

Le problème posé par la religion dans le cours de philosophie et dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

Pierre Windecker
Hon. Lycée Édourad-Branly, Nogent-sur-Marne

Je pars d'un titre fourre-tout, mais qui crée obligation.

Voici les points apparemment très disparates que je voudrais aborder successivement.

- Dans un premier temps, j'expliquerai l'intention philosophique d'un cours sur la religion que je faisais en Terminale pendant mes dernières années d'enseignement.
- Dans un deuxième temps, je ferai un détour rapide par l'*Apologie de Socrate*.
- Dans un troisième temps, j'envisagerai le problème soulevé par le heurt possible entre des croyances religieuses et l'enseignement des savoirs critiques.
- Dans un quatrième temps, je tenterai de dégager à partir de là la place problématique de l'enseignement moral et civique parmi les autres enseignements pour en montrer la légitimité et pour faire ressortir le rôle essentiel que la philosophie a à y jouer.

Il y a un fil conducteur unique. En résumé, c'est l'idée qu'avant même de se poser comme affirmation de l'autonomie, la philosophie commence par la position d'une héautonomie¹ en face de l'hétéronomie.

Quelle différence entre l'héautonomie et l'autonomie ? L'autonomie correspond à une activité législative de la *raison* qui configure des *domaines*, et qui, dans ces domaines, détermine des *objets* auxquels ses lois s'appliquent (domaine et objets moraux, juridiques, épistémiques, etc.). L'héautonomie n'est que le rapport du *jugement* à lui-même, son autolégislation. Elle ne lui donne donc pas la moindre compétence domaniale ni la moindre portée objective. Elle n'est que ce qui le rend possible du côté du sujet. C'est pourquoi elle est, au degré éminent, le propre du jugement esthétique. Mais pour prendre un tout autre exemple, c'est elle également qui oblige un chercheur scientifique à ne pas multiplier les hypothèses : il est évident que ce n'est pas à l'objet de sa recherche qu'il entend imposer d'être simple ; c'est seulement à lui-même, pour ne pas se laisser aller, chaque fois que sa compréhension rencontre un obstacle, à bricoler une hypothèse *ad hoc*, car le nombre des hypothèses tendrait bientôt vers l'infini et la compréhension de la réalité vers zéro.

Dans la suite du propos, j'étendrai cette notion d'héautonomie à tous les champs où le jugement intervient, y compris au champ pratique, qu'il soit moral,

¹ Il y a deux occurrences du terme lui-même (le concept étant partout) dans la *Critique de la faculté de juger* : § VIII de la première Introduction et § V de la deuxième, p. 115 et p. 165 dans la traduction d'Alain Renaut (GF, Aubier, 1995). *Héautos* est la forme réfléchie de *autos* : la langue grecque fait qu'*autos* est un « soi » qui est déjà un « lui-même » ; *héautos* un « soi » qui demeure un « soi-même ».

juridique ou politique.

Je suis obligé de sauter des médiations. Je poserais que l'héautonomie est ce qui est nécessaire pour s'orienter dans la pensée, c'est-à-dire pour trouver le *bon sens*, et qu'elle n'a pas d'autre orient que la possibilité que le sens soit partagé, qu'il se présente comme la promesse d'un *sens commun*. L'héautonomie se situe en-deçà des domaines transitifs de la connaissance et de l'action autonomes : elle n'est que la règle réflexive du *sens*, c'est-à-dire du jugement, et plus précisément – comme le mot *sens* l'implique – du jugement en tant que pouvoir d'*interpréter* et de *s'orienter*.

L'enseignement repose généralement sur le postulat qu'autonomie et héautonomie doivent progresser de manière synchrone : le jugement doit se former par l'expérience des savoirs. Ce postulat est entièrement justifié comme postulat. Mais un postulat ne décrit pas un état de fait. La synchronie entre la découverte de l'autonomie et celle de l'héautonomie ne peut être garantie ni d'un point de vue logique, ni même d'un point de vue temporel. Il suffit pour s'en apercevoir de penser à la prime enfance. D'un côté, c'est une période de la vie où absolument tous les domaines et tous les objets qui structurent l'existence sont placés au départ sous une loi d'hétéronomie. Or, on sait bien que cela n'empêche pas du tout le très jeune enfant de dire « non », de poser des questions, d'interpréter les attitudes et les paroles d'autrui (autant d'oracles et autant d'énigmes !), c'est-à-dire de prendre conscience de lui comme d'un « je » ou d'un « soi-même » héautonome, de chercher le bon sens et le sens commun. Cela correspond à son entrée dans le langage. Et c'est cela seulement qui rend possible l'accès aux savoirs, c'est-à-dire la découverte de l'autonomie.

1) *L'intention (l'adresse) philosophique d'un cours sur la religion*

J'ai toujours proposé ce cours vers la fin de l'année (en Terminale L). Cela permettait de donner à ce cours un caractère (provisoirement) conclusif sur une question déjà ouverte à d'autres occasions. J'aurais pu l'intituler : *Qu'est-ce donc que la religion ?*

Le cours proprement dit était précédé d'une réflexion liminaire sur quelques distinctions comme celle entre la religion et le religieux, ou entre la religion et la théologie rationnelle. Il était surtout introduit par une interrogation sur la possibilité même de trouver une unité et une identité à quelque chose qu'on serait en droit d'appeler « la religion ». La question à laquelle il s'agissait d'aboutir était celle-ci : Comment faut-il que se présente un discours pour que nous l'attribuions à la « religion » ? Quelle forme est celle d'une énonciation dite « religieuse » ? Et quel sujet lui suppose-t-on, c'est-à-dire *qui* est censé parler dans le discours « religieux » ? Trois formes du discours religieux qui ne sont pas nécessairement séparées – au contraire, les échanges sont nombreux –, mais qui sont néanmoins bien distinctes, et qui renvoient à des sujets d'énonciation différents, apparaissent aussitôt : le mythe, la Révélation, la raison.

Je rapportais ce triplet à cette définition de Schleiermacher : « la religion consiste dans un sentiment absolu de notre dépendance ». Dépendance absolue ne signifie pas dépendance totale, mais dépendance qui est déliée (*ab-soluta*) de toute réciprocité, qui exclut toute égalité dialogique : le propre de l'hétéronomie religieuse, c'est donc qu'à la différence d'autres formes de l'hétéronomie, elle ne peut jamais se retourner en autonomie comme un gant. En partant de la définition de Schleiermacher, et en mettant seulement le *discours* religieux à la place du sentiment religieux, il est alors possible de distinguer entre :

– le mythe, discours qui se présente à nous comme étant déjà pris dans la dépendance absolue dont parle Schleiermacher, d'une manière immanente, sans possibilité de distance ni de réflexivité,

– le discours de révélation, discours qui, au contraire, affirme expressément cette dépendance comme étant la sienne, se plaçant d'emblée lui-même dans une position d'hétéronomie,

– le discours rationnel (théologie rationnelle et « religion dans les limites de la simple raison »), qui démontre ou postule lui-même cette dépendance, mais depuis son autonomie.

Ce qui distingue ces formes, c'est la nature du sujet qui est censé être la source de l'énonciation religieuse : l'histoire elle-même (à la fois la matière narrative et le récit qui en est fait) dans le mythe, Dieu (évidemment relayé par des porte-parole ou des témoins) dans la révélation, enfin la raison.

Pourtant, ce n'est pas sur ce sujet d'énonciation que j'ai cherché à attirer l'attention des élèves, mais sur le sujet qui *accueille* l'énonciation religieuse. Dans le dernier cas seulement, il s'agit du même sujet que celui de l'énonciation, ce qui nous installe d'emblée dans la réflexivité. Mais ce que je tenais le plus à mettre en évidence, c'est que le moment de la réflexivité était aussi l'aboutissement inévitable des autres formes du discours religieux : c'est ainsi qu'on passe du mythe à ce que nous désignons après coup comme la mythologie, des textes de révélation à l'herméneutique de ces textes : herméneutique religieuse, herméneutique philologique et historique, herméneutique philosophique, que j'illustrais respectivement de quelques courts textes de Pascal, de Spinoza et d'Averroès. Le sujet qui accueille l'énonciation religieuse se découvre donc tôt ou tard *interprète* des énoncés qu'il reçoit. Il va de soi que l'herméneute interprète le Livre, mais on peut dire aussi que le poète tragique interprète le mythe au sens où un concertiste interprète une partition.

L'intention du cours – et je prends l'intention au sens de *l'adresse* –, c'était donc le point d'héautonomie chez les élèves, et notamment chez les élèves croyants. Il ne s'agissait évidemment pas de les inciter à rejeter l'*hétéronomie* religieuse, mais d'abord de les aider à éprouver comme une nécessité l'acte de poser, en face d'elle, une *héautonomie* du jugement, et finalement de leur faire entrevoir la possibilité d'en opérer la reprise (la reprise, pas la relève) du point de vue d'une *autonomie* de la raison.

2) **Comment commence la philosophie dans l'Apologie de Socrate ?**

En classe, j'expliquais toujours le passage 20c-23b au début de l'année, et je pouvais donc faire fond sur cette explication quand j'abordais beaucoup plus tard la question de la religion. Ce que ce texte permet de penser, me semble-t-il, c'est précisément que le pas initial de la philosophie consiste dans la découverte d'une héautonomie en face de l'hétéronomie plutôt que, directement, dans la découverte d'une autonomie. Je voudrais présenter ici en fichier compressé une lecture de l'ensemble de l'*Apologie*.

Je résume ce qui m'intéresse en trois temps.

1°) Socrate semble s'accommoder d'une hétéronomie non seulement première mais durable. Il a toujours tenu un poste de combat qu'*un autre* lui avait assigné. À la guerre, c'était sur l'ordre de la cité. Dans le dialogue philosophique, sur l'ordre du dieu de Delphes. S'il y a ici une feinte de la part de Socrate, et bien sûr il y en a une, elle n'est pas le contraire de la véracité. Ce que cette feinte véridique fait apparaître,

c'est que la forme suprême, la *seule* forme achevée de l'hétéronomie, c'est sa forme religieuse. Le dieu « ne peut pas mentir » : il possède sur la parole humaine une priorité absolue dans l'ordre de la véricité. Et quand son jugement sur Socrate est interprété plus loin par Socrate lui-même comme un mandement, l'ordre reçu est tenu pour opposable à ceux de la cité elle-même.

2°) Socrate, on le sait, doit pourtant nier cette hétéronomie, pour découvrir l'héautonomie de ce « soi-même » dont il dit aussi que s'en soucier est une priorité absolue, qui doit toujours passer avant le soin de « ses affaires ». Ce moment négatif, c'est son enquête pour réfuter le dieu. Elle est nécessaire pour interpréter l'oracle. Si l'on veut comprendre en quoi l'énonciation du dieu peut être véridique, il faut donc essayer de montrer en quoi l'énoncé, lui, doit être faux. Certes, c'est un moyen hyperbolique. Mais il est à la mesure d'un oracle qui est décidément *trop* énigmatique. En résumé : toute interprétation est négation. Pourquoi ? Parce qu'elle a toujours déjà affaire à du sens, un sens obvie qui est un obstacle à franchir. Elle est donc aussi obligation. La recherche d'un sens véritable est une dette dont on s'acquitte non seulement à l'égard d'un sens déjà intenté, mais aussi à l'endroit de soi-même. C'est pourquoi peu à peu, au cours de son enquête, Socrate interprète le jugement (mode indicatif) prononcé sur lui par le dieu comme un mandement (mode impératif), celui de « philosopher ». Finalement, interpréter l'oracle, cela ne pouvait être, que le « vérifier ». Mais cette vérification est entièrement performative : elle ne consiste pas à tester la vérité de l'oracle, mais à le rendre vrai. Ce qui suspend – mais ne supprime pas – toute hétéronomie

En parlant, en 28e, de « la tâche que le dieu lui avait assigné, *ainsi qu'(il) l'avait pensé et admis* » Socrate assume donc lui-même, en interprète, la véricité de l'oracle. Il bouleverse ainsi la relation unilatérale, toute d'hétéronomie, qu'on avait cru apercevoir au début entre lui et le dieu. Il est conduit à s'intéresser à « soi-même ». « Se connaître soi-même », c'est être confronté à son héautonomie.

3°) Il reste que cette négation de l'hétéronomie peut toujours se comprendre comme une forme de suraffirmation, et que c'est même ainsi qu'elle est toujours présentée. L'oracle n'aura donc pas seulement été rendu vrai performativement, mais aussi rendu à la vérité qu'il possédait d'avance.

Ce dernier aspect du texte suggère qu'une profession d'hétéronomie « religieuse » ne se transforme pas nécessairement en obstacle au questionnement critique : tout dépend de la place laissée à l'interprétation. C'est lorsque le « soi-même » et son héautonomie sont déniés que l'hétéronomie en vient à se clore sur elle-même, ne laissant plus aucune place à la possibilité d'une autonomie. Cela arrive par le déni de l'interprétation – un déni qu'on peut expliquer par la panique éprouvée devant le moment négatif de l'interprétation et en face de la solitude dans laquelle l'obligation d'interpréter doit être assumée.

La réalisation performative de l'« enquête » de Socrate, c'est le sujet du savoir, figuré par Socrate. Mais il n'a pas d'autre épaisseur que celle d'un « soi-même » héautonome. Ce « soi-même » ne dessine encore aucun *domaine* autour de lui, et il ne détermine aucun *objet* hors de lui qui lui porteraient témoignage de son autonomie. Il n'est encore que celui qui sait qu'il ne sait « *rien* qui vaille » – à la différence, par exemple, d'Hippias qui porte toujours tous les objets de son savoir sur lui (ses vêtements, etc. confectionnés par lui) ou en lui (sa science grammaticale, sa célèbre mnémotechnie, etc.). Et il ne peut même pas se repérer dans un domaine sien qui serait encore vide, mais déjà en attente d'objets à venir, puisqu'il demeure « atopique », donc sans même un lieu extérieur où il pourrait se repérer, réduit à un point non situable et non situé, mais si l'on peut dire déjà latéralisé, capable de s'orienter, que le texte désigne comme le « soi-même ».

À quoi se résume donc tout son « savoir » ? Même pas au fait de pouvoir se dire, d'abord à propos du sens obvie de l'oracle, puis à propos de la prétention des autres au savoir : CELA n'est pas possible – car ce serait déjà un jugement constatif, de portée objective. Son savoir s'arrête plutôt à ceci : JE ne peux pas croire ça, parce que cette croyance détruirait en moi le sens même du « savoir » – ce qui reste un jugement de portée purement subjective, un jugement performatif qui fait advenir le « soi-même ».

Cela fait ma transition : il n'y a évidemment qu'à ce point d'héautonomie qu'on puisse s'adresser quand un élève oppose ses croyances aux savoirs critiques.

3) Le heurt possible entre les savoirs critiques et la revendication d'une hétéronomie religieuse.

C'est un fait que la croyance religieuse présente un côté « problématique » pour l'enseignement des savoirs critiques. Entendons par là qu'elle peut poser un problème, et que, dans ce cas, il n'existe absolument aucun moyen qui se présenterait d'avance pour le résoudre.

Elle ne constitue donc pas toujours un obstacle. Nous savons à quoi cela tient : si un élève, fondamentalement, se reconnaît un droit d'interpréter ; s'il témoigne d'assez de liberté d'esprit pour ne pas croire qu'il existe une lecture « littérale », ou encore seule autorisée, du Livre auquel il attache le sens d'une Révélation religieuse ; s'il semble percevoir comme une exigence allant de soi que son interprétation personnelle soit toujours compatible avec la boussole de son jugement et donc, entre autres, avec l'expérience de « savoir » quelque chose qu'il peut, faire en histoire, en sciences, etc., alors, la chose est sûre, ses croyances ne peuvent pas représenter un obstacle pour ces savoirs et pour leur enseignement. Il peut même arriver qu'elles représentent *pour lui* un appui subjectif, qu'il s'arrange avec lui-même pour en retirer une mise qu'il pourra placer dans leur acquisition. Car il rapporte ses croyances, qu'il place pourtant sous une condition d'hétéronomie, à un point d'héautonomie.

En revanche, quand la croyance religieuse en vient à s'opposer aux savoirs critiques, l'obstacle se présente au premier abord comme insurmontable. Fondamentalement, on n'a rien à *répondre* à un élève qui persiste à refuser l'héliocentrisme ou à croire que la terre a été créée il y a 6000 ans. Ou à un élève qui refuse toute signification à l'idée de droits humains, d'égalité entre les sexes ou les genres, ou de démocratie. Ou qui va même jusqu'à penser qu'il est impie de prétendre chercher la vérité sans le secours de la Révélation.

L'obstacle consiste dans l'impossibilité de *débattre* de telles affirmations, faute d'un terrain qui soit commun. On ne peut faire appel à l'autonomie de la raison, puisqu'elle est refusée frontalement. De sorte que si l'on croyait pouvoir attirer sur son propre terrain (celui d'un débat de la raison avec elle-même) l'objet de ce genre de croyances, on ne ferait en réalité que se transporter soi-même, comme sujet, sur le terrain de celui qui les défend. On apporterait ainsi à ces croyances une sorte d'autorisation.

Que fait-on en pareil cas ? Bien sûr, on ne reste pas coi. D'un mot, on ne répond pas, on *questionne*. Sans doute, les questions que l'on pose s'adossent à des arguments rationnels. Mais on sait bien que ce n'est pas la valeur rationnelle *objective* des questions qui compte à ce moment-là (puisque'il n'y a pas débat), mais le fait qu'elles puissent inquiéter, déstabiliser l'assurance *subjective* apparente de l'interlocuteur. Que se passe-t-il en effet ? Tout simplement, on suppose que l'élève qui profère de telles bêtises doit se sentir un peu perdu en lui-même, on l'appelle

donc à retrouver le bon sens. On suppose qu'il doit se sentir aussi un peu seul, en rupture de communication, du moins si l'on entend par là la possibilité d'une communication ouverte et indéfinie, non une complicité fermée, on le rappelle donc à l'exigence d'un sens commun. C'est pourquoi on s'applique toujours dans ce genre de circonstances à manifester quelque surprise devant ce qu'on entend : une surprise bienveillante certes, mais légèrement teintée de consternation, d'amusement et d'indignation à la fois. On se rappelle la formule du *Traité politique* : ne pas déplorer (*lugere*), de pas se moquer (*ridere*), ne pas maudire (*detestari*), mais comprendre (*intelligere*). Que sont consternation, amusement et indignation ? Ce sont les mêmes motions affectives que la déploration, la moquerie, la malédiction, *moins l'objet*. Ce sont ces motions affectives, mais seulement *réfléchies*. Au § 333 du *Gai Savoir*, Nietzsche commente la formule de Spinoza en disant que la compréhension n'est pas le contraire de ces affects, mais « une sorte de justice et de contrat » réalisés entre eux. On peut souscrire, en disant que, là aussi, on peut enlever l'objet de la compréhension : ce n'est pas lui qui est en question. Quand on est un peu consterné, amusé, indigné, c'est devant le seul sujet, et c'est à lui qu'on s'adresse par-delà toute médiation objective pour l'instant avortée. Les véritables questions sous-jacentes à celles qu'on pose sont donc celles-ci : Comment pouvez-vous (peux-tu) penser cela, vous (toi) ? Quelle relation pouvez-vous (peux-tu) espérer que cela ait avec ce que *qui que ce soit d'autre* devrait penser ou croire ? D'un mot, si on ne peut pas répondre sur le terrain d'une autonomie qui est niée, on questionne sur celui de l'héautonomie que présuppose toute forme d'interlocution.

Ces situations, on le sait, ne peuvent manquer de se multiplier dans le cadre d'un EMC. Là, ce n'est pas la théorie de l'évolution, ce sont des choses comme le principe de laïcité ou celui de la neutralité juridique des sexes, dans leurs effets les plus concrets, qui risquent d'être niées. D'où une méfiance parfaitement légitime : Ne risque-t-on pas de donner libre cours à de faux combats ou, pire, à de faux débats ? Ne risque-t-on pas de « provoquer » ?

Cela fait ma transition.

4) Place de la philosophie dans un enseignement laïque et critique. La question de l'EMC.

Je voudrais montrer que l'EMC est une obligation pour l'école, qu'elle ne peut pas être remplacée, comment elle est possible.

* **Une obligation.** C'est un enseignement nécessaire – nécessaire d'une nécessité pratique, morale et politique : c'est donc une obligation – parce qu'on ne peut pas attendre la classe Terminale et la philosophie pour poser la question des règles de l'action individuelle et commune, de la fonction de la loi, du rapport à soi et à autrui, des conditions de la vie sociale et politique. On constate tous les jours, et on essaiera de l'expliquer bientôt, qu'un élève qui a appris dans le Primaire des vers de Hugo et l'équation du levier, dans le Secondaire des sonnets de Baudelaire et les lois de l'optique peut néanmoins finir sa scolarité tout en étant resté, ou même devenu, xénophobe, homophobe ou fanatique religieux. Que rien, aucun EMC, ne puisse absolument l'empêcher, c'est évident. Encore faut-il que puissent être expressément questionnées des attitudes telles que l'identification fusionnelle à des groupes d'« amis », l'invention d'ennemis à détester ou de victimes à harceler, la tentation du « communautarisme » ou de la xénophobie, la misogynie, l'homophobie, etc.

Plus simplement, je dirais que ce sont des attitudes que l'école ne peut pas se contenter d'ignorer. Or, une ignorance méthodique, tout en comportant des

exceptions plus ou moins nombreuses selon les établissements, doit rester la règle de tous les autres enseignements. Les questions morales, juridiques et politiques ne peuvent être abordées que par la bande. En régime normal, elles doivent être ignorées. Il est facile de voir pourquoi : il s'agit des questions *pratiques*, des questions qui comportent un enjeu de décision et qui prêtent même, de ce fait, au combat. Or, il n'y a rien à décider en classe, et la classe n'est pas un ring. Ignorer les questions pratiques tant qu'on ne les prend pas elles-mêmes comme objet d'une réflexion théorique (ce qu'on fera en philosophie) n'est donc rien d'autre qu'une ignorance « méthodique » : *methodos*, c'est le chemin, et le cheminement disciplinaire doit plutôt éviter les ornières. En effet, quand cette obligation d'ignorance est suspendue, c'est généralement de manière fortuite, parfois gênante, soit en face d'une urgence surgissant dans la classe, l'établissement ou le monde extérieur, soit à l'occasion et au prétexte d'une explication historique ou littéraire. Mais cette ignorance active, méthodique a pour revers inévitable une immense ignorance passive, une ignorance subie celle-là, de tout ce qui se passe chez les élèves ou entre élèves, du harcèlement à l'admiration du djihad, ce qui, du coup, n'est pas acceptable s'agissant d'enfants et d'adolescents.

* * **Pas de substitut indirect**, de supplément, de moyen de remplacement. Certes, on compte avec raison sur l'effet médiat et différé de tous les autres enseignements pour instituer un sujet libre et capable de vivre dans une communauté libre. Mais, Socrate le remarquait à propos des « techniciens », toute expérience de l'autonomie est par essence finie, parce qu'elle reste liée à un domaine objectif. Elle ne garantit pas l'expérience réussie d'une héautonomie. Or, celle-ci seule est capable de donner au *pari* de l'autonomie sa portée virtuellement infinie.

Entre la découverte d'une autonomie et celle d'une héautonomie, rien ne peut garantir une heureuse synchronie, alors que cette synchronie seule peut permettre à l'autonomie d'être reconnue dans toute l'étendue de ses droits. L'enseignement des mathématiques et des sciences, bien qu'il représente en soi une expérience de liberté et de communauté spirituelles, risque toujours de ne pas l'être pour soi, précisément parce qu'il se règle d'emblée sur la visée de l'universel. C'est ainsi qu'une attitude « scientiste » peut très bien s'accompagner de croyances irrationnelles, ou encore d'un relativisme complet en ce qui concerne tout ce qui n'est pas « scientifique ». L'enseignement des « humanités » se trouve dans une situation symétrique. Cette fois, faute d'universel en surplomb, il semble que l'expérience d'une liberté et d'une communauté subjectives, reposant sur la reconnaissance mutuelle de pures singularités, soit incontournable. Mais cela ne garantit jamais qu'il en soit fait bon usage – un bon usage qui serait une orientation résolue vers l'autonomie –, car le propre de la liberté et de la communauté est de pouvoir toujours se retourner contre elles-mêmes. On sait bien que la culture « humaniste » ne détourne pas nécessairement de la barbarie, et qu'il peut même arriver qu'elle soit mise à son service.

Nous avons déjà vu qu'il était impossible à l'enseignement des sciences et à celui des humanités d'aborder directement les questions morales et politiques. Nous venons de comprendre maintenant qu'il leur est impossible de garantir par un cheminement indirect l'institution d'un sujet libre et capable de vivre dans un monde commun. Cette double impossibilité dessine une place en creux. À la fois c'est un creux qu'il faut remplir, et il ne peut être rempli que par un vide. Pour s'imaginer pouvoir y mettre du plein, il faudrait confondre l'apprentissage de la liberté commune avec le catéchisme d'une soumission collective. La place dessinée en creux est évidemment celle de la philosophie : elle seule peut et doit s'interroger directement sur les conditions de possibilité de la liberté et de la communauté.

***** Un enseignement possible.** Cela signifie-t-il que l'EMC serait un concurrent de la philosophie, et un concurrent sans légitimité ? Je ne le pense pas du tout, et je vais m'en expliquer. En revanche, il va de soi qu'il est absolument nécessaire que les professeurs de philosophie soient associés à la conception des programmes et des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre dans l'EMC, à la formation des collègues d'autres disciplines qui auront à y intervenir, et qu'ils prennent eux-mêmes une part significative à cet enseignement, notamment en ayant la possibilité d'en assurer l'essentiel dans les classes Terminales.

Il n'y a pas besoin de la philosophie *ex professo* pour assurer la totalité de l'EMC. Personne n'y songe. Il ne s'agit pas d'y produire un *discours* philosophique. Mais l'enjeu de l'*énonciation*, lui, est bien d'ordre philosophique – pour dire vite, c'est celui de la philosophie pratique, même si c'est avec une modalité factuelle supplémentaire, où l'hétéronomie subsiste en position de recours, comme on le verra. À juste titre, on souligne toujours cette compétence de la philosophie au plan des contenus abordés : la liberté, le droit, le principe de laïcité, la morale, le respect d'autrui, les questions de bioéthique, etc.

Je voudrais insister sur un autre aspect : le mode d'allocution et d'interlocution. Je ne préjuge pas du tout des aspects concrets, et la référence que je vais faire au dialogue socratique n'implique évidemment rien ni pour, ni contre la préparation et l'organisation de débats en classe, puisque le dialogue socratique n'avait de toute façon rien à voir avec une discussion ou un débat.

Je résumerai les choses ainsi : sous des formes concrètes et avec des ambitions différentes, l'EMC partage avec la philosophie le régime discursif du dialogue socratique ; mais, à la différence de la philosophie, une autre loi que la seule loi du langage et de la parole ordonnés à la recherche du vrai demeure toujours à l'arrière-plan et peut même à l'occasion venir en avant : cette autre loi, c'est la loi morale et politique – c'est-à-dire, tout simplement, les règles morales dont on attend de chacun le respect, et la loi républicaine. Bien sûr, cette loi est réduite à son exigence abstraite, et son sens reste problématique, car il ne s'agit pas de distiller un catéchisme. Elle n'en est pas moins toujours là.

Ce que l'EMC a à transmettre ne relève en effet ni de la discussion scientifique, ni du colloque ressortissant au champ des « humanités ». Il s'agit directement d'enjeux pratiques, des enjeux de la vie morale et politique. Or, ceux-ci relèvent idéalement d'un dialogue où quelque chose (le bien, le juste), qui reste problématique et relativement indéterminé, doit tout de même être tranché, décidé, au moins en ce qui concerne ses limites. L'indétermination de l'enjeu est ce qui oblige à ce que les postures inacceptables ne soient pas simplement « ignorées », à ce qu'on les laisse donc – jusqu'à un certain point – s'exprimer. Mais que cet enjeu porte sur la nécessité de poser une limite est ce qui oblige à marquer quand celle-ci a été franchie, non seulement par un recours subsidiaire à l'argumentation (ce qui peut encore laisser croire qu'il y a débat), mais en même temps et plus essentiellement, si l'on peut dire, par un « rappel à la loi » à la fois ferme et bienveillant. En un sens, tout l'enjeu de l'EMC est de comprendre la fonction de la Loi au sens le plus général du terme. Cela revient au même que de dire que cet enjeu est de dégager le domaine, aux limites problématiques, de l'autonomie morale, juridique et politique.

Il s'agit donc dans tout EMC d'une articulation entre le dialogue socratique, qui ne présuppose rien et laisse la parole même aux sophistes, et l'oracle de la Loi qui constitue ici un présupposé absolu et dont on sait d'avance qu'il devra avoir le dernier mot. Au dialogue socratique s'apparente le fait que la raison et l'autonomie des élèves ne peuvent pas être présupposées. Mais comme, à cause de cela, il arrivera inévitablement que des propos inacceptables soient tenus, on ne peut pas se

contenter de laisser dire et/ou de répondre seulement par des arguments, comme s'il y avait lieu à débat. Il faut faire *sentir* (en s'adressant au *sens*) qu'on a cherché à discuter de l'indiscutable. Dans un EMC, la figure hétéronome de la Loi ne peut donc être dépassée que par la découverte de l'autonomie. En son absence, elle ne peut ni ne doit jamais être effacée. En somme, il s'agit de trouver le chemin de l'autonomie dans un face-à-face entre une hétéronomie primordiale et une hétéronomie sollicitée. Ce n'est pas le régime des autres enseignements, ce n'est pas même celui de la philosophie dans ses formes les plus thématiques en Terminale. Mais c'est un enseignement qui ne peut réussir que s'il est compris comme philosophique.