



Volume 47, numéro 3, octobre 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/400636ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/400636ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

ISSN

0023-9054 (imprimé)

1703-8804 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Boissinot, C. (1991). Compte rendu de [MOREAU, Paul, *L'éducation morale chez Kant*]. *Laval théologique et philosophique*, 47(3), 439–443.

<https://doi.org/10.7202/400636ar>

terminologies which are commonly used in philosophical and theological writings. Besides being a positive contribution to hermeneutic and biblical scholarship, this book has the additional quality of being a stimulus for a further reading of Ricœur.

Roy MARTINEZ
Spelman College

Paul MOREAU, **L'éducation morale chez Kant**, Paris, Les Éditions du Cerf, coll. «Thèses», 1988, 421 pages.

On ne compte plus les écrits sur la pensée de Kant. Rares sont toutefois ceux ayant pour toile de fond la place de l'éducation ou, pour employer un langage qui sied mieux au siècle des lumières, de la pédagogie dans le corpus kantien. Hormis les introductions, fort riches mais trop brèves, de Barni, de Philonenko et d'About aux traductions des notes de cours de Kant réunies par son disciple Rink sous le titre *Über Pädagogie*, nul auteur, à notre connaissance, n'avait encore osé aborder de front cette épineuse question en langue française. Voilà ce à quoi le beau livre de Paul Moreau entend remédier. L'auteur s'évertue à monter en épingle le rôle important sinon central que revêtaient les préoccupations pédagogiques aux yeux de Kant. «S'évertuer» n'est pas ici un terme trop fort, puisque le principium movens de l'auteur est de ne pas se limiter aux uniques *Réflexions sur l'éducation* mais de s'inspirer d'éléments épars dans l'ensemble de l'œuvre du philosophe afin de mener son entreprise à bon port. Par-delà cette intention première, aisément classifiable sous la rubrique des études kantienne, se profile une tout autre ambition qui est du même coup l'originalité propre de cette thèse : découvrir chez Kant rien de moins qu'un consensus implicite possible concernant une pratique (et pas simplement une théorie) éducative viable pour notre temps. Selon le diagnostic de l'auteur, notre époque se caractériserait entre autres par une éducation purement utilitaire et pragmatique, depuis que la religion n'est plus à même de prétendre à être seule à fonder morale et éducation. C'est donc, d'un seul tenant, faire fi des nombreuses approches du phénomène éducatif issues de la psychologie, de la biologie et de la sociologie, et se tourner (plutôt que de lancer de plates invectives à leur endroit) vers une *philosophie* de l'éducation, susceptible d'éclairer les fins vers lesquelles doit tendre toute éducation morale digne de ce nom. La philosophie de Kant apparaît dans ces conditions à Moreau comme un véritable sésame. Projet apparemment audacieux mais qui ne fait en définitive que tirer la conséquence impliquée dans la célèbre phrase de Kant, essentielle pour l'intelligence de toute sa pensée : «l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation».

Dès l'introduction sont clairement posées et sérieuses les questions directrices : 1- Quelles sont les conditions générales de l'éducation morale ? 2- Qu'est-ce que l'éducation morale ? 3- Quelle place doit-elle occuper entre l'anthropologie et la métaphysique, puis entre l'histoire et la décision éthique ? La réponse à la première de ces questions couvre quatre chapitres. Dans le premier, intitulé «Pourquoi éduquer?», l'auteur nous rappelle que pour Kant la nature n'est pas en mesure d'assurer le développement complet de l'homme. Ce dernier n'est pas seulement un être naturel et, par conséquent, parmi toutes les créatures, il est la seule qui doit être éduquée. Encore faut-il rendre compte du rôle de cet art qu'est l'éducation. Moreau propose cinq explications ou directions possibles pour l'éducation, qu'il puise dans divers ouvrages de Kant : 1- aider la nature à développer l'homme, 2- suppléer une nature absente, 3- contrer une nature ennemie, 4- assumer une nature dérégulée, 5- guérir une nature corrompue. Autant d'explications qui laissent suggérer au lecteur une certaine équivocité dans la pensée de Kant, puisque Moreau ne libère pas en bout de course l'aporie. Il aurait assurément eu la main plus

heureuse s'il avait pris acte d'un passage éclairant, tiré de *La Religion dans les limites de la simple raison* (La Pléiade, t. 3, pp. 37 sq.), où Kant distingue très nettement le penchant (*Hang*) des dispositions naturelles au Bien (*Anlegen*); celles-ci déterminent ce que la nature fait de l'homme, en ce sens que les dispositions «font» de l'homme un être moral capable d'admettre dans ses maximes le respect de la loi comme mobile de l'action, et celui-là ce que l'homme fait de lui-même suivant qu'il admet (*Hang zum Guten*) ou non dans sa maxime le mobile lié à ces dispositions.

Tout en promettant de démêler plus tard l'écheveau, Moreau, à défaut d'une réponse précise pour l'instant à sa question liminaire, se voit contraint d'emprunter la voie des hypothèses heuristiques. Il se rabat sur les *Réflexions sur l'éducation*, où pourraient sourdre une définition de l'éducation morale et une classification des parties de l'éducation entendue *lato sensu* (chapitre II). Attentif au possible, Moreau note que la classification dans laquelle s'insère l'éducation morale s'y trouve formulée pas moins de sept fois, qui plus est avec de nombreuses variantes dans le sens attribué aux concepts (p. 46). À nouveau, la tâche ne s'annonce guère aisée. Sans jamais se réclamer d'un des interprètes les plus autorisés de Kant, Hermann J. De Vleeschauer, duquel visiblement toutefois il s'inspire, Moreau prend ses distances à l'égard d'une interprétation aussi courante qu'erronée qui va jusqu'à représenter plusieurs moments dans l'évolution de la pensée de Kant, particulièrement au sujet de la place de l'éducation morale dans son système. Ainsi, malgré l'étalement dans le temps des sources de ce texte, l'auteur opte-t-il pour une tentative de la part de Kant «de serrer au plus près, par une formulation souvent reprise, ce qu'on pourrait appeler le système de l'éducation» (p. 46). Sur ces imprécisions du vocabulaire kantien, l'auteur s'autorise à interroger d'autres textes. Il découvre dans la *Critique de la faculté de juger* et dans *Anthropologie du point de vue pragmatique* un lien entre éducation esthétique et éducation morale, où celle-là se veut une propédeutique à celle-ci. Succinctement, l'éducation esthétique (ce que l'on nomme aujourd'hui jeu ou activité artistique) est propre à 1- affiner la sensibilité contre la grossièreté naturelle, 2- exercer au sens du désintéressement, 3- développer la communication dans l'accession à l'universel, 4- donner une première figure de la conciliation entre le sensible et le principe (p. 69). L'auteur aurait également pu étayer sa thèse à partir des prénotions (*praedispositio*) esthétiques que Kant définit dans la *Métaphysique des mœurs* (La Pléiade, t. 3, p. 681 sq.) comme les conditions subjectives de la réceptivité pour le concept du devoir. Moreau termine ce chapitre d'aussi abrupte façon que le précédent en faisant remarquer au lecteur que le lien mis à découvert n'opère qu'à titre de réquisit.

Plus nette en revanche serait à son avis la solution du lien entre éducations religieuse et morale. Mais encore une fois, il est obligé de jeter le manche après la cognée. Quel sens faut-il accorder à la théologie dans la trame éducationnelle morale? En clair: doit-on chercher dans la bible la doctrine sur laquelle devrait s'appuyer la morale? Kant s'est lui-même longuement expliqué à ce sujet dans la *Religion*. Après avoir établi une ligne de démarcation entre ce qui dans la religion est contingent ou «statutaire» et ce qui en elle est essentiel, c'est-à-dire au-delà des religions historiques, le philosophe de Königsberg semble admettre qu'une pure foi religieuse morale puisse effectivement fonder l'éducation morale, pour aussitôt ailleurs se rétracter. Très perspicace, Moreau constate qu'en dehors des œuvres consacrées au problème religieux, la réponse de Kant à la question précédemment posée reste sans appel, puisqu'il laisse de côté et la religion statutaire et la pure foi religieuse: il faut d'abord et avant tout présenter aux enfants la nécessité d'observer les règles du devoir avant d'envisager de quelconques règles de piété.

Force nous est d'avouer que les acquis de ces trois chapitres, qui s'étaient donné pour mission de mettre au jour les conditions générales de l'éducation morale, nous laissent dans

un joyeux embrouillamini. L'excessive prudence méthodologique de l'auteur donne l'impression de miner sa recherche. La dernière des conditions générales de l'éducation, traitée dans le chapitre IV, dévoile des horizons un peu plus enthousiasmants. Comment peut-on être éducateur? Pas d'éducation possible, cela sonne comme un truisme, sans éducateur. Mais qu'est-ce qu'un éducateur? Ne faudrait-il pas être soi-même parfaitement éduqué, se demande Moreau à la suite de Kant, pour espérer entreprendre cette lourde tâche auprès d'autrui (p. 116)? Si oui, n'est-ce pas rendre tout projet éducatif fondamentalement impossible? C'est l'occasion pour l'auteur de donner une assise solide à une entreprise jusqu'à présent en porte-à-faux: car si la morale ne peut être enseignée par les maîtres (gouvernants, princes, parents ou ecclésiastiques), l'éducation est tout de même possible malgré leur relative imperfection. Quatre caractéristiques concernant le statut de l'éducateur sont relevées: 1- il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste mais simplement un membre de l'humanité, 2- l'éducateur ne peut se donner comme devoir de réaliser la perfection de l'élève, 3- il ne peut se proposer comme modèle à imiter, 4- il ne peut se présenter comme savant enseignant un savoir (p. 146). Retenons avec l'auteur de ces caractéristiques somme toute négatives qu'il vaut mieux auprès de l'enfant un homme imparfait que personne du tout. Cet éducateur, dans son imperfection, doit néanmoins être le porte-parole (Moreau cite ici judicieusement le P. Laberthonnière) de la loi morale, serviteur de la vérité chargé d'éveiller la conscience de l'enfant et de le constituer dans sa personnalité. Il revient donc aux éducateurs «une responsabilité indiscutable: celle de transmettre ce qu'ils ont reçu avec éventuellement leur propre contribution ou celle de leur génération. C'est là le point de vue de la philosophie de l'histoire; quant à la philosophie morale, elle fait un devoir à chaque éducateur, de se perfectionner lui-même, tout en donnant à l'éduqué les moyens de se perfectionner» (pp. 146-147).

Moreau s'attaque résolument dans les quatre chapitres suivants à la question des objectifs que doit réaliser la pédagogie morale, objectifs qui sont au nombre de trois: la formation du jugement moral, la formation à la vertu et la formation du caractère et de la personnalité. Les analyses subtiles de l'auteur sont ici inenglobables. Indiquons timidement de la plume quelques thèmes importants. On apprend au chapitre V que l'éducation morale, supposant et s'appuyant sur cette aptitude spontanée du jeune à juger avec une certaine lucidité, requiert une ascétique et une didactique du jugement. Par la première, l'élève pourra «apprendre à mieux dégager dans une action ce en quoi elle est indifférente du point de vue moral, conforme à la morale, accomplie par devoir, opposée à la loi morale» (p. 166). La seconde quant à elle précisera ce que doit être le principe de l'action et comment l'on peut appliquer ce principe dans le monde sensible. Passage instructif qui réhabilite le célèbre formalisme que l'on attribue souvent péjorativement à Kant. Cette didactique répond donc à la question «Que faut-il faire?» et, aidant le jeune à mieux percevoir le sens de l'action morale, ipso facto repose la question classique de l'enseignement de la vertu, via laquelle Kant rejoint la grande tradition de la philosophie de l'éducation.

Le propos du chapitre VII est de rendre un peu plus clair le passage de la didactique du jugement à une ascétique de l'action, bref de préciser les moyens (sens de la règle, du travail, de la politesse, de la sociabilité, de l'honneur et de la honte) par lesquels peut être préparée l'aptitude de l'enfant à agir conformément au devoir, puisque l'éducation morale requiert, nous l'avons souligné, ce passage de la théorie à la pratique. L'ascétique morale atteint rapidement ses limites. À ce stade, l'éducation morale rime avec espérance. Il est exact de dire (pp. 181-183) que cette ascétique prépare l'élève au fait sociétaire, mais on ne saurait oublier qu'en dernier lieu la conduite morale ne relève que du principal intéressé. Qu'est-ce à dire? C'est que le passage de la contrainte à la liberté ne peut être le fait que d'une révolution, d'un retournement. L'auteur aiguille le lecteur vers une nouvelle ascétique, celle du caractère, qui

envisage une pédagogie propre à l'éclosion d'une telle conversion morale. En exerçant l'élève à la régularité, à l'obéissance, à la véracité (trait essentiel du caractère par lequel le sujet échappe au monde des phénomènes pour se constituer comme un être identique à lui-même, c'est-à-dire comme un noumène (p. 221)) et à la sociabilité (ce «dépassement de l'égoïsme» comme l'a déjà fait brillamment observer Philonenko), l'éducation morale ne peut certes produire la moralité, mais prépare à la formation du caractère, qu'il est loisible de définir comme cette aptitude à agir selon des maximes, aptitude qui permet à l'enfant d'user de son libre arbitre. Nouvelle naissance (l'expression est jolie) en somme décidée par le sujet lui-même.

«Ne faut-il pas qu'une telle décision, c'est-à-dire la décision de rompre avec un passé livré au mécanisme et d'accéder à un avenir guidé par la liberté, soit préparée par une autre décision, plus modeste sans doute, mais cependant d'une extrême importance: (...) avant de se vouloir libre face aux actions à accomplir, la volonté ne doit-elle pas se dire libre face aux actions déjà accomplies?» (p. 226) C'est tout le problème de la formation de la personnalité par l'imputation (chapitre VIII). Ne nous méprenons pas: Kant n'utilise que peu ou prou les termes *Verantwortlichkeit* et *Verantwortung*, néologismes dont la carrière commence au tournant du 19^e siècle. Cela n'empêche pas le moins du monde notre philosophe de consciemment se rattacher à l'incourtournable définition aristotélicienne du sujet «cause» de lui-même et de proposer une conception de la personne se caractérisant par son libre arbitre et dont les actions sont susceptibles d'imputation. Moreau donne dans ce chapitre la pleine mesure de sa compétence. Il colore les formules archiconnues de la *Critique de la raison pratique*, selon lesquelles la loi morale est *ratio cognoscendi* de la liberté et la liberté *ratio essendi* de la loi morale en précisant que l'*imputatio* est *ratio cogitandi* de l'identité et de la liberté du jeune. L'imputation est ce par quoi peuvent se laisser penser identité et liberté du sujet, un moi identique à lui-même dans le temps et libre de choisir son acte. Dans cette optique, le moyen pédagogique qui favorisera l'apparition d'une personnalité capable de revendiquer la «responsabilité» de ses actes est le blâme ou la sanction. L'éducateur, en disant à l'éduqué «c'est toi qui l'as fait», permet à celui-ci de reconnaître que c'est effectivement lui qui a posé l'action (faute ou mensonge) et de déclarer qu'il a voulu cette action. Très subtilement, Moreau fait observer que les propos de la *Religion*, à la différence des deux premières critiques, télescopent la nécessité de rendre compte du mal, en ce sens que la responsabilité s'exerçait jusqu'alors sans que la faute soit spécifiée comme mal. Imputer ne signifie dès lors plus ici simplement «blâmer» mais aussi et surtout «accuser». Autrement dit, il ne s'agit plus pour l'éducateur de dire «c'est toi qui l'as fait» mais bien plutôt «c'est toi qui librement as choisi le mal» (p. 239). Sur ces entrefaites, Moreau fera de l'éthique kantienne une véritable «éthique de la responsabilité». Responsabilité se conjugue dès lors au passé *et* au futur: l'imputation a pour but de préparer une conversion, plus, une régénération. L'éducateur, par l'acte d'imputer, inaugure le règne d'une liberté désormais capable de choisir le Bien et d'une responsabilité ouverte sur les tâches de l'avenir. La personnalité prépare alors le caractère vu comme «la décision de rompre avec le poids du mécanisme, de telle sorte que soit inauguré un nouveau temps» (p. 242). En raccourci: la liberté pour l'avenir s'enracine dans une liberté par rapport au passé.

Moreau complète son minutieux travail de fourmi en situant l'éducation entre l'anthropologie et la métaphysique (chapitre IX). Cet art qu'est l'éducation ne peut camper au bord de la réalité ou de l'idéalité: il doit tenir compte des différents savoirs scientifiques sur lesquels agir, plus précisément de la pédologie. Si l'homme phénoménal constitue le point de départ de la pratique éducative, l'homme nouménal sera son point d'arrivée. Autrement dit, l'homme est un donné mais également un être à élaborer; élaboration modelée par autrui et, nous l'avons assez répété, perfectionnée par soi. Cela veut évidemment dire, le lecteur attentif l'aura remarqué, que l'éducation doit s'appuyer sur une autre science (Moreau préfère parler de

«savoir») afin de connaître dans quel sens elle doit agir, bref connaître ce qui doit être. Marquer les contours de l'essence de l'homme et s'interroger sur les fins vers lesquelles doit tendre l'éducation: voilà l'office que remplit la métaphysique chez Kant.

En dernière analyse, l'auteur tire la ligne de partage entre ce que produit l'histoire et ce que décide la liberté (chapitre X). L'histoire ne peut produire que les conditions de la moralité: «sans les progrès de la culture et l'avènement du règne du droit, pas de moralité possible. À l'éducation appartient alors la tâche de prendre le relais et de viser non seulement la culture de l'individu, mais aussi la culture de l'humanité» (p. 305). L'optimisme de notre *Fortschrittler* ne peut être mieux décrit: l'humanité, après avoir été longtemps dominée par la méchanceté pourrait, en vertu d'une décision éclairée, désormais être gouvernée par la sagesse et le Bien (p. 272). En ce sens, plus qu'à une pédagogie, c'est à une «anthropagogie», si l'on nous permet l'expression, que Kant nous convie.

Nous n'aurons donc fait que gloser sur un travail qui a véritablement su, selon nous, renouveler l'obsoleète triade discipline-culture-destination morale des *Réflexions*. Voilà que la problématique kantienne de l'éducation irradie dans l'ensemble de son œuvre et qu'elle a quelque chose à dire à une pratique éducative contemporaine en quête de son identité. La clarté du propos, la richesse des notes et du style, la rigueur méthodologique ici déployée (rigueur qui gagnerait, soit dit en passant, à être suivie par nombre d'autres commentateurs) ne sont que quelques-unes des qualités de cette œuvre qu'il ne faut pas hésiter à qualifier de majeure. Paul Moreau a écrit un point de référence obligé de toute éventuelle recherche sur la pensée de Kant et la philosophie de l'éducation en général. Parions qu'elles ne s'en porteront que mieux.

Christian BOISSINOT
Université Laval

G. OUELLET, O. VOISINE, E. BOUDREAU, C. LÉGARÉ, V. BLANCHARD, R. VAILLANCOURT,
«**Le Royaume de Jésus**» de saint Jean Eudes. Montréal, Éditions paulines/Paris, Médias-
paul, 1988, 259 pages (15 cm × 23 cm).

Tous ceux qu'intéressent l'histoire de la spiritualité et la théologie spirituelle seront reconnaissants aux six auteurs de ces études d'avoir mis à notre disposition le fruit de leurs recherches. Parmi les maîtres spirituels du XVII^e siècle français, saint Jean Eudes occupe une place particulière. À la suite de Bérulle, de Condren, de saint Vincent de Paul, et en parallèle avec J.-J. Olier, Jean Eudes a été à la fois un authentique spirituel, un missionnaire ardent, un directeur de conscience apprécié, un grand pédagogue et un fondateur de séminaires soucieux de la vie spirituelle des prêtres et de la qualité de leur ministère. Le seul, avec Vincent de Paul, à avoir été canonisé, il a été reconnu comme l'initiateur du culte du Sacré-Cœur et du Cœur de Marie, bien avant le mouvement issu de Paray-le-Monial. Sa doctrine spirituelle, comme celle de toute l'École française, est profondément théologique, enracinée dans la Bible et la patristique. Son souci apostolique l'a conduit à rédiger de nombreux ouvrages, destinés à ses dirigés, aux prêtres et finalement à tous les chrétiens désireux de progresser dans leur vie de baptisés.

À l'occasion du 350^e anniversaire (1637-1987) de la première édition de son maître-livre *La vie et le Royaume de Jésus dans les âmes chrétiennes*, quelques Eudistes canadiens, spécialistes de diverses disciplines, ont étudié certains aspects de cet ouvrage et nous livrent les conclusions de leurs travaux.