

LA RÉPONSE DE KANT AU VICAIRE SAVOYARD: LA MÉTHODOLOGIE TRANSCENDANTALE

Claude Piché, Université de Montréal

Ceci est le texte INÉDIT d'une communication donnée au XXe Congrès mondial de philosophie, Boston, le 15 août 1998. On en trouvera la traduction allemande, par Ute Kruse, sous le titre « Kants Antwort auf Rousseaus Savoyischen Vikar : Die transzendente Methodenlehre », sur le site de Papyrus.

RÉSUMÉ : Le concept de « discipline » dans l'intitulé de la première section de la Méthodologie transcendantale de la *CRP* ressortit en vérité à la théorie kantienne de l'éducation. Fait à noter : l'une des principales différences entre la pédagogie de l'*Émile* et la théorie kantienne de l'éducation tient à ceci que la discipline est absente chez Rousseau. Ce dernier s'en remet, pour le développement de l'enfant, à la « nature », sans autre forme de contrainte. Or si, dans la célèbre section de l'*Émile* intitulée « Profession de foi du vicaire savoyard », Rousseau fonde la certitude de ces trois idées que sont l'immortalité de l'âme, la liberté de la volonté et l'existence de Dieu sur le sentiment naturel, rejetant les arguties des philosophes, Kant pour sa part reconnaît le caractère éminemment rationnel de ces trois idées traitées dans la Dialectique et, plutôt que de congédier tout bonnement la raison, exhorte celle-ci à respecter ses limites et à se plier à une « discipline ». En effet, l'illusion dialectique est selon Kant « naturelle » à la raison, et seule une critique – produit de haute culture – peut restreindre cette raison dans ses prétentions théoriques.

MOTS CLÉS : Kant, Rousseau, éducation, discipline, nature, métaphysique.

ABSTRACT : The concept of “discipline” occurring in the title of the first section of the *CPR*'s Transcendental Methodology belongs in truth to Kant's theory of education. Yet it is a fact that one of the main differences between the pedagogy of Rousseau's *Émile* and Kant's theory of education lies in the absence of discipline in Rousseau. The latter relies for the child's development on “nature,” without other forms of constraint. Therefore, if in the famous “Profession of Faith of the Savoyard Vicar” of the *Émile*, Rousseau grounds the certainty of the three ideas 1- immortality of the soul, 2- freedom of the will and 3- existence of God, on a “natural sentiment,” rejecting the reasoning of the philosophers, Kant recognizes for his part the rational character of these ideas treated in the Transcendental Dialectic and, rather than abandoning reason outright, he urges it to respect its limits and to bend to a “discipline.” In fact, dialectical illusion is according to Kant “natural” to reason, and only a critique – as a product of high culture – can restrain reason in its theoretical claims.

KEYWORDS: Kant, Rousseau, education, discipline, nature, metaphysics.

* * *

Au premier abord, le rapprochement que nous voulons tenter entre la Méthodologie transcendantale de la *Critique de la raison pure* et la Profession de foi du Vicaire Savoyard peut paraître audacieux, voire arbitraire. En effet, aucune référence

explicite n'est faite à Rousseau dans la première *Critique*, et il semble encore moins évident que Rousseau ait quelque chose à voir avec cet appendice qu'est la Théorie transcendantale de la méthode chez Kant. Pourtant, ces deux textes ont ceci de commun qu'ils sont reliés au thème de l'éducation. Ainsi, c'est au milieu d'un traité d'éducation que Rousseau choisit d'exposer sa métaphysique minimaliste, alors que le thème de l'éducation trouve un écho dans le deuxième partie de la *Critique* placée sous le signe de la *discipline*. Bien sûr, le lien semble ténu, et ce d'autant plus que deux objections nous viennent immédiatement à l'esprit. D'une part, il est loin d'être acquis que le mot « discipline » dans la Méthodologie soit entendu dans un sens strictement pédagogique. Il se pourrait fort que nous ayons affaire à l'une des nombreuses métaphores à l'oeuvre dans la *Critique*. Or, dans ce qui suit, nous allons tenter de donner raison à Alexis Philonenko qui dans une brève allusion insiste pour que nous comprenions ici le mot « discipline » au sens propre¹. D'autre part, et c'est ici que le rapprochement semble particulièrement fragile, on sait très bien qu'il n'y a pas de place pour la discipline dans la philosophie de l'éducation de Rousseau². On s'entend même pour dire que l'insistance sur la discipline constitue précisément l'originalité de la pédagogie kantienne vis-à-vis de celle contenue dans l'*Émile*³. Faut-il en conclure que la mise en valeur de la discipline dans l'ouvrage de Kant visant à régler le sort de la métaphysique spéculative tient lieu de réplique, de la part du criticisme, à la manière dont la raison théorique est traitée par le Vicaire dans sa Profession de foi?

Nous allons chercher à montrer qu'il en est précisément ainsi. Pour ce faire, nous entendons procéder en deux temps. Il s'agit d'abord d'examiner le rôle de la discipline dans les *Réflexions sur l'éducation* de Kant. Si la discipline constitue le trait distinctif de l'approche kantienne par rapport à celle de Rousseau, il y a lieu de dégager la conception de l'homme qui rend nécessaire aux yeux de Kant le recours à une telle contrainte. Après

¹ Alexis Philonenko, « Introduction » à Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966, p. 12. À cela, il faut ajouter que la *Critique* est explicitement conçue comme une « propédeutique » (*Vorübung*), cf. *Critique de la raison pure* A 841/B 869, A 11/B 25; tr. J. Barni, A. J.-L. Delamarre et F. Marty dans *Oeuvres philosophiques*, tome 1, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, p. 1391, 776. D'ailleurs, en distinguant d'entrée de jeu la « *Zucht* » de l'« *Unterweisung* », ou encore la « *Disziplin* » de la « *Kultur* », Kant anticipe ici des différenciations qui seront constitutives de ses *Réflexions sur l'éducation*, AK IX, 443, 444; tr., p. 72, 74.

² Voir à ce sujet la note d'A. Philonenko dans sa traduction des *Réflexions sur l'éducation* de Kant, p. 122, note 117.

³ Voir à ce sujet Olivier Reboul, *Kant et le problème du mal*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1971, p. 229.

quoi, il nous sera possible d'aborder directement le rôle dévolu à la « Discipline de la raison pure » dans la Méthodologie transcendantale de la première *Critique* en vue d'examiner comment les enjeux métaphysiques soulevés par le Vicaire (liberté, existence de Dieu et immortalité de l'âme) sont repris à nouveaux frais dans un cadre où la raison occupe désormais une place centrale.

1 - La place de la discipline dans la pédagogie kantienne.

Pour illustrer la distance qui sépare Kant de Rousseau en regard du statut de la discipline, il est permis de s'attarder un instant sur un thème qui, s'il reçoit d'une certaine manière l'assentiment des deux auteurs, n'en présente pas moins des points de divergence significatifs: l'éducation négative. En effet, si Kant se montre prêt à l'intégrer dans sa doctrine pédagogique, il la restreint à la toute première enfance, alors que chez Rousseau l'éducation négative s'étend jusqu'à la douzième année⁴. Or, comme nous allons voir, ce point de dissension est plus important qu'il n'y paraît à première vue.

Pour Rousseau, le fait que l'éducation négative soit coextensive à toute l'enfance est parfaitement en accord avec sa conception d'une « éducation naturelle », c'est-à-dire d'une éducation par la nature⁵. C'est la nature en effet qui prend en charge le développement de l'enfant. Elle assure elle-même son apprentissage en sorte que l'intervention de l'éducateur est réduite au minimum. Son rôle est à vrai dire négatif: il consiste à mettre l'enfant à l'abri de l'influence néfaste d'une société corrompue⁶. Sans vouloir minimiser la « distinction spécifique » qui sépare l'homme de l'animal, il semble bien qu'aux yeux de Rousseau la nature procède avec l'homme de la même manière qu'avec les espèces inférieures. De part et d'autre, un apprentissage sous l'égide de la nature est requis.

Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingénieuse, à qui la nature a donné des sens pour se remonter elle même, et pour se garantir, jusqu'à un certain point, de tout ce qui tend à la détruire, ou à la déranger. J'aperçois précisément les

⁴ Kant, *Réflexions sur la pédagogie*, AK IX, 459; tr., p. 94, voir également la note infrapaginale n. 54 d'A. Philonenko.

⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, dans *Oeuvres complètes*, tome 4, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, p. 267.

⁶ Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, p. 246: « Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant: un autre peut en marquer le circuit; mais toi seule [c-à-d. la mère. C.P.] y dois poser la barrière. » et p. 251: « Pour former cet homme rare qu'avons-nous à faire? Beaucoup, sans doute; c'est d'empêcher que rien ne soit fait. »

mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la Nature seule fait tout dans les opérations de la Bête, au-lieu que l'homme concourt aux siennes, en qualité d'agent libre⁷.

Bien sûr, le trait distinctif de l'homme demeure la liberté et la destination morale qu'elle traduit, mais il n'en reste pas moins que cette liberté fait le plus souvent l'objet d'abus de la part de l'homme, dont l'authentique destinée ne peut se réaliser que lorsqu'il regagne le chemin que la nature a tracé pour lui. La bonne éducation demeure celle qui se conforme à l'ordre naturel.

En regard de l'éducation négative, Kant ne s'accorde avec Rousseau, avons-nous dit, que pour ce qui touche le développement pour ainsi dire biologique du nourrisson. C'est dire que, dès que sa liberté commence à poindre, la perspective change du tout au tout selon Kant. L'éducation n'est plus laissée à la nature, elle devient un art élaboré par l'homme libre, et pour l'homme libre. Comme tâche positive et délibérément prise en charge, elle n'est plus l'oeuvre de la nature, mais de la culture. La rupture entre les deux instances est désormais consommée et la confrontation se manifeste au grand jour. D'où la nécessité pour Kant de délaïsser l'éducation négative et de recourir à la discipline.

Dans une première approximation, il est permis d'affirmer que la discipline vise à réprimer les débordements de la nature en l'homme, c'est-à-dire à contenir l'animalité qui fait de lui un être sauvage. « La discipline transforme l'animalité en humanité ». Ou encore: « La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux⁸. » Toutefois, à regarder les choses de plus près, on se rend compte que la discipline s'adresse à ce qui fait de l'enfant d'entrée de jeu un membre de l'humanité à part entière: elle vise son libre arbitre, sa volonté⁹, en vue de lui faire entendre raison. Cela signifie que ce qui est combattu par la discipline, ce n'est pas directement l'animalité (toutes les dispositions en l'homme sont bonnes, même les dispositions animales), mais bien la prépondérance, ou mieux: la démesure qui lui est concédée par le libre arbitre. En clair, dès le moment où la liberté intervient, la nature en

⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine, et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, dans *Oeuvres complètes*, tome 3, p. 141.

⁸ Kant, *Réflexions sur la pédagogie*, AK IX, 441, 442; tr., p. 70, 70-71.

⁹ Kant, *Critique de la faculté de juger*, § 83, AK V, 432; tr. J.-R. Ladmiral, M. B. de Launay et J.-M. Vaysse dans *Oeuvres philosophiques*, tome 2, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, p. 1235.

l'homme est susceptible de connaître un dérèglement, et en ceci Kant n'avance rien à quoi Rousseau ne pourrait souscrire, sauf qu'il estime qu'une bonne éducation ne consiste pas tant à renouer avec la nature qu'à redresser l'oeuvre de la culture elle-même. En un mot, c'est par une surenchère de culture qu'il est possible, grâce à l'éducation et à la discipline, de soumettre le libre arbitre à une législation supérieure, à une loi rationnelle¹⁰.

Dès la tendre enfance, c'est-à-dire dès le moment où le libre arbitre sanctionne le débordement des penchants et des inclinations, l'éducation doit selon Kant se manifester sous la forme d'une « contrainte¹¹ ». En aucun cas la nature est-elle appelée à exercer cette contrainte, qui ne peut provenir que d'une être libre: l'éducateur. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas véritablement d'éducation naturelle chez Kant. La distance qui sépare Kant de Rousseau en regard de l'éducation négative se trouve exprimée à souhait dans la Proposition III de l'*Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*. On peut y lire en effet que le rôle prépondérant de la nature est confiné à la phase inchoative de l'existence humaine. « La nature semble même s'être ici complue à sa plus grande économie, et avoir mesuré sa dotation animale au plus court et au plus juste en fonction du besoin le plus pressant d'une existence à ses débuts¹²,... » Nous connaissons la suite de cet extrait: tout ce que l'homme deviendra après-coup, il ne le devra qu'à lui-même et à l'éducation qu'il aura reçue des autres hommes. Aussi ne faut-il pas se surprendre de voir Kant insister à plusieurs reprises dans ses *Réflexions sur l'éducation* sur le fait que la contrainte de la discipline doit intervenir « très tôt » chez l'enfant¹³. D'ailleurs, à ses yeux, l'institution scolaire mise moins, dans un premier temps, à procurer une instruction à

¹⁰ Aussi Erwin Hufnagel affirme-t-il qu'avec une telle conception de la discipline, Kant accède à un niveau qui n'est plus « naturel ». Voir son article « Kants pädagogische Theorie », *Kant-Studien*, 79, 1988, p. 51.[ajout de 2021]

¹¹ Si d'aventure il est question de discipline chez Rousseau, Kant s'empresse de reprocher à ce dernier d'en chercher la source dans la nature humaine elle-même plutôt que dans l'intervention de l'éducateur. Voir à ce sujet la remarque de Kant dans l'*Anthropologie Dohna* (1791-1792), p. 302: « Qui grandit sans elle [la discipline] n'est pas différent d'un animal sauvage. En cela Rousseau s'est bien trompé qui croyait que la discipline découle de la nature de l'homme qui deviendrait bon ou mauvais par lui-même. » Traduit et cité par Jean Ferrari dans son ouvrage *Les sources françaises de la philosophie de Kant*, Paris, Klincksieck, 1979, p. 198-199, note 26.

¹² Kant, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, AK VIII, 19-20; tr. L. Ferry dans *Oeuvres philosophiques*, tome 2, p. 191, souligné par nous.

¹³ Kant, *Réflexions sur la pédagogie*, AK IX, 442; tr., p. 71.

l'enfant, qu'à l'astreindre à la discipline¹⁴. Il va sans dire qu'une telle contrainte lui est appliquée de l'extérieur, par l'éducateur. Il ne faut pas oublier cependant que l'éducateur s'adresse à une être libre et que sa première préoccupation est de respecter cette liberté en devenir, en sorte que jamais la discipline ne doit prendre la forme d'un dressage. L'hétéronomie propre au processus d'éducation n'a qu'un but: amener l'élève à acquérir sa propre autonomie le plus rapidement possible. L'éducation du corps et de l'âme ou encore, dans les termes de Kant, l'éducation « physique¹⁵ », mise largement sur la discipline et ce, jusqu'à l'âge adulte (seize ans), alors que l'éducation morale, elle, encore qu'elle débute bien avant l'âge adulte, fait appel directement à la liberté¹⁶. L'élève passe ainsi de la contrainte extérieure de la discipline à une maxime qu'il se donne à lui-même. C'est dire que la contrainte extérieure doit être graduellement intériorisée et se transmuier en loi de la liberté.

2 - De la « Discipline » au « Canon » de la raison pure

De quelle utilité peuvent bien être pour nous ces développements sur le concept de discipline chez Kant dans notre projet d'éclaircir les enjeux pédagogiques liés à la Méthodologie transcendantale? Nous venons de voir que l'éducation comporte d'après Kant deux grands volets: une culture physique et une culture morale, cette dernière, qui ne fait appel à aucune forme de discipline, constituant le but ultime de toute éducation.

Or, il est possible de jeter un pont entre la *Critique de la raison pure* et les *Réflexions sur l'éducation* dans la mesure précise où, dans ce dernier ouvrage, il est question de la culture des facultés de connaître. En effet, à l'intérieur du volet de l'éducation « physique » ayant trait à la culture de l'âme, Kant aborde tour à tour le

¹⁴ Kant, *Réflexions sur la pédagogie*, AK IX, 442; tr., p. 71: « C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution. »

¹⁵ Kant, *Réflexions sur la pédagogie*, AK IX, 470, 475; tr., p. 109, 117.

¹⁶ Voir à ce sujet Kant, *Leçons d'éthique* (Menzer), tr. L. Langlois, Paris, Le livre de poche, 1997, p. 407. [ajout de 2021 = En tant que telle, l'éducation morale chez Kant ne requiert aucune discipline. Voir à ce sujet Barbara Herman, « Training to Autonomy : Kant and the Question of Moral Education », dans A. O. Rorty (dir.), *Philosophers of Education*, Londres, Routledge, 1998, p. 257, 265.]

développement des facultés de connaissance inférieures et supérieures. Toutefois, il semble hasardeux de pousser plus avant le parallèle avec la *Critique de la raison pure*, et cela pour deux raisons. En premier lieu, les *Réflexions sur la pédagogie* font intervenir la discipline au niveau des facultés inférieures de connaître, tels l'imagination et le *Witz*, alors que les facultés supérieures de connaître (entendement, faculté de juger et raison) ne demandent qu'à être méthodiquement cultivées, sans qu'il soit question de contrainte. Nous sommes donc encore loin d'une « discipline » de la « raison pure ». En second lieu, la culture de la raison dans les *Réflexions sur l'éducation* n'est pas présentée comme une tâche proprement philosophique: elle s'adresse à des enfants d'âge scolaire, dont elle vise à amener à maturité la faculté supérieure de connaître. Elle n'a aussi rien à voir avec le concept de raison à l'oeuvre dans les écoles rationalistes, et dont la première *Critique* entend faire le procès. Dans un cas, il s'agit de développer et de baliser la raison de l'élève, dans l'autre, de trancher le différend qui oppose les maîtres de l'École. Et pourtant, dans la *Méthodologie transcendantale*, Kant n'hésite pas à mettre la raison pure spéculative sur un pied d'égalité avec les facultés inférieures de connaître en regard de leur propension commune aux excès et aux dérèglements. Il ne renonce pas à faire face à l'« humiliation » qui découle de ce que la raison, on doit bien le reconnaître, a elle aussi besoin d'être soumise à des contraintes, encore que dans son cas celles-ci ne peuvent prendre d'autre forme que l'auto-discipline.

Que le tempérament, ainsi que les talents qui se permettent volontiers un mouvement libre et qui ne connaît pas de bornes (comme l'imagination et l'esprit [*Witz*]), aient à beaucoup d'égards besoin d'une discipline, c'est ce que chacun accordera aisément. Mais que la raison à qui il incombe proprement de prescrire leur discipline à toutes les autres tendances ait encore besoin elle-même d'une discipline, cela peut sans doute paraître étrange; et dans le fait elle a échappé jusqu'ici à une pareille humiliation, précisément parce qu'en voyant son air solennel et la gravité de son maintien, personne ne pouvait en venir facilement à la soupçonner d'un jeu frivole où des imaginations remplacent les concepts, et des mots, les choses¹⁷.

Tel est le bilan négatif de la critique de la raison pure théorique, bilan qui résulte d'un important travail préalable, de cette tâche « la plus difficile de toutes »: l'examen de la

¹⁷ Kant, *Critique de la raison pure*, A 710/B 738; tr., p. 1295-1296. Pour le thème de l'humiliation, voir encore ibid. A 238/B 297, A 795/B 823; tr., p. 972, 1358. [ajout de 2021 = « Was anfänglich vor eine doctrin der reinen Vernunft gehalten wurde, ist jetzt ihre disciplin, d. i. ihre Zucht und animadversion. Die Disciplin ist eine Einschränkung der Gemüthskraften oder Neigungen in ihre geziemende Schranken. Die Disciplin ist negativ. Nicht dogmatisch. Der Geist muss nicht allein unterwiesen werden : institution, sondern disciplinirt werden, d. i. seine unarten ihm abgewöhnt werden. » *Refl.* 5044, AK XVIII, 71.]

raison par elle-même (*Selbsterkenntnis*, *Selbstprüfung*¹⁸). À l'occasion de cet examen, Kant a découvert l'origine du conflit dialectique qui mine le discours de la raison théorique dans le champ de la métaphysique. La conclusion de la Dialectique transcendantale sera donc la suivante: la raison pure, dans son usage spéculatif, ne peut parvenir à aucune connaissance fondée. Le résultat de l'examen critique est nettement « négatif », et au plan de la Méthodologie transcendantale, c'est-à-dire là où la raison doit en dernière analyse statuer sur ses propres procédés, ce résultat négatif se traduit par une discipline, que Kant définit de la manière suivante: « La *contrainte* qui réduit et finit par extirper le penchant persistant qui nous porte à nous écarter de certaines règles s'appelle *discipline*¹⁹. »

La suite du texte nous apprend par ailleurs que la discipline est normalement suivie d'un volet positif appelé « doctrine²⁰ ». Pour peu que la théorie transcendantale de la méthode soit élaborée dans une intention pédagogique, il faut s'attendre à y retrouver un enseignement doctrinal ou quelque chose d'équivalent. Or, le constat suivant mérite considération: le chapitre qui suit immédiatement la « Discipline de la raison pure » s'intitule « Canon de la raison pure ». En effet, à l'intérieur d'une méthodologie de la raison pure, il ne faut pas s'attendre à voir Kant exposer des résultats « doctrinaux », ceux-ci ont tous été présentés dans la Théorie transcendantale des éléments. La Méthodologie n'a quant à elle à voir qu'avec les façons de faire de la raison; aussi « canon » est-il un terme plus approprié que « doctrine » pour désigner les résultats positifs de l'autocritique de la raison. Voici la description que l'on en trouve dans l'introduction du chapitre portant sur le Canon de la raison pure.

J'entends par canon l'ensemble des principes *a priori* du *légitime usage* de certains pouvoirs de connaître en général... Mais là où n'est possible aucun usage légitime d'une faculté de connaître il n'y a point de canon. Or, suivant toutes les preuves qui ont été données jusqu'ici toute connaissance synthétique de la raison pure dans son usage spéculatif est totalement impossible. Il n'y a donc pas de canon de l'usage spéculatif de la raison (...), mais toute logique transcendantale n'est à cet égard que *discipline*²¹.

¹⁸ Kant, *Critique de la raison pure* A XI, A 711/B 739; tr. p. 727 (la traduction du mot *Selbsterkenntnis* a été oubliée ici), 1296.

¹⁹ Kant, *Critique de la raison pure* A 709/B 737; tr., p. 1295, souligné par Kant.

²⁰ Voir Kant, *Leçons d'éthique* (Menzer), p. 404.

²¹ Kant, *Critique de la raison pure* A 796/B 824; tr., p. 1359, souligné par nous.

On le voit, dans le registre pédagogique de la première *Critique*, le « canon » se présente comme la contrepartie exacte de la « discipline ». De plus, le Canon de la raison pure fait explicitement l'inventaire des conséquences positives de la critique de la raison théorique pour la raison pratique, qui dès lors, sans interférer dans la démarche de celle-là, peut faire état au grand jour de ses intérêts légitimes. Toutes proportions gardées, cette dualité discipline/canon correspond en fait à ces deux volets complémentaires que représentent, dans les *Réflexions sur la pédagogie*²², l'éducation physique (où la discipline occupe une large place) et l'éducation morale.

En terminant, il y a lieu de revenir à notre question initiale et de demander en quoi la Méthodologie transcendantale constitue une réponse à Rousseau. Le problème avec le Vicaire Savoyard, c'est que, en dépit de la modestie philosophique du personnage, il intervient de plain-pied dans les chicanes des philosophes. À cause de ce manque de discipline, il n'hésite pas à prendre part à leurs querelles jusqu'à ce que, entraîné malgré lui par les arguments de ses adversaires, il interrompe abruptement la discussion au nom des exigences du cœur. Il réalise de la sorte qu'en métaphysique la raison peut aussi être revendiquée par le sceptique et l'athée. Ce qui le conduit à une conception purement instrumentale de la rationalité et l'oblige à chercher ses critères de vérité dans la voix du sentiment. Il chemine donc à l'aide de la raison, tant et aussi longtemps qu'elle confirme ses intérêts moraux; après quoi il la délaisse, sans en avoir fait un examen plus approfondi.

Chez Kant, la situation est bien sûr toute différente. En distinguant les différents intérêts de la raison, c'est-à-dire en montrant la complémentarité de la discipline de la raison théorique et du Canon de la raison pratique, Kant est en mesure de maintenir un concept unitaire de raison. Celle-ci est en outre parfaitement apte à assumer les intérêts du cœur, chers à Rousseau. Après tout, le Canon de la raison pure n'est-il pas ce lieu privilégié de la *Critique* où est exposée la doctrine du souverain bien, grâce à laquelle la

²² Dans la seconde édition du Paralogisme de la raison pure, Kant réitère le dualité discipline/canon, ce dernier permettant de donner libre cours aux intérêts pratiques de la raison. *Critique de la raison pure* B 421; tr., p. 1061-1062: « Il n'y a donc aucune psychologie rationnelle, comme *doctrine* ajoutant quelque chose à la connaissance de nous-mêmes. Il n'y en a une que comme *discipline* fixant dans ce champ des limites infranchissables à la raison spéculative... Dans ce refus de notre raison de donner une réponse satisfaisante aux questions indiscrètes qui dépassent notre vie, elle nous montre l'avertissement qu'elle nous donne de détourner notre étude de nous-mêmes des excès stériles de la spéculation, pour l'appliquer à l'usage pratique, seul fécond. » (souligné par Kant)

vertu et le bonheur se trouvent reliés. Kant est donc très sensible aux « intérêts » fondamentaux de l'être humain évoqués dans la Profession de foi, encore qu'il en place le siège dans la raison et non dans le sentiment intérieur. En sauvegardant un concept de raison tant sur le plan pratique que théorique, il se prémunit contre les possibles dérives du sentimentalisme et de l'exaltation, si bien qu'en regard d'une humanité parvenue à un haut niveau de civilisation, la critique de la raison conserve à ses yeux une dimension manifestement pédagogique. Aussi, ce n'est pas un hasard s'il la qualifie de « propédeutique ».