants à penser et cela dès un âge relativement jeune. De quoi s'agit-il exactement ici ? Il ne saurait parler en premier lieu de la spéculation abstraite, de la philosophie théorique, car elle est à peine accessible aux étudiants. En effet, la pensée par soi-même pose, selon lui, des difficultés redoutables même pour le jeune adulte qui entre à l'Université, car « au terme de sa scolarité, [...] il] était habitué à *apprendre* » (*ibid.*). C'est ce qui entraîne parfois l'échec de l'enseignement universitaire et explique le vernis de sagesse qui cache l'immaturation de l'entendement et le manque d'autonomie d'un diplômé qui n'a acquis au cours de ses études qu'un semblant de science, à savoir une connaissance *historique* de cette science – selon une distinction célèbre que Kant emprunte à Wolff – et non une connaissance rationnelle, philosophique qui mobilise l'usage de ses propres facultés²⁰. D'où aussi la difficulté de s'émanciper des diverses tutelles qui gardent l'homme dans la commodité trompeuse de la minorité²¹. Bien que l'instruction de l'entendement demeure l'une des visées de l'éducation, l'enjeu principal, pour Kant, se situe ailleurs : dans la moralisation de l'homme, qui s'accompagne ou non de l'érudition. Même très savant, l'homme est susceptible de passer à côté de sa destination véritable, de ne pas devenir une personne morale.

La tâche principale de la pédagogie – qui comprend et dépasse l'instruction – sera donc de former le petit homme à l'autonomie, non seulement celle de la pensée théorique, mais d'abord celle de l'agir moral. Elle doit lui enseigner la vertu, non comme on enseigne un savoir tout prêt ou un savoir-faire, mais en amorçant la réflexion et le mouvement d'introspection par lesquels on prend en souci son devenir moral et l'on accède à la liberté. Si l'accomplissement de cette tâche est confié à l'espèce et s'étend sur des générations, sa mise en oeuvre revient dès maintenant

au maître qui forme – et non seulement informe – les enfants, les aide à désirer être meilleurs et à le devenir. L'éducation seule fait que l'homme devienne homme et selon Kant, « il n'est que ce que l'éducation a fait de lui »²². Or l'enjeu principal est de parvenir à penser par soi-même. C'est ce cheminement kantien dans lequel une liberté se conquiert que nous voulons regarder de plus près ici, et plus précisément l'échange rationnel par lequel le maître guide le petit homme vers l'apprentissage de la vertu.

Raison commune et agir moral

La réflexion kantienne consacrée à la pédagogie du penser par soi-même est plurielle et se trouve élaborée dans plusieurs textes, parfois assez hétérogènes, dédiés explicitement soit à l'éducation, soit à la philosophie morale, soit plus particulièrement à la discipline nouvelle qu'est à l'époque l'anthropologie. D'où la difficulté de regrouper et d'analyser ensemble des pensées qui s'originent sans doute dans une inspiration unique et relèvent d'une conception cohérente, mais revêtent néanmoins des formulations distinctes, sinon à première vue contradictoires. Elles sont parsemées dans des écrits au statut divers : soit publiés par Kant dès son vivant dans les *Druckschriften*, soit édités par ses proches, tel le cours de pédagogie édité par Rink en 1803, soit demeurés à l'état manuscrit, à l'exemple des réflexions du *Nachlaß*. Toutes convergent en revanche pour soutenir qu'il est nécessaire d'aider les enfants à penser par eux-mêmes et font de cet apprentissage l'étape essentielle, voire le but même, de l'éducation.

Cette étape se fonde sur plusieurs moments préalables que Kant détaille dans ses leçons de pédagogie traduites en français sous le titre *Réflexions sur l'éducation*. Sans pouvoir entrer ici dans le détail, on se doit néanmoins d'en parler brièvement. Malgré des frontières quelque peu mouvantes et pas toujours limpides, comme les commentateurs l'ont souligné²³, Kant distingue trois parties principales de l'éducation : les soins, la discipline et l'instruction avec formation. Les deux dernières sont parfois réunies sous le nom de « culture » et comprises comme ses dimensions négative et, respectivement, positive. Les soins assurent la survie et sont dispensés dès la naissance afin d'éviter que les enfants fassent « un usage nuisible de leurs forces » (*RE*, 441, 93). La discipline doit elle aussi commencer « très tôt » et a un rôle simplement négatif bien qu'absolument indispensable : fixer des bornes et aider l'homme à s'arracher à ses penchants animaux et à accéder ainsi à son humanité. D'où les célèbres formules : « la discipline transforme l'animalité en humanité », et sa définition comme

« l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité » (RE, 94-95). Elle s'applique aussi bien à l'entendement qu'à la volonté.

L'instruction, enfin, est positive et comprend l'éducation physique (qui comporte également une dimension négative, liée au soin), l'éducation intellectuelle (qui ne saurait se passer de discipline) et la culture morale. Il est intéressant de rappeler que d'autres textes, telle l'*Anthropologie Friedländer*, séparent cette dernière de l'instruction et en font une quatrième étape, qui reprend d'une certaine manière toutes les autres, à savoir celle du développement de la raison et de son pendant le caractère²⁴. On pourrait ordonner de manière chronologique les trois moments de l'instruction, qui présupposent dans une certaine mesure aussi l'avancement en âge et le développement progressif et concerté des facultés : à l'éducation du corps, dispensée en premier, s'ajoute à l'âge scolaire, la « culture de l'âme », dans sa double dimension intellectuelle (appelée aussi « culture physique de l'esprit ») et morale. Toutefois, et Kant le souligne, ces moments s'interpénètrent : tout comme l'éducation du corps se poursuit après le début de l'école, la culture morale proprement dite doit elle aussi commencer « tôt », voire « dès le début » selon les leçons de pédagogie, en tout cas en même temps que l'éducation physique. La *Critique de la raison pratique* conseille de dispenser l'enseignement moral dès « la première jeunesse » (*frühe Jugend*), à savoir dès l'âge de dix ans²⁵. Son terme est fixé vers la seizième année, quand l'éducation en général perd de son efficacité²⁶.

Sans sa dimension morale, l'éducation ne saurait être complète²⁷, affirme Kant. L'enfant doit devenir non seulement un être instruit, habile et prudent ou civilisé, mais également, voire par-dessus tout, un être moral, c'est-à-dire capable de discerner les raisons de l'action et de choisir le bien pour lui-même. Kant est ferme sur ce point :

L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement instruit. L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage ; en effet il importe avant tout que les enfants apprennent à penser (RE, 450/112).

Avant de pouvoir penser par lui-même en matière de philosophie théorique, le petit homme peut et doit commencer à réfléchir aux questions morales, aux principes dont devraient découler ses actions ; en somme, il doit s'engager dans ce cheminement vers l'autonomie de l'agir moral.

La possibilité de faire appel à la raison de l'enfant – avant et même indépendamment du développement de l'entendement et de sa capacité à spéculer – est justifiée grâce au concept de « raison humaine commune ». Cette dernière est propre à tout homme, abstraction faite de son instruction, et cela dès son enfance. Elle permet, en principe, à l'homme de distinguer ce qui est bien de ce qui est mal et pourrait presque se passer de toute considération philosophique :

L'on pouvait même bien supposer déjà d'avance que la connaissance de ce qu'il appartient à tout homme de faire, et par conséquent encore de savoir, doit être aussi le fait de tout homme, même du plus commun. Ici l'on ne peut point considérer sans admiration combien, dans l'intelligence commune de l'humanité, la faculté de juger en matière pratique l'emporte en tout point sur la faculté de juger en matière théorique²⁸.

Ce qui ne veut toutefois pas dire que l'on peut se contenter du discernement spécifique à la raison commune et la laisser se développer seule, sans intervention extérieure, et à son rythme. Selon Kant, on ne saurait aucunement s'en tenir là : l'innocence de la raison commune, aussi louable qu'elle soit, n'est pas en mesure de se prémunir contre les séductions extérieures, ni surtout de résister aux puissants penchants charnels²⁹. Bien au contraire, l'homme sent en lui « une puissante force de résistance » face aux règles du devoir, et va jusqu'à élaborer des arguments sophistiques pour justifier son opposition, de sorte que la raison humaine commune, si elle veut agir en accord avec la moralité, se voit obligée de « sortir de sa sphère et faire un pas dans le champ d'une philosophie pratique » (*FMM*, 109). Son but est alors de « recueillir sur la source de son principe, sur la définition exacte qu'il doit recevoir en opposition avec les maximes qui s'appuient sur le besoin et l'inclination, des renseignements et de claires explications, de sorte qu'elle se tire d'affaire en présence de prétentions opposées et qu'elle ne coure pas le risque, par l'équivoque où elle pourrait aisément tomber, de perdre tous les vrais principes moraux » (*ibid.*).

C'est donc grâce à la philosophie – pratique – que l'on parvient à éveiller l'attention de la raison quant aux principes moraux, qui bien que se trouvant déjà en elle, doivent toutefois être discernés. Il est donc nécessaire de *cultiver* cette faculté : la réponse appropriée au besoin légitime, entièrement pratique et décisif de la raison est en fin de compte donnée grâce à la philosophie : « Ainsi se développe insensiblement

dans l'usage pratique de la raison commune, quand elle se cultive, une *dialectique* qui l'oblige à chercher secours dans la philosophie » (*ibid.*).

Ce secours, l'éducateur se doit déjà de l'apporter à l'enfant d'une manière bien précise et adaptée à son âge et c'est dans ce sens que l'on peut parler d'un « philosopher avec l'enfant ». Tel Socrate, affirme Kant dans les *FMM*, le maître devrait « rendre la raison attentive à son principe », sans y rajouter rien de nouveau. De plus : on peut constater très tôt un vif intérêt pour les problèmes pratiques, un penchant, voire un plaisir à justement « cultiver » sa raison quant aux questions morales. Il s'avère par conséquent déterminant de tirer profit de cette tendance à examiner des exemples concrets et à exercer ainsi son jugement, même quand ils sont très subtiles. Avant d'être mûrs pour la spéculation (*Speculation*), dès l'âge de dix ans (*CRPr*, 155), les enfants sont capables de réfléchir sur des problèmes pratiques et même de devenir, selon Kant, « très perspicaces » dans le discernement des degrés d'importance morale que revêtent certaines actions précises. Précisons bien qu'il s'agit ici d'une raison « qui n'a pas encore été guidée » et qui avance prudemment en réfléchissant uniquement sur ce qui se produit. Par conséquent, non d'une raison spéculative, mais « d'une raison pratique dans son économie et dans sa direction ».

Le deuxième concept déterminant que Kant mobilise dans ce contexte est celui de disposition naturelle. L'homme aurait en lui des dispositions naturelles qui ne se développent pas spontanément, d'où l'importance cruciale de l'éducation. Sa tâche serait de développer ces « germes » ou dispositions au bien³⁰ et de « déployer » ainsi « l'humanité », c'est-à-dire, selon Kant, « de faire en sorte que l'homme atteigne sa destination ». Toutes les dispositions au bien seraient données à l'homme dans une sorte de latence, de potentialité ; il lui appartient de les développer, de les achever. Selon une conviction que l'on retrouve chez Rousseau, l'homme – contrairement à l'animal doté d'instincts – doit se faire lui-même : « Il n'est que ce que l'éducation fait de lui » (*RE*, 443/98). D'où la grandeur et la difficulté de la tâche de l'éducateur :

S'améliorer lui-même, se cultiver lui-même, et s'il est mauvais, développer en lui-même la moralité, c'est là ce que doit faire l'homme. Or quand on y réfléchit mûrement, on voit combien cela est difficile. C'est pourquoi l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être posé à l'homme³¹ (*RE*, 446/104).

Comment éduquer la raison

Comment faut-il alors s'y prendre ? Malgré quelques hésitations ou flottements, sur lesquels nous allons nous arrêter, la pédagogie du penser par soi-même est intimement liée à la figure de Socrate. Et cela dès les *FMM*, qui invoquent déjà la manière « socratique » de procéder (« comme le faisait Socrate », *FMM*, 106). Il y est question, comme on l'a vu, « de rendre attentive » la raison au principe qui se trouve déjà en elle, « sans y rajouter rien de nouveau ».

Dans le même sens, Kant met l'éducation de la raison en relation avec ce qu'il nomme le procédé socratique dans ses leçons de pédagogie. Ce texte a l'avantage d'en donner une image générale en énumérant les traits essentiels ; c'est pourquoi il est intéressant de le citer plus longuement :

Il faut procéder socratiquement dans l'éducation de la raison. Socrate en effet, qui se nommait lui-même accoucheur des connaissances de ses auditeurs, nous donne dans ses dialogues [...] des exemples de la manière dont on peut, même s'il s'agit de gens âgés, conduire l'élève à tirer beaucoup de choses de sa propre raison. Il n'est pas nécessaire en beaucoup de points d'exercer la raison des enfants. Ils ne doivent point ratiociner sur toutes les choses. Ils n'ont pas à connaître les principes de tout ce qui doit les éduquer convenablement ; en revanche dès qu'il s'agit du devoir, les principes doivent être portés à leur connaissance. Mais il faut ici bien prendre garde de ne pas leur inculquer des connaissances rationnelles, mais de faire en sorte qu'on les tire d'eux-mêmes (*RE*, 477/160-161).

On le constate, Kant fait sienne uniquement la dimension maïeutique de la démarche socratique et rejette la théorie de l'anamnèse³². S'il s'agit bien pour le petit homme de retrouver en lui-même des connaissances aptes à diriger l'agir moral, de rendre conscients et agissants des principes et des concepts métaphysiques, ceux-ci ne sont nullement innés ni ne doivent être arrachés à l'oubli.

On retrouve donc ici les caractéristiques de la méthode détaillée dans les *FMM* : ne pas introduire de nouvelles connaissances, mais amener l'enfant à découvrir en lui-même le principe de l'action et à réfléchir par lui-même au devoir. Kant restreint le procédé à la moralité, seul domaine où l'enfant peut « extraire » de sa propre raison toutes les connaissances nécessaires. Il est inutile, voire nuisible, qu'il raisonne à propos de beaucoup de sujets, ainsi qu'à propos des principes éducatifs qui dirigent

l'action du maître, et il s'impose d'éviter d'anticiper sur les capacités de son âge. Ce n'est donc pas un entendement exercé et érudit qui est requis, mais une raison attentive à ce qui l'« habite ».

Kant poursuit en introduisant une distinction importante pour toute sa méthodologie éthique en général. Sans s'attarder sur la question, il distingue la méthode socratique de ce qu'il appelle la « méthode catéchétique » ou « catéchétique-mécanique » adaptée à l'enseignement « historique ». Ce dernier est fondé, on le sait, sur la transmission d'un contenu de connaissances devant être apprises – mécaniquement – sans la nécessité de les comprendre parfaitement, d'en expliquer les raisons et l'enchaînement, de les démontrer et sans bien entendu la possibilité de les déduire de sa propre raison. C'est à propos de la religion révélée que ce procédé catéchétique serait adapté, mais non, par exemple, de la religion universelle, rationnelle, où il est judicieux, selon lui, d'employer le procédé socratique. On le constate donc, la méthode catéchétique n'est pas ici considérée comme apte à apprendre à l'enfant à penser par lui-même, mais plutôt à acquérir des connaissances « extérieures » qui entraînent tout au plus la mémoire. En ce qui concerne le devoir moral, la meilleure manière de « porter à la connaissance » de l'enfant le principe de l'action demeure donc dans ce texte le procédé socratique.

C'est dans la deuxième partie de la *Métaphysique des mœurs*, dans la *Doctrine de la vertu*, que Kant revient sur ces deux méthodes et explicite leurs caractéristiques, même si d'une manière insuffisamment cohérente. Dès la *Préface*, il rapproche la méthode catéchétique du procédé employé par Socrate et les associe à la formation morale de l'élève : « [Le maître] s'efforce de former son élève de manière cathéchétique, socratiquement, au sujet de l'impératif du devoir et de son application à l'appréciation morale de ses actions »³³. Plus loin, en revanche, au § 52, il opère plusieurs distinctions qui séparent les deux démarches et leur confère des tâches différentes.

Il appelle d'abord « *acroamatique* » ou, plus loin, *dogmatique*, l'exposé où seul le maître parle et les élèves écoutent, et « *érotématique* » l'enseignement où le maître pose des questions à propos des sujets qu'il souhaite apprendre aux enfants. Ce dernier procédé se divise à son tour en *dialogique* ou *socratique*, quand le maître « s'adresse à la raison » de ses jeunes disciples et qu'ils « échangent *reciproquement* questions et réponses »³⁴ (MM, 478/354), et en *catéchétique*, quand le maître fait appel uniquement à leur mémoire. Selon Kant, on ne saurait s'adresser à la raison d'une personne d'une manière autre que dialogique, et ici le

maître, dans son rôle « d'accoucheur des esprits » guide, tel Socrate, ses élèves à l'aide de questions. Sans leur donner de solutions toutes faites, il leur propose des cas précis qui leur permettent de découvrir en eux-mêmes la réponse appropriée. Cela rappelle la méthodologie éthique décrite dans la *CRPr* où il s'agissait d'examiner des exemples de conduite morale, des biographies en l'occurrence, afin d'exercer son jugement pratique (*Crpr*, 154/164). Par les questions qu'il pose à son tour, l'élève apprend au maître uniquement comment le guider de manière plus adaptée. Il ne fait que l'aider à perfectionner sa *méthode* et non à sonder ou à exercer à son tour sa raison. Le dialogue n'est donc jamais mené depuis des positions égales, et les questions du disciple ne sauraient avoir une signification et des conséquences comparables à celles du maître. Il est à noter que, d'après Kant, cette méthode peut être considérée comme apte à conduire la réflexion également dans d'autres domaines, telle la mathématique, car elle concerne aussi les jugements préliminaires et la logique.

L'instrument le plus important, et le premier, que le maître met à disposition de son élève est selon Kant le « catéchisme moral ». Ce catéchisme s'adresse à la raison commune et doit se plier aux exigences requises par un premier enseignement, c'est-à-dire tenir compte de l'âge de l'enfant³⁵, de l'état encore immature (« encore inculte ») de son esprit et éviter les formulations difficiles et trop subtiles. Toutefois – et ce fait pourrait étonner – la méthode socratique ne serait pas adaptée dans ce cas précis, affirme Kant, qui, afin d'illustrer son propos, propose un exemple textuel d'instruction morale positive, sous le titre *Fragment de catéchisme moral*. Comme l'élève n'est pas en mesure en définitive de poser des questions au maître et ne fait que répondre à celles qui lui sont posées, on ne saurait parler d'un procédé socratique. D'un autre côté, puisque, par ses questions, le maître s'adresse tout de même à la raison de l'enfant et en « dégage méthodiquement » les réponses, il ne s'agit pas non plus d'un procédé dogmatique. Kant semble élargir ici, en contradiction avec ses affirmations antérieures, la méthode catéchétique en lui conférant outre l'appel à la mémoire, la capacité à accéder aux principes mêmes de la raison de l'élève et à les en dégager – donc à apprendre à l'enfant à penser par lui-même et à l'éveiller à son autonomie, ce qui était auparavant, dans la *Doctrine* comme dans les leçons de pédagogie, la prérogative de la méthode socratique³⁶.

Il semble en fait plus approprié de parler ici, avec C. Piché, d'une « méthode mixte »³⁷, plus adaptée au commerce rationnel avec l'enfant, et moins d'un « mode d'enseignement catéchétique » comme le fait Kant, qui

de facto combine des éléments provenant des deux méthodes distinguées auparavant. Le fragment inséré dans le §52 de la *Doctrine* justifie cette approche. Kant commence en précisant que le maître « demande à la raison de l'élève ce qu'il veut lui enseigner », lui suggère au début les réponses et guide sa raison tout au long de l'échange (MM, 480/357). Il s'agit ici d'apprendre à l'enfant qu'il est en mesure de limiter et de maîtriser ses penchants par la raison et que c'est précisément en cela que réside sa liberté. Il parvient peu à peu à saisir que le mensonge est dégradant et rend indigne d'être heureux, que le bonheur ne saurait être préféré au devoir, mais qu'il faudrait s'en rendre digne et le transformer en espérance, en accomplissant son devoir et en obéissant à l'impératif moral³⁸. Le but principal de ce catéchisme est de mettre en lumière la dignité de la vertu et le respect du devoir pour cette dignité même, et non pour d'autres mobiles. Quand cela a été développé à partir de la raison, le petit homme, soutient Kant, ne peut pas ne pas éprouver « la plus grande admiration pour les dispositions originelles qui sont inscrites en lui et dont l'impression ne s'estompe jamais » (MM, 483/361).

Par la suite, les pensées ainsi obtenues grâce aux questions devraient être « résumées[s] et consignées[s] en des formules bien précises qui ne puissent être facilement modifiées, et par conséquent il faut qu'elles soient confiées à sa *mémoire* » (*ibid.*, 479/356). C'est ce dernier requisit qui appartenait, on s'en souvient, à la méthode catéchétique au sens restreint et qui est ainsi repris dans la méthode mixte illustrée dans ce fragment de catéchisme. Kant revient de nouveau, et de manière appuyée, sur l'utilité décisive des examens casuistiques, dont l'effet le plus remarquable³⁹ serait le suivant : « ainsi, par de tels exercices, l'élève est amené, imperceptiblement, à prendre de l'*intérêt* à la moralité » (*ibid.*, 484/362). On voit ici Kant faire un pas de plus que Rousseau : le maître ne doit pas simplement déployer les dispositions naturelles, mais également dispenser une instruction morale, au contenu positif, qui permette à l'élève de saisir les principes et leur obéir.

Kant apporte ici une précision supplémentaire déterminante concernant la disposition que les leçons de pédagogie nommaient simplement « naturelle ». La *Doctrine de la vertu* parle d'une « disposition à certains concepts » (MM, 478/354) ou d'une « disposition rationnelle » (MM, 376/213) qui, développée par l'action du maître, fait prendre conscience à l'élève qu'il est capable de penser par lui-même. Et cette disposition est d'ordre métaphysique, affirme Kant. Ainsi, même si l'enseignement ou la méthode employée ne mobilisent pas des concepts métaphysiques ou

« scolastiques », le dialogue initié par le maître guide la raison vers des principes et des concepts métaphysiques qu'elle doit dégager et mettre au jour :

Seulement, aucun principe moral ne se fonde en réalité, comme il arrive qu'on se l'imagine, sur un quelconque sentiment, mais il n'est en fait rien d'autre que de la métaphysique, obscurément conçue, qui, chez tout homme, est inscrite dans sa disposition rationnelle [...]. L'exposé (la technique) peut fort bien ne pas en être métaphysique et il n'est pas nécessaire que la langue en soit scolastique, à moins qu'il ne veuille faire de son élève un philosophe. Mais la pensée doit nécessairement remonter jusqu'aux éléments de la métaphysique sans lesquels on ne saurait attendre, dans la doctrine de la vertu, ni sûreté, ni pureté, ni même espérer d'elle une quelconque influence (*ibid.*, 376/213).

En ce qui concerne le devoir, par conséquent, on ne saurait se passer de métaphysique, car il s'agit de purifier la loi morale de tout élément empirique, donc aussi de tout sentiment. L'enseignement de cette « remontée » jusqu'aux premiers principes est explicitement confié au maître. Kant invite même les « prétendus philosophes » à « commencer par s'asseoir sur les bancs de l'école » de la métaphysique s'ils souhaitent comprendre l'impératif du devoir et l'appréciation d'une action du point de vue moral.

La vertu est, comme on a pu le voir, susceptible d'être enseignée et nous avons là l'une des thèses fondamentales de la philosophie pratique de Kant. La vertu n'est pas innée, elle doit être acquise, et c'est précisément la raison pour laquelle elle peut et doit être enseignée. Ainsi, sa moralisation est la tâche la plus importante qui ait été confiée à l'homme. Toutefois, il ne suffit pas de l'exposer, d'en présenter les règles de manière dogmatique à un auditoire censé simplement les mémoriser mécaniquement. Dans l'apprentissage de la vertu, précise Kant, ni le dressage, ni la simple instruction ne sauraient suffire. La grandeur de la tâche du maître réside d'abord dans cet éveil à soi de la raison : à l'aide des questions, l'élève est guidé vers les principes de sa propre raison, il apprend à remonter par lui-même vers les mobiles de ses actions et vers la loi qui devrait en décider. Non seulement il prend par là conscience qu'il peut penser par lui-même, qu'il est un être autonome, puisque ces principes se trouvent déjà en lui ; mais aussi, par l'examen répété des différentes actions

morales, actuelles ou passées, siennes ou non, il exerce son jugement et par dessus tout, selon Kant, sa volonté⁴⁰. La vertu se présente comme une science, affirme-t-il, et doit être enseignée systématiquement comme une doctrine, car « la faculté morale de l'être humain ne serait pas vertu si elle n'était pas produite par la *force* de la résolution dans le conflit qu'elle entretient avec des penchants qui font preuve d'une telle puissance pour s'opposer à elle ».

Cet échange rationnel avec le maître doit encourager l'enfant à cultiver et à exercer pratiquement sa vertu – à l'exemple des stoïciens que Kant convoque ici (*MM*, 477/353). Le rôle premier, insigne du maître dans la formation morale est bien résumé dans les *Réflexions sur l'éducation* : « Dans l'éducation tout dépend de ceci : il faut partout établir les bons principes et les rendre susceptibles d'être compris et admis par les enfants » (*RE*, 492/190). Il incombe maintenant à l'enfant d'appliquer de manière courageuse, vigoureuse et surtout – aspect malheureusement fort peu soulignée – *joyeuse* la vertu⁴¹, car en cela consiste la seule voie d'obtenir la *force*⁴² d'obéir au devoir et de suivre les règles que lui dévoile sa raison : « on ne *peut* pas d'erechef tout ce que l'on *veut*, si l'on n'a pas auparavant essayé et exercé ses forces » (*MM*, 477/354). Mais, en dernier ressort, il lui appartient de parcourir seul ce chemin et de fournir les « efforts pour combattre [...] l'ennemi intérieur (de manière ascétique) » (*MM*, 477/353). Le maître guide sa raison vers les principes, lui propose des exemples et des cas précis qui exercent le jugement et affinent le discernement, mais une fois l'autonomie de sa raison mise au jour et affermie, le disciple est appelé à prendre en souci sa stature morale.

Revenons en conclusion au rôle – central chez Crusius – que doit jouer Dieu dans l'éducation morale. Selon Kant, il est indispensable de séparer les deux catéchismes, moral et religieux, et d'enseigner d'abord aux enfants le catéchisme moral en tant qu'instruction explicitant la doctrine « fondamentale des devoirs de vertu » (*MM*, 355/479). Ce n'est qu'une fois les principes moraux acquis, que l'on puisse passer à l'enseignement de la religion. La religion et la théologie se situent pour lui décidément au-delà des limites de l'éthique et c'est la raison pour laquelle elles ne sont pas incluses dans son ouvrage de philosophie pratique. Kant prend ici le soin de se démarquer de la tradition qui le précède immédiatement et affirme qu'il entend ne pas procéder à ce propos « comme c'était jusqu'ici l'usage » (*MM*, 369/488).

Dans les *Réflexions*, il est encore plus explicite et précise qu'il est « infiniment important d'apprendre aux enfants [...] à haïr le vice non point seulement pour la raison que Dieu l'a défendu, mais parce qu'il est en lui-même haïssable »⁴³ (*RE*, 112/450). C'est donc la moralité qui doit précéder la théologie et Kant ne dérogera jamais de cette exigence. L'autonomie ne saurait être atteinte autrement qu'en accomplissant la loi morale pour la seule raison qu'il s'agit de la loi morale, immédiatement transparente à la raison. Aucune autorité extérieure à la raison pratique n'est acceptée. Néanmoins, afin de mieux saisir la complexité et les nuances de la pensée de Kant, et peut-être aussi, de relativiser la distance qui le sépare de Crusius, relisons également ici deux affirmations des *Réflexions sur l'éducation* qui font très probablement référence à l'*Instruction* : « Dieu est l'être le plus saint ; il ne veut que ce qui est bon et il exige que nous pratiquions la vertu en raison de la valeur qui lui est propre et non parce qu'il l'exige. [...] La véritable manière d'honorer Dieu consiste à agir selon sa volonté et c'est ce qu'il faut enseigner aux enfants » (*RE*, 112/451, 194/495). Si le rapport à son prédécesseur semble ici critique et si Kant rejette au fond l'hétéronomie dont il accuse Crusius, on pourrait peut-être néanmoins se demander si une affinité plus profonde, une sensibilité commune ne sont pas en même temps mises en lumière dans ce passage.

Dans une conclusion audacieuse qui clot ses analyses consacrées à la morale kantienne dans la période précritique, J. Schmucker avoue son étonnement à la lecture de l'*Instruction* et affirme retrouver chez Crusius « presque toutes » les pensées fondamentales de l'éthique kantienne tardive, de même que des énoncés et des concepts que l'on considère d'habitude comme étant spécifiquement kantien⁴⁴. Si cette affirmation va peut-être trop loin, il est néanmoins certain que la philosophie pratique de Crusius a profondément marqué la pensée de Kant, qui gardera pour de longues années non seulement la trace de ses lectures crusiennes, mais également une parenté indiscutable avec la perspective morale de son prédécesseur.

NOTES

- 1 Cf. S. Carboncini-Gavanelli, « Ch. Aug. Crusius und die Leibniz-Wolffsche Philosophie », dans J. École (éd.), *Autour de la philosophie wolffienne*, Wolff G.W., III/65, Hildesheim, 2001, pp. 263-278.
- 2 Cf., par ex., l'introduction de G. Tonelli dans C. A. Crusius, *Die philosophische Hauptwerke*, t. I, Hildesheim, 1999, p. XX.
- 3 Cf. M. Oberhausen, R. Pozzo (éd.), *Vorlesungsverzeichnisse der Universität Königsberg (1720-1804)*, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1999.
- 4 Ce texte sera traduit en allemand en 1744 par Chr. Fr. Krause et sera republié en 1766 avec des ajouts de Crusius et une préface de Chr. Fr. Pezold. Il a été réédité par S. Carboncini-Gavanelli et R. Finster dans C. A. Crusius, *Die philosophische Hauptwerke*, t. IV : *Kleinere philosophische Schriften*, Hildesheim, 1987.
- 5 Trois autres mémoires proposés pour l'année 1764 (No. 2, No. 13 et No. 25) font référence implicitement ou explicitement aux doctrines crusiennes, pour les soutenir ou s'en démarquer. Je remercie Paola Basso de m'avoir attiré l'attention sur ces écrits.
- 6 La lettre de Kant à Ludwig Ernst Borowski, du 6 juin 1760, *Correspondance*, p. 34.
- 7 Ak. I, 396 ; OP, I, 128.
- 8 Ak. II, 293n ; OP, I, 239.
- 9 Voir à ce propos, J. B. Schneewind, *The Invention of Autonomy : a History of Modern Moral Philosophy*, Cambridge, 1998, surtout le chapitre « Perfection and will : Wolff and Crusius », pp. 431 sq.
- 10 Cet ouvrage a été traduit en français par L. Sosoe sous le titre *Instruction pour une vie raisonnable*, Paris, Les Belles Lettres, 2007.
- 11 Pour l'inscription de l'anthropologie et de la philosophie morale de Crusius dans la lignée Thomasius-Rüdiger-Hoffmann, voir W. R. Jaitner, *Thomasius, Rüdiger, Hoffmann und Crusius. Studien zur Menschenkunde und Theorie der Lebensführung im 18. Jahrhundert*, Bleicherode a. H., 1939.
- 12 La *Préface* est non-paginée dans l'édition allemande, c'est pourquoi le numéro indiqué renvoie ici uniquement à la page de la traduction française. Quand nous indiquons deux numéros, le premier renvoie à la version allemande, le deuxième à la traduction.
- 13 Voir à ce propos l'excellent article de R. Ciafardone, « Ueber das Primat der praktischen Vernunft vor der theoretischen bei Thomasius und Crusius mit Beziehung auf Kant », *Studia Leibniziana*, 14/1982, pp. 127-135.
- 14 L. Sosoe traduit ici « raison pure », ce qui nous met peut-être trop près du terme kantien ultérieur.
- 15 Pour des détails, voir Schneewind, *op. cit.*, p. 453.
- 16 Sur la distinction entre la volonté et l'entendement, voir Ciafardone, *art. cit.*, p. 133.

- 17 Voir à ce propos, l'analyse que propose M. Benden dans son ouvrage *Christian August Crusius. Wille und Verstand als Prinzipien des Handelns*, Bonn, 1972, surtout pp. 21 sq.
- 18 Voir à ce propos, Benden, *op. cit.*, pp. 224 sq.
- 19 « l'homme est une fin ultime de Dieu dans le monde dans la mesure où il est une créature raisonnable, on ne prend pas en considération les pulsions animales, pour autant que d'autres raisons ne l'exigent pas, parce qu'elles sont accidentelles par rapport à la nature raisonnable », §181, 186/227.
- 20 « C'est la raison pour laquelle il n'est pas rare de rencontrer des savants (à proprement parler des gens qui ont fait des études) qui montrent peu d'entendement, et c'est pourquoi les académies envoient par le monde plus d'esprits insipides que n'importe quel autre corps social », AK II, p. 306 ; OP I, p. 514.
- 21 *Qu'est-ce que les Lumières ?*, AK VIII, p. 35 ; OP II, p. 209.
- 22 *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, 2000, p. 98. Il s'agit de la traduction des leçons de pédagogie de Kant publiées par Rink en 1803. Citées désormais RE ; conformément à l'usage, le premier chiffre renvoie à la page du tome IX de l'*Akademieaugabe* (AK), le deuxième à cette traduction.
- 23 Sur les problèmes posés par les leçons de pédagogie publiées par Rink, voir W. Stark « Vorlesung - Nachlass - Druckschrift ? Bemerkungen zu Kant über Pädagogik », *Kant-Studien*, 91/2000 (Sonderheft 1), pp. 94-105, et L. Vincenti, *Éducation et liberté. Kant et Fichte*, Paris, 1992, p. 114 sq.
- 24 L'*Anthropologie Friedländer* propose quatre étapes : « Die Erziehung der Kinder kann in 4 Epochen eingetheilt werden, dahin gehört die Entwicklung der Natur, die Leitung der Freiheit, die Unterweisung des Verstandes, und die Entwicklung der Vernunft und des Charakters », AK XXV.1, p. 723.
- 25 *Critique de la raison pratique* (citée désormais Crpr), AK II, 277. Citée dans la traduction française de F. Picavet, Paris, 1997, p.165.
- 26 « Combien de temps doit durer l'éducation ? Jusqu'à l'époque où la nature a voulu que l'homme se conduisît lui-même [...] : c'est-à-dire environ jusqu'à la seizième année. Passé ce temps on peut bien mettre en oeuvre encore les ressources de la culture et une discipline secrète, mais on ne peut plus donner une éducation bien ordonnée », RE, 453/117.
- 27 Voir à ce propos l'ouvrage de R. Aulke, *Grundprobleme moralischer Erziehung in der Moderne : Locke-Rousseau-Kant*, Berlin, 1999, pp. 140 sq. On y trouve une analyse détaillée du cours kantien de pédagogie publié par Rink, ainsi qu'une mise en perspective au XVIIIe siècle, comme son titre l'indique.
- 28 *Fondements de la métaphysique des moeurs* (citée désormais FMM), trad. fr. par V. Delbos, Paris, 1989, pp. 106-107.
- 29 « C'est une belle chose que l'innocence ; le malheur est seulement qu'elle sache si peu se préserver, et qu'elle se laisse si facilement séduire. [...] L'homme sent en lui-même, à l'encontre de tous les commandements du

devoir que la raison lui représente si hautement respectables, une puissante force de résistance : elle est dans ses besoins et ses inclinations, dont la satisfaction complète se résume à ses yeux sous le nom de bonheur. Or la raison énonce ses ordres, sans rien accorder en cela aux inclinations [...]. Mais de là résulte une *dialectique naturelle*, c'est-à-dire un penchant à sophistiquer contre ses règles strictes du devoir, à mettre en doute leur validité, tout au moins dans leur pureté et leur rigueur, et à les accommoder davantage, dès que cela se peut, à nos désirs et à nos inclinations, c'est-à-dire à les corrompre dans leur fond et à leur faire perdre toute leur dignité, ce que pourtant même la raison pratique commune ne peut en fin de compte, approuver » *FMM*, 168.

30 Nous n'allons pas entrer ici dans le détail concernant la question de savoir si ces « germes » ou dispositions naturelles sont bons ou mauvais du point de vue moral. Précisons simplement que les *Réflexions sur l'éducation* ne tranchent pas la question : elles semblent poser dans la première partie qu'il n'y a dans l'homme que des dispositions au bien, pour soutenir dans la dernière partie la thèse de la neutralité morale initiale de l'homme, voire la présence d'« impulsions menant à tous les vices » : « On pose la question de savoir si l'homme est par nature bon ou mauvais ? Il n'est ni l'un, ni l'autre, car l'homme par nature n'est pas du tout un être moral ; il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi. On peut cependant dire qu'il contient en lui-même à l'origine des impulsions menant à tous les vices, car il possède des penchants et des instincts qui le poussent d'un côté bien que la raison le pousse du côté opposé. Il ne peut donc devenir totalement bon que par la vertu, c'est-à-dire en exerçant une contrainte sur lui-même, bien qu'il puisse être innocent s'il est sans passion », *RE*, 492/189. Sur l'évolution du point de vue de Kant à propos de cette question, voir M. Kuehn, « Kant on Education, Anthropology, and Ethics », in K. Roth, C. W. Surprenant, *Kant and Education. Interpretations and Commentary*, NY/Londres, 2012, pp. 57 sq.

31 Pour une analyse générale de la conception kantienne de l'éducation et plus précisément de la pédagogie, ainsi que pour son intégration dans la pensée de l'époque, voir J.-F. Goubet, *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, le chapitre « Immanuel Kant (1724-1804) », Paris, 2012, pp. 171- 249 ; et M. Lausberg, *Kant und die Erziehung*, Marbourg, 2009.

32 Sur Socrate en tant qu'éducateur, voir l'excellente étude désormais classique de W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, vol. II, Berlin, 1954, pp. 74 sq.

33 *Métaphysique des moeurs* (citée désormais *MM*), AK VI, p. 376 ; trad. fr. par A. Renault, Paris, 1994, p. 213.

- 34 Kant emploie aussi le terme de « dialogue méthodique », cf. *Réflexion* 3379, AK XVI, p. 806. Voir également à propos de cette classification les *Réflexions* 3381, 3382, 3384-3386, *ibid.*, pp. 807-808.
- 35 Ce point est particulièrement important pour Kant : il faut scrupuleusement tenir compte du fait que l'enfant ne saurait être traité comme un adulte à aucun moment de son éducation. Cf. *Anthropologie Friedländer*, « Man muß in der Erziehung nicht den Jahren voreilen, sondern den Jahren gemäß in der Erziehung verfahren. Die Jugend Jahre müssen nicht geopfert werden, um den Nutzen des männlichen Alters zu erreichen. Man muß der Jugend die Ergötzlichkeiten nicht nehmen, man muß ihnen die Kenntniße die sie als Männer haben sollen, nicht zu früh beibringen », *loc. cit.*, p. 725. Voir aussi à ce propos, AK XXVII.1, p. 88.
- 36 La *Réflexion* 3383 offre probablement la trace de ce flottement ou hésitation de Kant et témoigne des différentes tentatives successives de définir et de nommer cette méthode. Elle constitue une étape intermédiaire : « Der sokratische dialog ist kein Gespräch, weil immer einer als Lehrer betrachtet wird. Im Gespräch ist keiner Lehrer oder Schüler, sondern sie sind *in commercio* der Gedanken ». Cette compréhension du dialogue socratique est de toute évidence plus proche de la réalité des textes platoniciens que la resignification proposée dans les §§ 50-52 de la *MM*.
- 37 Cf. C. Piché, « La méthodologie éthique de Kant », dans S. Goyard-Fabre, J. Ferrari (éd.), *1797 - Kant. La métaphysique des moeurs*, Paris, 2000, p. 114.
- 38 Pour une description des étapes suivies par Kant dans ce catéchisme moral, voir C. W. Surprenant, « Kant's Contribution to Moral Education », in K. Roth, C. W. Surprenant, *op. cit.*, pp. 5 *sq.*
- 39 « Ce n'est pas simplement que cet exercice constitue une *culture* de la raison qui est pleinement adaptée à la capacité d'un esprit encore inculte (dans la mesure où, en ces questions qui concernent ce que c'est que le devoir, la raison peut décider beaucoup plus aisément qu'à propos des questions spéculatives) et que l'on dispose ainsi du moyen le plus approprié d'aiguiser en général l'entendement de la jeunesse : en fait, si c'est là la meilleure façon de procéder, c'est avant tout parce qu'il est dans la nature de l'être humain d'*aimer* ce à quoi il a travaillé et qu'il a porté jusqu'au rang d'une science (à l'égard de laquelle il est maintenant compétent), et qu'ainsi, par de tels exercices, l'élève est amené, imperceptiblement, à prendre de l'*intérêt* à la moralité » *MM*, 484/362.
- 40 « Que la vertu puisse et doive être enseignée, cela résulte d'emblée du fait qu'elle n'est pas innée ; la théorie de la vertu est donc une doctrine. Mais parce que par la simple doctrine exposant comme on doit se conduire pour se conformer au concept de la vertu, la force n'est pas encore obtenue de mettre en pratique les règles » *MM*, 477/354.
- 41 Voir à ce propos le § 53 de la *MM* intitulé « L'ascétique éthique », pp. 484-485/363-365. Aussi, C. Piché, *art. cit.*, p. 116 *sq.*

- ⁴² « La vertu est la force morale de la volonté d'un *homme* dans l'accomplissement de son *devoir* » *MM*, 405/251.
- ⁴³ De même : « l'homme est à ses propres yeux méprisable lorsqu'il est vicieux. Ce mépris est fondé dans l'homme lui-même et il n'existe pas seulement du fait que Dieu a défendu le mal », *RE*, 193/494.
- ⁴⁴ Selon lui, on peut affirmer que Crusius a déjà anticipé « fast alle wesentlichen Grundgedanken der späteren Ethik Kants, in dieser oder jener Form [...]. Das geht soweit, daß [...] viele charakteristische Formulierungen und Begriffe, die gemeinhin als spezifisch Kantisch gelten, durchaus doch bei Crusius schon vorgebildet sind », J. Schmucker, *Die Ursprünge der Ethik Kants in seinen vorkritischen Schriften und Reflexionen*, Meisenheim/Glan, 1961, p. 81.