

L'ENSEIGNEMENT ET LA CROYANCE RELIGIEUSE

Nicolas Frank a exprimé récemment au nom de l'association un double souhait : d'abord, que le site de l'APPEP reçoive des contributions de tous ordres témoignant directement d'un travail fait en classe ; ensuite, que certaines de ces contributions puissent intéresser l'EMC et, dans le cadre de l'EMC, des professeurs de toutes les disciplines. A la suite d'un mot imprudent de ma part, il m'a proposé d'écrire dans cette double perspective un article de présentation d'un cours qui portait sur la notion de « religion ». Très vite, je me suis trouvé entraîné plus loin. Cette présentation de cours est devenue la dernière partie d'un article qui en contient quatre. Je voudrais donc expliquer le plan suivi¹.

1°) Le moins qu'on puisse dire est qu'un questionnement sur la religion fait partie de ceux – mais il y en a bien d'autres - qui peuvent interférer fortement, parfois brutalement, avec des croyances religieuses présentes chez les élèves. Dans l'établissement où j'étais, je n'étais guère exposé à ces difficultés, mais ce n'était pas une raison pour ne pas les avoir en tête. Au contraire, c'est une réflexion sur ces situations d'allocution en classe qui m'avait servi de boussole pour décider de la manière d'aborder la question *Qu'est-ce (donc) que la religion ?* Je me suis donc senti obligé de préciser cette réflexion et de la partager, ce qui fait l'objet de la première partie de cet article.

2°) Cela m'a conduit à m'interroger sur le rapport différent que les disciplines peuvent entretenir avec leur fin commune, qui est de donner l'expérience de la liberté de l'esprit et d'apprendre à l'aimer. Plus particulièrement, j'ai été amené à me demander si l'on pouvait reconnaître une place spécifique à un enseignement du type EMC, et laquelle. Cela permettait, entre autres, de conclure sur la question de la manière de « traiter » les situations de heurt entre l'enseignement et les croyances religieuses. Cette réflexion fait la matière d'une deuxième partie.

3°) Une réflexion complémentaire m'est apparue nécessaire. N'y avait-il pas, dans l'expérience la plus actuelle de la rationalité et de la liberté, expérience qui marque nécessairement notre enseignement, un aspect que nous devrions prendre en compte pour concevoir de façon plus précise l'intention, le contenu et les modalités de l'EMC ?

4°) C'est à la fin seulement, donc dans une quatrième partie, que je présente le cours sur la religion que je faisais en Terminale pendant mes dernières années d'enseignement. Son propos, en effet, n'a rien d'original, et la seule chose qui me

¹ La dernière partie peut être lue séparément.

pousse à souhaiter le communiquer est le rapport étroit qu'il entretient avec les réflexions développées auparavant, en particulier dans la première partie.

Je voudrais ajouter un mot encore en pensant en particulier aux collègues non « philosophes » (au sens institutionnel, bien sûr). Les intérêts ne sont pas cloisonnés, et nous essayons tous, professeurs de toutes les disciplines, de nous tenir au courant de nos démarches respectives. Ce que je propose ici, c'est donc *seulement* une réflexion *philosophique* (où l'histoire, par exemple, n'intervient jamais directement) sur les quatre questions que je viens d'évoquer. Bien sûr, j'ai systématiquement mis en avant, y compris dans la présentation du cours sur la religion, ce qui me semblait pouvoir intéresser toutes les disciplines, ainsi que tous les enseignements du type EMC (ne serait-ce que pour l'étude du principe de laïcité). Toutefois, ayant pris ce parti, et comme je ne pouvais m'autoriser à parler qu'« en philosophe », il me fallait bien faire tous les détours qui paraissaient nécessaires pour arriver à quelque chose de précis, pourvu seulement que je m'efforce de tout expliciter pour pallier l'éventuelle difficulté « technique » du propos : les références à l'*Apologie de Socrate* ou encore à certains concepts tirés de Kant, ainsi que les analyses proposées dans la présentation du cours sur la religion ne sont donc nullement des développements à l'adresse des seuls collègues de philosophie, ce sont bien des moments de réflexion que j'ai souhaité partager avec tous les collègues que leur enseignement amène à croiser en classe des questions liées à la religion – ou même à s'y heurter^{2*}.

I – Croyances religieuses et enseignement des savoirs critiques

Quand la collision ne se produit-elle pas ?

C'est un fait que la croyance religieuse présente un côté « problématique » pour tous les savoirs critiques, et donc pour tous les enseignements. J'entends 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. Mais, quand elle le fait, celui-ci présente au premier abord un aspect insurmontable. Que pourrait-on faire en physique pour qu'un élève ne persiste pas à refuser l'héliocentrisme³ ? En sciences de la vie et de la terre, pour qu'un autre accepte la théorie de l'évolution et cesse de croire que la terre a été créée il y a 6000

2 * Chaque fois qu'il m'arrivera de souhaiter apporter une précision qui s'adresse plus particulièrement aux collègues de philosophie – sans que cela exclue les autres pour autant ! - , je le ferai dans une note assortie, comme celle-ci, d'un astérisque.

3 L'exemple n'est pas inventé. En fait, je ne le tiens pas d'un collègue de physique, mais d'un collègue de philosophie qui enseignait en Terminale.

ans ? En EMC pour qu'un autre cesse de refuser toute signification à l'idée de droits humains, d'égalité entre les sexes ou les genres, ou de démocratie ? En philosophie pour qu'un autre cesse de penser qu'il est impie de prétendre chercher la vérité sans le secours de la Révélation ? La réponse est simple : *a priori*, rien.

Comment, en effet, pourrait-on « combattre » de telles croyances ? Ou « débattre » avec elles ? Le débat comme le combat supposent un *terrain commun*. S'il s'agissait d'un combat, il permettrait à des forces de se mesurer entre elles. Mais il ne s'agit pas de cela ici : les arguments rationnels ne peuvent pas contraindre, et ils ne tendent pas à ce but. En eux-mêmes, ils n'ont donc pas de « force ». Du moins ne peuvent-ils en avoir que contre d'autres arguments rationnels, sur le terrain commun de la rationalité - et cela nous fait aussitôt passer du combat au débat. Or, on voit tout de suite que ce serait tomber dans un piège que de croire qu'on peut débattre réellement avec des croyances comme celles que l'on a évoquées ci-dessus. On ne peut pas discuter sérieusement⁴ de la création du monde il y a 6000 ans, comme s'il s'agissait d'une « hypothèse » qui est susceptible d'être discutée sur le terrain de la science, même si c'est pour la rejeter. On ne peut pas discuter d'une inégalité des genres ou des sexes comme si elle pouvait résulter d'une affirmation de valeur que la raison est en devoir d'examiner, même si c'est pour la récuser. Non seulement il n'y a pas de terrain commun pour se livrer à de telles confrontations, mais *on ne doit surtout pas produire l'apparence qu'il y en ait un*⁵. En le faisant, peut-être aurait-on l'illusion de réussir à faire glisser son propre terrain (celui du débat de la raison avec elle-même) sous les pieds de l'interlocuteur, mais c'est évidemment l'inverse qui se produirait en réalité : en essayant d'attirer sur le terrain de la raison l'*objet* de sa croyance, on se rendrait soi-même, en tant que *sujet*, sur le terrain où celle-ci se situe, lui apportant involontairement une forme d'autorisation. Ainsi, il n'y a ni combat, ni débat : la confrontation est impossible faute d'un terrain commun qui serait déjà là. Tout le problème se résume donc à savoir s'il est possible d'essayer d'en dégager un⁶, car l'interlocution (qui n'est donc ici ni combat, ni débat) n'en existe pas moins. Essayer de dégager ce terrain commun, c'est supposer d'une certaine façon qu'il existe déjà. Mais c'est reconnaître aussi qu'il ne paraît pas encore accessible.

4 On ne peut pas « débattre *réellement* ... », « discuter *sérieusement* ... » : il arrive souvent, bien sûr, qu'un élève veuille imposer au débat des croyances qui sont rationnellement inacceptables, et que le professeur soulève alors quelques questions recourant à une argumentation rationnelle pour essayer de jeter le doute dans son esprit. Ce qu'il faut éviter, c'est de laisser croire par là que ces affirmations irrationnelles pourraient relever du débat, alors qu'elles s'y opposent en réalité. Les questions qu'on leur pose et les arguments qu'on paraît leur opposer ne sont donc que des perches tendues *aux limites de l'espace du débat*, pour essayer d'y faire rentrer.

5 Je ne porte pas de jugement d'ensemble sur le « Livret laïcité », mais il me paraît aller de soi que la formulation " *il faut pouvoir éviter la confrontation ou la comparaison du discours religieux et du savoir scientifique. Dans les disciplines scientifiques (SVT, physique-chimie, etc.), il est essentiel de refuser d'établir une supériorité de l'un sur l'autre comme de les mettre à égalité* " doit être comprise comme la conséquence exacte de l'inexistence de tout terrain commun qui autoriserait une confrontation. Peut-être un peu plus d'explications auraient-elles été utiles, mais la polémique que ces phrases ont déclenchée me paraît résulter d'un complet malentendu.

Mais avant de chercher ce que pourrait être ce « terrain commun », il faut poser une question qui devrait beaucoup y aider. On a remarqué que la croyance religieuse *pouvait* être un obstacle aux savoirs critiques et à leur enseignement, c'est-à-dire qu'elle ne l'était pas nécessairement. Ce qu'il paraît urgent de déterminer, c'est donc *dans quel(s) cas précis elle ne l'est pas*. Il n'y a pas à chercher loin, et nous savons bien de quoi il retourne : si un élève témoigne d'assez de liberté d'esprit pour ne pas croire qu'il existe pour qui que ce soit une lecture « littérale », ou encore seule autorisée, du Livre auquel il attache le sens d'une Révélation religieuse ; s'il se comporte comme s'il avait, au fond, admis que, quelle que soit la valeur qu'on lui donne, même fondée sur une transcendance, il faut toujours *interpréter* un texte pour le lire ; s'il paraît avoir compris que même ceux qui sont dans l'illusion littéraliste ne cessent pas d'interpréter, la « lettre » étant décidément aussi difficile à trouver que l'« esprit » ; et si, pour finir, 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 il est certain que 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.

La notion d'autonomie : elle renvoie à des domaines et à des objets

Il reste à comprendre la différence entre les deux attitudes (refus ou acceptation des savoirs critiques) pour déterminer plus précisément la nature de l'obstacle que les croyances religieuses peuvent opposer aux savoirs critiques et à leur enseignement. Une réponse paraît tout de suite s'imposer : l'obstacle consiste dans la non-reconnaissance d'une *autonomie* de la raison⁷. Il faut donc regarder attentivement ce qu'on entend par ce terme. Qu'on se réfère expressément ou non à son étymologie (et à la philosophie kantienne pour le concept), il est certain qu'on s'en sert pour exprimer l'idée que la pensée ne peut pas, sans se détruire elle-même, reconnaître d'autre loi (*nomos*) que celle qu'elle se donne à elle-même (*autos*) : ce pouvoir d'autolégislation, en effet, définit tout simplement ce qu'on appelle « la raison ». Il s'ensuit, semble-t-il,

6 Il est permis de penser que c'est justement le propre des enseignements disciplinaires que d'éviter le plus possible faux combats ou faux débats, et de ménager la possibilité de découvrir peu à peu, et sans y prendre garde, le terrain commun que l'on se soucie de rechercher ici, alors que tout enseignement de type EMC comporte au contraire, par sa nature même, un risque important de produire l'illusion d'un combat ou d'un débat et de confondre les terrains. Pourtant, je ne pense pas qu'on puisse en tirer de conclusion valable contre des enseignements de type EMC, car il peut y avoir d'autres prémisses que celle-ci à prendre en considération. La question est trop importante pour être évacuée, et j'y reviendrai plus loin.

7 Cette notion a été explicitée et appliquée à la compréhension des enjeux de l'enseignement par de nombreux collègues philosophes (on peut se référer notamment aux ouvrages de Catherine Kintzler), et il arrive assez souvent qu'elle soit reprise maintenant dans des textes officiels émanant du Ministère.

que la pensée ne peut se soumettre à aucune autorité extérieure sans cesser d'être elle-même. Un certain rapport à l'autorité du Livre - ou plutôt, en première ligne, à celle des interprètes dont on a décidé qu'ils étaient les seuls qualifiés pour en parler -, se présente alors comme le contraire exact de l'attitude qui consiste à parier sur cette autonomie : il exprime au contraire la revendication jalouse, exclusive, de la soumission de la pensée à la loi d'un Autre – l'exigence inconditionnelle d'une *hétéronomie* ; il oppose à la « raison », tenue pour illusoire, une autorité qui aurait par devers elle le privilège incommensurable d'une transcendance assurée d'avance.

L'opposition entre le pari libérateur de l'autonomie et le risque de fanatisme latent dans l'hétéronomie est évidemment convaincante. On peut en partir et la conserver comme boussole jusqu'au bout. Mais elle fait surgir le problème apparemment insoluble que nous avons envisagé au début : comment la première attitude pourrait-elle avoir la moindre « prise » par le dialogue sur la deuxième, puisque l'hétéronomie se présente justement comme *un interdit porté d'avance* contre toute velléité d'autonomie ? Ajoutons à cela ce fait bien connu que même une expérience concrète de l'autonomie de la pensée rationnelle (dans la compréhension d'une démonstration mathématique ou dans la résolution d'un problème technique par exemple) est loin d'entraîner automatiquement une réforme générale du mode de pensée : elle peut très bien coexister, dans un même esprit, avec des croyances fanatiques et bornées. L'autonomie ne peut donc pas s'apprendre seulement en en faisant l'expérience subjective à propos d'objets d'enseignement déterminés : elle repose sur un *pari qui porte toujours infiniment au-delà de toutes ces expériences*, même si celles-ci peuvent y encourager.

Ces considérations pourraient conduire un instant au découragement. On se retrouve en effet ayant sur les bras le problème insoluble dont on était parti : comment l'enseignement en tant que tel pourrait-il entraîner chez les élèves le pari de l'autonomie, si son accueil suppose que ce pari ait déjà été fait, ou du moins implicitement accepté ? Si ce pari repose sur l'histoire personnelle de l'individu, s'il dépend du jeu de ses identifications, désidentifications ou oppositions familiales et sociales, comment l'enseignement pourrait-il agir là-dessus ? La psychanalyse n'aurait qu'une action incertaine, et le professeur n'est même pas psychanalyste. Sans céder au découragement, il importe de reconnaître ici une limite : si l'on veut éviter illusions et désillusions, il faut toujours se rappeler qu'« on ne peut pas tout ». Pourtant, à l'opposé, il est clair qu'il serait absurde et même scandaleux de penser que l'enseignement ne peut *rien* faire pour instituer un sujet libre ... à moins qu'on ne le lui ait fourni tout prêt d'avance. Il faut donc y regarder d'encore plus près.

Retournons donc à l'idée d'autonomie. On a dit qu'elle signifiait que la pensée est législatrice, et même seule législatrice. On doit, bien sûr, l'entendre d'abord au sens où elle légifère *sur elle-même*, en tant que pensée rationnelle. Mais on voit tout de

suite que cela ne peut pas suffire : en légiférant sur elle-même, la pensée étend aussi sa législation à tous les *domaines* de la connaissance et de l'action que la raison peut constituer et investiguer, par exemple à la morale, au droit, à la connaissance scientifique, etc. Elle légifère donc aussi sur les *objets* qu'elle se donne à elle-même dans ces différents domaines. Tantôt, elle est elle-même au fondement de leur existence : il en va ainsi *des droits* dans le domaine du droit, *des devoirs* dans le domaine moral. Tantôt elle se contente de découvrir leur existence, mais c'est toujours dans un cadre qu'elle a elle-même constitué et sur des voies qu'elle a elle-même définies : il en va ainsi *des objets de la connaissance* scientifique. Il n'y a là, semble-t-il, rien qui ne soit banalement évident. Et pourtant... Pourtant, c'est précisément lorsqu'il est question de ces *objets* et de ces *domaines* revendiqués par une raison autonome qu'un conflit peut surgir entre les savoirs critiques et les croyances religieuses : un élève va refuser la théorie de l'évolution des espèces, un autre va rejeter totalement (et non pas questionner d'un point de vue critique, ce qui serait parfaitement légitime) l'idée qu'il puisse exister des droits attachés à la personne humaine.

Il serait donc utile d'essayer de préciser un peu ce que ces notions de « domaine » et d'« objet » peuvent signifier⁸. Pour cela, on partira de deux autres termes dont ceux-ci doivent être soigneusement distingués. 1°) Un *domaine* d'abord, ce n'est pas simplement un *champ* : dans un champ quelconque, on n'est pas d'emblée chez soi, on ne (re)trouve pas tout de suite ses marques, on ne sait pas où situer les limites – alors que ce qui permet de définir un domaine, c'est au contraire la pleine propriété, la reconnaissance immédiate, la délimitation assurée. 2°) De la même façon, un *objet*, ce n'est pas une *chose* quelconque : une « chose », on ne sait pas *a priori* ce que c'est, c'est plutôt ce qu'on n'identifie pas, ce qu'on ne reconnaît pas d'emblée – alors qu'un objet, (au moins dans le contexte où on en parle ici : un objet de science comme la gravité, un objet juridique comme le *copyright*, etc.), c'est ce que le sujet peut toujours reconnaître, même, paradoxalement, si cet objet se présente à lui pour la première fois, tout simplement parce qu'il s'y reconnaît lui-même, du seul fait qu'il le saisit à travers ses propres facultés – et d'abord à travers les lois de sa raison autonome.

Un détour par Kant pour apporter quelques précisions

Mais puisque la notion d'autonomie telle que nous l'entendons nous vient principalement de la philosophie kantienne, tournons-nous vers cette source pour vérifier tout cela. Il ne s'agit nullement de faire de l'« histoire des idées », mais

⁸ On excusera par l'importance que je leur donne ici le fait qu'ils reviennent tout le temps dans la suite comme une litanie.

seulement d'y voir clair sur les questions que peut soulever la notion d'autonomie en essayant de les saisir au moment même où elles surgissent de son articulation conceptuelle.

L'idée d'« autonomie » apparaît d'abord chez Kant, sous ce terme exact, dans la philosophie morale. Il ne peut y avoir d'autre principe fondateur de la morale que l'autonomie, parce que soumettre sa volonté et son action à une loi autre que celle qu'on découvre dans et par sa propre raison constitue l'immoralité même : cela revient, en effet, à tromper sa conscience, à s'installer d'emblée dans une fausse conscience, en s'empêchant d'entendre la loi de la raison. La raison, par sa législation⁹, constitue donc la vie morale comme son *domaine* exclusif : elle y est chez elle, et rien d'autre qu'elle ne peut prétendre y être chez soi ; les *objets* moraux de la volonté – à savoir le bien et le mal – ne peuvent être définis que par sa loi.

Je n'entrerai pas dans le détail de la manière dont, chez Kant, l'autonomie de la raison morale se trouve être aussi au fondement du droit. Il nous suffit de constater que la simple idée des droits de l'homme et du citoyen repose déjà sur la postulation que l'homme est, par sa raison (et, bien entendu, par la médiation de la participation à une communauté publique à laquelle cette même raison le destine, l'appelant à se poser aussi comme « citoyen »), la source de tous les droits. Il ne faut pas entendre, en effet, les droits de l'homme et du citoyen comme si l'homme et le citoyen étaient seulement les sujets ultimes de tous les *énoncés* juridiques, c'est-à-dire ceux *dont on dit* qu'ils ont des droits. Ce sont d'abord les sujets de l'*énonciation* de ces droits, ceux qui sont habilités par leur raison à « *dire* » eux-mêmes leurs droits. Ils font de l'homme compris dans sa capacité politique (donc en tant que « citoyen ») le fondement de toute législation juridique légitime. Pour une raison autonome, le droit est donc son *domaine*, et les droits les *objets* qu'elle y institue.

Mais ce n'est pas tout. A partir de la première Introduction à la *Critique de la faculté de juger*^{10*}, Kant lui-même étend cette notion d'autonomie à la connaissance

⁹ Puisque je ne m'adresse pas seulement à des professeurs de philosophie, je voudrais citer une des formulations (celle des *Fondements de la métaphysique des mœurs*) que donne Kant de la loi fondamentale de la raison dans le domaine moral : *Agis seulement d'après une maxime telle que tu puisses toujours vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle*. La loi morale de la raison, en somme, c'est d'agir toujours d'après des principes qui peuvent prendre la valeur de lois pour la volonté de tout être raisonnable. Ce qui est immoral, c'est d'agir selon des maximes qui ne pourraient en aucun cas prendre cette valeur législative.

^{10*} Kant n'emploie pas le terme d'« autonomie » pour définir le rôle de la raison dans les sciences dès la *Critique de la raison pure*, parce que la raison ne crée pas elle-même la nature comme elle donne existence à la moralité ou au droit : elle se contente de *connaître* ses objets dans la nature, mais elle ne les *produit* pas elle-même. La différence peut se voir à ceci : hors du domaine rationnel autonome de la morale et du droit, il ne peut y avoir qu'immoralité et injustice ; hors de celui de la connaissance scientifique, il n'y a pas seulement l'erreur, mais aussi le vaste *champ* de ce qui est encore à découvrir et à comprendre. C'est pourquoi la raison ne peut jamais se représenter comme un tout achevé le domaine de la connaissance qu'elle cherche à acquérir peu à peu dans ce champ. C'est pourquoi aussi elle n'apparaît ici que sous la forme d'un « entendement » : elle comprend quelque chose à la nature, mais elle ne peut pas unifier sa compréhension dans la connaissance d'une ultime raison d'être.

de la nature. Pourquoi ? Parce que dans la nature aussi, la raison découvre un *domaine* qui est le sien : elle peut y appliquer des principes qui viennent d'elle, ceux des mathématiques tout d'abord, et aussi certains principes particuliers comme celui de la causalité, de telle sorte que les « lois » de la nature sont l'application aux phénomènes de la nature des lois selon lesquelles la raison peut la comprendre. C'est donc la raison elle-même qui constitue les *objets* de la connaissance physique, qui les « objective », peut-on dire, selon ses propres lois.

En résumé, que nous ayons lu Kant ou non, c'est cela que nous avons à l'esprit quand nous parlons d'« autonomie ». Certes, c'est d'abord l'idée indéterminée que l'homme doit faire valoir le pouvoir législateur de sa propre « raison », en toute indépendance par rapport à quelque autorité que ce soit (politique ou religieuse) qui voudrait le lui dénier ou le lui ôter. Mais c'est aussi, et par voie de conséquence, l'idée plus précise, plus concrète, que son action morale et juridique, ainsi que ses savoirs, sont autant de *domaines* constitués par sa raison qui les peuple de ses *objets* (moraux, juridiques, épistémiques, etc.).

Tel est donc le pari que nous faisons et qui justifie que nous enseignions. Mais il faut reconnaître aussitôt que cela ne nous donne, *directement en tout cas*, aucune prise sur l'esprit de quiconque se refuse à le faire. Il est d'ailleurs probable que nous-mêmes ne faisons pas ce pari absolument sans réserve, ou sans être habités par quelque soupçon : certes, nous sommes les héritiers des Lumières, mais nous ne vivons tout de même pas dans le XVIII^e siècle finissant. On y reviendra dans la troisième partie de cet article.

Avant l'autonomie : l'interprétation d'une loi d'hétéronomie (religieuse ici). Un détour par l'Apologie de Socrate

Pour comprendre le détour qui suit, il faut situer l'enjeu que représente la philosophie par rapport aux autres savoirs. Certes, elle ne les « fonde » pas, en ce sens que pas un instant ils ne dépendent d'elle dans leur construction. Mais elle exprime la dimension critique qui leur est commune : l'obligation de chercher la vérité par l'exercice de son propre jugement (de sa propre raison), sans s'en remettre à aucune autorité pour cela.

Ce qui mérite alors d'être remarqué, c'est qu'au moment inaugural de la philosophie, ce pari sur la possibilité d'un savoir critique ne semble pas se confondre immédiatement avec celui de l'autonomie, du moins telle que nous venons de la définir. On peut admettre que l'intention de Platon, au moment où il écrit l'*Apologie de Socrate*, ait été, au-delà de motifs historiques immédiats, de dresser aussi une sorte d'acte de naissance de la philosophie. C'est pourquoi il peut valoir la peine de se pencher de près sur ce texte. En le faisant, on verra que l'*Apologie* semble

premièrement s'accommoder d'une hétéronomie humaine non seulement première mais durable, *deuxièmement* affirmer que l'homme doit pourtant se montrer capable de la refuser et de la nier, mais *troisièmement* accepter l'idée que cette négation elle-même puisse équivaloir à une sorte d'affirmation supérieure. On s'apercevra en même temps que si quelque chose doit intervenir pour – au moins - interrompre la continuité de l'hétéronomie, fendre d'une faille qui s'avèrera être sans fond l'apparence compacte qu'elle présente au début, il ne s'agit pas exactement de l'*autonomie*, du moins telle que nous l'avons définie. Enfin, on pourra remarquer que ce texte fait apparaître très clairement que l'hétéronomie n'est comprise dans toute sa signification que quand elle est saisie sous la forme de *son affirmation religieuse*^{11*}. Pour toutes ces raisons, je me permets de me référer à quelques pages de l'*Apologie* (20c-23b) dont je pense qu'elles n'intéressent pas seulement les professeurs de philosophie.

1°) Force est d'abord de constater que l'*Apologie* prêche jusqu'au bout à Socrate des propos qui expriment l'acceptation, conditionnelle on le verra, mais néanmoins préalable, et en un sens jamais entièrement dépassée, d'une certaine position d'hétéronomie. Déjà, lorsque Socrate déclare qu'il n'a jamais cessé de chercher à persuader ses concitoyens de cultiver la vertu plutôt que d'amasser des richesses, il ne renvoie sur le moment^{12*} à aucune réflexion problématique sur ce que doit être la vie bonne. Pas davantage une réflexion critique sur la vie politique ne lui paraît nécessaire pour justifier son obéissance militaire, le fait qu'il ait tenu son poste de combat quand la cité le lui demandait. Mais l'exemple qui a valeur de paradigme est évidemment son attitude devant « le dieu » (l'oracle delphique) qui a déclaré qu'il n'y avait pas d'homme plus savant que lui : le dieu, affirme-t-il d'emblée, « ne peut pas mentir ». Et quand, plus loin dans le texte, ce jugement du dieu sur Socrate est finalement interprété comme un commandement (celui de « philosopher »), Socrate se contente d'affirmer qu'il lui a fallu et qu'il lui faut toujours obéir à ce commandement, quitte, si cela devait être nécessaire, à désobéir à la cité elle-même (29d) – comme s'il fallait seulement, entre deux hétéronomies, choisir celle qui se présente d'emblée comme la plus radicale. La religion apparaît ainsi *comme la forme suprême et la plus achevée de l'hétéronomie*, et cela pour une raison simple : elle permet d'ôter à l'homme la position qu'il croit occuper, celle du sujet d'une parole – la sienne - portant en elle la promesse d'une vérité – d'une vérité qu'il lui est donc permis de chercher par ses propres moyens. Que le dieu « ne puisse pas mentir », c'est en effet une position qu'il ne pourrait partager avec personne, et qui lui assure donc une priorité absolue dans

11 * D'autres textes permettraient de montrer tout cela, mais celui-ci se recommande par sa valeur inaugurale. Pour cette raison, je l'ai presque toujours expliqué en classe vers le début de l'année. Et je l'ai toujours considéré comme un jalon essentiel pour une réflexion ultérieure sur la religion.

12 * Bien sûr, on peut estimer que tout cela s'adosse à l'« enquête » critique menée par Socrate sur le savoir et sur le sujet qui mérite d'être appelé « savant ». Mais cela ne suffit pas pour effacer du texte les accents d'un moralisme ordinaire.

l'ordre de la véracité. C'est pourquoi il peut aussi intimer à l'homme des ordres que celui-ci ne peut même pas discuter.

2°) Toutefois, cette première ligne mélodique qu'on entend dans l'*Apologie de Socrate* n'a de sens qu'accompagnée de son contrepoint. Or, celui-ci fait entendre des accents presque opposés. Le dieu ne peut pas mentir ? Eh bien, Socrate s'empresse de mettre en œuvre une stratégie qui est censée permettre de le démentir. L'oracle a dit de Socrate (a fait dire à Socrate) qu'il était le plus savant des hommes ? L'intéressé se met aussitôt en quête de plus savant que lui, pour pouvoir dire au dieu : Tu vois, tu as dit que j'étais le plus savant, et moi, j'ai trouvé plus savant que moi. Ce moyen hyperbolique – chercher à nier une parole qu'on affirme ne pouvoir être que vérece – apparaît donc à Socrate comme le seul qui puisse lui permettre de comprendre ce que le dieu a réellement voulu dire. Il est à la mesure d'un oracle qui est décidément *trop* énigmatique. Si l'on veut montrer en quoi l'énonciation du dieu peut être véridique, il faut donc commencer par essayer de montrer en quoi l'énoncé, lui, doit être faux. En résumé : toute interprétation est négation. Pourquoi ? Parce qu'elle a toujours déjà affaire à du sens, un sens obvie, c'est-à-dire qui se donne comme immédiatement évident, mais qu'on doit plutôt comprendre comme un obstacle posé sur la route et qui a besoin d'être franchi.

Mais ce n'est pas tout. Toute interprétation n'est pas seulement négation, elle crée obligation. La recherche d'un sens véritable est comme une dette dont on s'acquitte à l'endroit d'une parole antérieure. 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) lui assignant une mission, un « poste » dans la cité. Il suppose que le dieu lui a enjoint de poursuivre cette enquête sur le savoir ou, plus exactement, sur ce qui peut qualifier un homme comme « savant », donc comme *sujet* du savoir, et c'est cette activité d'enquête ou de recherche qu'il désigne par l'infinitif « philosopher ».

A l'évidence, cette interprétation en acte de l'oracle bouleverse la relation unilatérale, toute d'hétéronomie, qu'on avait cru apercevoir au début entre Socrate et le dieu. L'oracle ne peut plus parler de lui-même. Pour être « véridique », il faut que sa parole passe par Socrate. Or, celui-ci la nie, la questionne, et décide finalement seul, entre lui-même et lui-même, de ce qu'elle veut dire, en décidant par là de ce qu'il est (un philosophe). Du même coup, interpréter l'oracle n'apparaît plus seulement comme une manière de s'acquitter d'une dette envers lui, mais aussi, et d'abord, comme une manière d'être quitte avec soi-même. Voici en effet ce qu'on peut lire lorsque Socrate finit par évoquer l'oracle comme porteur d'un commandement divin : « ... le dieu m'(a) assigné la tâche, *ainsi que je l'avais pensé et admis*¹³, de vivre en philosophant... ». Le sens de la parole du dieu bascule donc tout entier dans *la*

¹³ *Apologie*, 28e.

possibilité de la comprendre par sa propre pensée, qui ne risque donc plus un instant de lui être aliénée. Et c'est évidemment cela qui permet de comprendre que l'ordre divin doit toujours prévaloir sur celui de la cité : bien loin de porter à son comble l'hétéronomie, comme on a feint de le croire plus haut, cet ordre, dont la source est extérieure, mais dont le sens ne peut se décider qu'entre soi et soi, est au contraire ce qui permet de ménager en soi-même une retraite où l'on échappe à l'hétéronomie dont la menace émane de la cité.

3°) Il reste que cette négation de l'hétéronomie *peut* toujours se comprendre comme une forme de suraffirmation, puisque la parole du dieu aura été, finalement, « vérifiée ». Certes, cela ne veut pas dire qu'elle a seulement été confirmée par une sorte de preuve expérimentale : l'enquête de Socrate (sa recherche du vrai « savant ») n'a pas *testé* la vérité de l'oracle, c'est elle qui a *accompli* elle-même cette vérité en faisant de Socrate un philosophe – il ne s'agit donc pas d'un constat, mais d'une performance¹⁴. Mais si l'on analyse cette « vérification », il s'avère qu'elle peut recouvrir deux opérations qui se confondent, mais qu'on doit tout de même distinguer. D'une part, la parole du dieu a été *rendue vraie* précisément par l'« enquête » sur le sujet du savoir que Socrate a entreprise, c'est-à-dire par son activité philosophique. En ce sens, elle ne pouvait en aucun cas être vraie avant elle : par là, toute hétéronomie est bien niée. Mais, d'autre part, on peut admettre aussi que la parole divine a été, de ce fait même, *rendue à sa vérité*, donc à une vérité qu'elle possédait déjà : en ce sens, la négation de l'hétéronomie peut revenir à une sorte de suraffirmation. De ces deux manières de comprendre la « vérification » de l'oracle, seule la première, celle qui nie l'hétéronomie, est nécessaire pour que Socrate soit le « savant » qu'il cherchait – le sujet d'un savoir critique, un « enquêteur », un philosophe. La seconde, celle qui transforme cette négation en suraffirmation, bien qu'elle soit mise en avant tout le temps dans l'*Apologie*, est seulement possible, permise. Ce qui compte pour nous, c'est qu'elle peut être admise sans que cela porte atteinte à la première, qu'elle présuppose au contraire.

En effet, cet aspect du texte suggère déjà 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*. Le point qu'il faut tenir, c'est qu'on interprète toujours, même si c'est de la manière la plus immédiate et la plus naïve : sinon, on ne pourrait même pas prétendre « comprendre » quelque chose, avoir l'impression, même illusoire, d'accéder à un « sens ». Quand l'hétéronomie en vient-elle alors à se clore sur elle-même, ne laissant plus aucune place à la simple possibilité d'une autonomie ? On voit à la lecture de l'*Apologie* qu'à elle seule l'affirmation de la transcendance d'une parole ou d'un texte n'y suffit pas, puisque Socrate lui-même n'hésite pas à placer l'oracle dans cette position de surplomb. Il est

14 Voir la note 17.

facile d'apercevoir ce qui, en revanche, scellerait complètement l'hétéronomie, fermant définitivement la voie de l'autonomie : c'est ce dont Socrate sait justement se garder, à savoir le *déni de l'interprétation*, et d'abord la *panique* éprouvée devant le *moment négatif de l'interprétation* et en face de la *solitude* dans laquelle il doit être assumé, panique qui est évidemment la cause de ce déni.

Autonomie et « héautonomie »

Mais il faut nous demander maintenant si ce pas en arrière que Socrate doit opérer par rapport à l'oracle, lorsqu'il cherche à le nier pour pouvoir l'interpréter, dessine un espace qu'on peut désigner déjà comme un espace d'*autonomie*. La réponse est : absolument pas. En tout cas, *pas encore* – le Socrate de l'*Apologie* ne va jamais jusque là. Cet espace détaché de l'hétéronomie religieuse et où le sujet se découvre comme sommé de penser par lui-même, d'interpréter par lui-même, c'est-à-dire comme liberté, est à peine un espace ; il se réduit en réalité à un point : le « soi-même », que le texte invoque tout le temps. On ne peut pas encore parler d'« autonomie », parce que ce soi-même ne dessine encore autour de lui et hors de lui aucun *domaine* où sa législation s'appliquerait, et qu'il ne dispose donc d'aucune place pour y mettre des *objets*. C'est peut-être là, pour comprendre et savoir comment « aborder » pratiquement le fanatisme fondé sur la revendication d'une hétéronomie absolue de la croyance religieuse, le point décisif. Regardons-y de plus près.

On se rappelle l'interprétation de l'oracle à laquelle Socrate aboutit : après avoir cherché désespérément un homme qui soit plus savant que lui (un meilleur candidat que lui pour représenter ce que doit être le vrai *sujet* du savoir, le vrai « savant »), il conclut qu'il ne peut pas en exister (on pourrait donc l'égaliser, mais non le dépasser), parce que, ne sachant *rien* – « rien qui vaille », dit-il exactement -, eh bien ! à la différence de tous les autres soi-disant savants, ce qu'il ne sait pas, il ne croit pas non plus le savoir. Socrate affirme donc qu'il *sait*, mais que tout ce qu'il sait, c'est qu'il ne sait *rien*. Son « savoir » est donc absolument sans *objets*¹⁵. Peut-il alors constituer au moins un *domaine* qui serait encore vide d'objets, mais qui serait déjà en attente d'objets à venir, parce qu'il serait soumis d'avance à ce que nous appellerions sa « raison » ? Rien ne permet de conclure en ce sens¹⁶. En effet, tout ce « savoir » se résume 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, non pas : *CELA n'est pas possible* (ce qui serait déjà un jugement constatif, de portée objective), mais plus simplement : *JE ne*

15 A la différence de celui du sophiste Hippias, qui est décrit comme savant dans tous les domaines, et qui porte toujours tous les objets de son savoir ou sur lui (ses vêtements, sa parure, qu'il a confectionnés lui-même) ou en lui (sa science grammaticale, sa célèbre mnémotechnie).

16 Il est d'ailleurs difficile qu'il y ait un domaine là où il n'y a même pas de *lieu*. Or, Socrate se décrit lui-même comme « atopique » - on ne sait pas où il est, et il ne saurait pas le dire lui-même.

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 performatif¹⁷ de soi sur soi et par soi). Le « savoir » de Socrate ne légifère sur aucun domaine qui aurait déjà vocation à accueillir des objets ; il ne « légifère » que *sur lui-même*.

Or, il y a chez Kant, à côté de la notion d'autonomie qu'on lui emprunte souvent dans le contexte que nous avons dit, une autre notion qui correspond de bien plus près à cette expérience subjective : c'est celle de l'*héautonomie*¹⁸, qui signifie littéralement le fait de légiférer sur « soi-même » (*héautos*) – et sur *rien d'autre* que sur soi-même. Nous devons nous pencher dessus.

L'héautonomie apparaît d'abord chez Kant comme ce à quoi se borne, par sa nature même, le jugement esthétique, c'est-à-dire le jugement par lequel on apprécie la beauté (ou la sublimité) des productions de la nature et des œuvres de l'art. Juger, c'est ici « sentir » : le jugement esthétique est un « sentiment » esthétique. Pourquoi ? Parce que juger que telle chose que l'on perçoit est « belle », ce n'est pas lui appliquer des lois qui détermineraient ce qu'elle est en tant qu'*objet* d'une connaissance - comme si, par exemple, on s'employait à la mesurer ou à la peser. C'est dire seulement de quelle manière elle se reflète dans nos propres facultés *subjectives* (l'intellect et l'imagination), en raison de certaines lois, qui demeurent pour nous informulables, mais selon lesquelles on doit supposer que ces facultés *règlent elles-mêmes leur propre jeu*, leur propre pas de danse : ce sont ces lois impossibles à mettre en formules qui les amènent à trouver « beau » ce qui excite leur mouvement, ce qui exalte leur jeu. C'est pourquoi, s'il y a un *champ* esthétique où l'on ne cesse de faire des rencontres imprévisibles, il ne peut jamais se constituer en un *domaine*, car cela supposerait qu'on connaisse d'avance certaines propriétés objectives de tout ce qui est susceptible d'y prendre place.

Mais, comme Kant l'affirme aussi, l'héautonomie, ce rapport de soi à soi, ou de nos facultés à elles-mêmes, ne concerne pas que l'expérience esthétique. Prenons l'exemple d'un chercheur qui, au cours d'une activité scientifique, s'efforce toujours de ne pas multiplier les principes explicatifs, mais de chercher les explications les plus simples possibles, c'est-à-dire les plus pauvres en hypothèses. Il est évident que ce n'est pas à l'*objet* de sa recherche qu'il entend de la sorte imposer d'être simple,

17 « Constatif »/ « performatif » : « je marche » est une expression constative ; elle enregistre bien le fait que je marche, mais ce n'est pas elle qui me fait marcher ; « je vous remercie » est une expression performative ; il suffit de la prononcer pour avoir remercié. « CELA n'est pas possible » constate que la chose est impossible, mais ne la rend pas impossible ; « JE ne peux pas croire ça » est une expression performative qui décide de ce qu'est le « je » en question.

18 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).

comme il lui impose par contre, sans hésiter, de se prêter à certaines mesures physiques : sinon, la moindre complexité rencontrée l'obligerait à penser aussitôt qu'il s'est trompé, et il devrait très vite désespérer de toutes ses recherches. C'est donc *lui-même* seulement que le chercheur astreint à la simplicité, 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. La simplicité recherchée dans les explications n'a donc absolument rien à voir avec la définition des *domaines d'objets* dont s'occupent les sciences : elle permet seulement de *s'orienter soi-même* dans le *champ* de leurs investigations, qui déborde toujours infiniment leurs *domaines* de connaissance.

Instruits de cela, revenons un instant au Socrate de l'*Apologie* : on peut dire qu'en face de l'oracle, ce n'est pas (pas encore) une position d'autonomie qu'il revendique, mais seulement une position d'héautonomie. C'est le sens du « connais-toi toi-même », qui signifie avant tout : découvre et cultive en toi une capacité réflexive, une faculté de juger, un pouvoir de t'orienter, parce qu'il n'y a pas de « soi-même » possible en dehors de cela. Dans l'*Apologie*, ce « connais-toi toi-même » naissant enveloppe même encore cet avertissement complémentaire et pour nous, il faut le dire, paradoxal : ne prétends pas connaître autre chose, c'est-à-dire quelque *objet*, en quelque *domaine* que ce soit. Au point que Socrate paraît éprouver comme un malin plaisir à laisser les réalités objectives de la vie morale, civique, et surtout religieuse, placées sous une loi d'hétéronomie, sans avoir l'air de s'en inquiéter davantage.

Héautonomie, « bon sens » et « sens commun »

Bien qu'elle ne corresponde à aucun domaine d'objets qui devraient apparaître à tous de la même façon, l'héautonomie n'enferme pas pour autant chacun dans une île. Au contraire. C'est elle qui, avant tout le reste, est au principe de la communication et de la possibilité d'un monde commun. On peut reprendre là-dessus les exemples donnés plus haut. Il n'y a pas de canon universel de l'art où s'exprimerait une raison autonome mettant d'avance tout le monde d'accord sur son « domaine » et ses « objets » - et pourtant, les œuvres d'art instaurent, et même elles *sont*, à leur façon, une pure communication sans « objet », puisqu'elles ne font rien d'autre, comme dit Kant, que « courtiser notre jugement » ; et la jouissance qu'elles nous procurent est inséparable du sentiment qu'elle pourrait et devrait être partagée par les autres – quand nous n'éprouvons pas ce sentiment d'une communicabilité virtuelle laissant entrevoir l'universel, cette jouissance ne se produit tout simplement pas. De même, les principes purement subjectifs, sans aucune portée objective, qui orientent toute recherche scientifique, comme celui de ne pas multiplier sans nécessité les hypothèses, fondent une communauté, celle du partage de « l'esprit scientifique », qu'il faut considérer

comme se situant à la fois bien en-deçà et bien au-delà de l'accord universel et nécessaire que peuvent produire les résultats objectifs de la science. Il y a donc une relation manifeste, et même nécessaire, entre l'héautonomie de notre capacité de porter un jugement, quand elle n'est encore qu'une prise de conscience de « soi-même » devant le monde des autres et devant la réalité, donc sans domaines ni objets définis, et la supposition d'une communicabilité également indéfinie des jugements qu'on doit porter.

C'est ce qu'on peut exprimer plus simplement en faisant appel à des expressions du langage courant, pourvu qu'on les ait débarrassées d'une certaine charge idéologique anti-intellectualiste et hostile à la pensée critique : l'héautonomie du jugement est ce qu'on pourrait appeler à juste titre le « bon sens », et la communicabilité qu'elle postule ce qu'on pourrait, de même, appeler le « sens commun ». Qu'il soit toujours facile à chacun de se réclamer du « bon sens » et du « sens commun », et qu'à une certaine époque, peut-être, seuls les petits-bourgeois conformistes n'aient pas eu d'hésitation à le faire, ce n'est pas une raison suffisante pour réserver ces expressions à la désignation d'une sorte de conformisme intellectuel petit-bourgeois. Descartes faisait tout simplement du « bon sens » un synonyme de la raison - mais, faut-il préciser, de la raison considérée comme simple faculté de juger, avant qu'elle ait pu prendre connaissance des domaines et des objets de son autonomie en « progressant dans les sciences ». Et le « sens commun » était pour Kant ce à quoi aspirait et ce que semblait promettre tout exercice personnel du jugement. Ainsi, quand on fait appel au « bon sens » de quelqu'un et qu'on essaie de le rappeler par là à l'exigence d'un « sens commun », on met l'accent sur sa capacité *subjective* (et donc intimement personnelle) de réfléchir, raisonner, bien juger, communiquer avec autrui sur le plan de la pensée, plutôt que sur le pouvoir de connaissance *objective* que possède la raison, lequel n'est pas seulement supposé *commun* comme le bon sens, mais posé d'emblée comme *universel*.

Revenons alors à nos perplexités du début. Que peut-on faire quand un élève refuse la théorie de l'évolution ou récuse le principe de laïcité ? Comme on l'a remarqué, il est impossible à ce moment de se placer sur le terrain d'un débat. Il est possible de préciser maintenant ce que cela veut dire : ce terrain ne pourrait être constitué que par un *domaine* de rationalité partagé (les sciences biologiques dans un cas, le droit et la politique de l'autre), ce qui suppose que la raison soit reconnue dans son autonomie. Or, c'est précisément celle-ci qui est niée ici, ou qui n'est pas reconnue dans toute l'étendue de ses droits. S'il fallait la présupposer pour exercer quelque action pédagogique, rien ne pourrait être entrepris pour tenter de la faire accepter lorsqu'elle est ainsi frontalement rejetée. Le long détour par l'*Apologie de Socrate* et par certains concepts empruntés à Kant nous a permis toutefois de découvrir un terrain d'interlocution beaucoup plus primitif (au sens de premier, d'originaire) que celui d'une raison consciente de son autonomie : celui de l'éveil d'un « soi-même »

héautonome jusqu'au sein d'une hétéronomie acceptée ou même revendiquée. Il nous permet de parier, même si nous ne pouvons jamais en être certains (car cela ne dépend pas seulement de nous), qu'il y a toujours « quelqu'un à qui s'adresser », et donc qu'une communication, même sans forme définie, peut toujours être tentée. S'adresser à quelqu'un, c'est faire appel au « bon sens ». Tenter de communiquer, faire appel au « sens commun ». Ne trouve-t-on pas que ce qui manque à l'élève qui s'obstine à soutenir une bêtise, par exemple au nom de la religion, c'est tout simplement la prise de conscience d'un « soi-même » singulier, capable de régler ses propres jugements pour ne pas se laisser aller à croire et à dire n'importe quoi ? Voilà le bon sens. Et que c'est pour cela que l'interlocution est si problématique : parce que si l'on n'est pas capable de régler ses propres jugements, on se met à l'écart de toute possibilité de communication, de tout accès à un sens qui puisse être partagé ? Voilà le sens commun, qu'il faut comprendre comme le sens *du* commun. Que fait-on alors dans la position de professeur ? Bien sûr, alors même que le « débat » n'est pas possible, on ne reste pas muet. On avance par exemple quelques questions dérangeantes, renvoyant à quelques arguments possibles ou même effectivement énoncés. Mais on sait bien que ce n'est pas la valeur rationnelle objective des arguments qui compte à ce moment-là (puisqu'il n'y a pas *débat*), mais le fait que les questions puissent inquiéter, déstabiliser l'assurance subjective apparente de l'interlocuteur. De quoi s'agit-il en effet ? D'appeler un élève qui, après tout, en proférant les bêtises auxquelles il croit tenir, doit se sentir en même temps un peu perdu en lui-même, à retrouver le « bon sens ». Et de l'appeler, alors qu'il doit aussi se sentir un peu seul, en rupture de communication, du moins si l'on entend par là la possibilité d'une communication ouverte et non une complicité fermée, à satisfaire à l'exigence d'un « sens commun », à retrouver le sens de ce qui rend possible le commun. C'est pourquoi on s'applique toujours en pareil cas à bien manifester de la surprise – une surprise bienveillante certes, mais teintée néanmoins de consternation, d'amusement et d'indignation à la fois^{19*} devant ce qu'on entend. Les véritables questions sous-jacentes sont en effet celles-ci : Comment pouvez-vous (peux-tu) penser cela, *VOUS (TOI)* ? Quel relation pouvez-vous (peux-tu) espérer que cela conserve avec ce que *TOUT AUTRE* pourrait penser ou croire ? Ou, autrement formulé : Je m'adresse bien à quelqu'un ? Et à quelqu'un qui n'ignore pas qu'il y en a d'autres comme lui ? On ne peut pas ne pas remarquer le parallélisme évident qu'il y a entre ces questions implicites et celles qui orientent une psychanalyse. Mais cela ne

19* « Ne pas tourner en dérision, ne pas déplorer, ne pas maudire, mais comprendre » écrit Spinoza dans le *Traité politique* (I, 4). A quoi Nietzsche ajoute et/ou rétorque dans *Le Gai Savoir* (§ 333) que la compréhension et la connaissance sont « une sorte de justice et de contrat » qui s'établit entre ces trois motions affectives. Lorsque la compréhension et la connaissance sont refusées, ces trois affects perdent en même temps tout rapport à un *objet* : il n'y a plus *rien* à moquer, déplorer ou maudire. Sans objet, ces affects sont autres. Il n'en reste qu'un pur rapport entre *sujets* qui se réfléchissent mutuellement, - ce qui, chez celui qui recherche la compréhension et la connaissance, se manifeste comme un peu de consternation (sans déploration), un peu d'amusement (sans moquerie), un peu d'indignation (sans malédiction).

fait pas sortir un instant le professeur de son rôle. Ce n'est pas, en effet, au sujet considéré dans son *histoire personnelle*, non substituable à celle d'un autre, qu'il s'adresse. Il s'adresse pourtant bien au *même* sujet que celui de cette histoire : un « soi-même », considéré comme une pure singularité. La différence tient au fait que ce sujet est visé ici seulement comme *substituable à tout autre* - puisque tout autre est aussi, comme lui, une pure singularité.

II – La question de l'EMC et la contribution de la philosophie

Bien sûr, il n'est pas possible d'en rester là, à cette interpellation de l'héautonomie, à cet appel à une communication sans règles définies. Il n'est pas question d'opposer l'héautonomie au progrès vers l'autonomie. La première exige au contraire de se prolonger dans la deuxième chaque fois que c'est possible. Le pari de l'autonomie reste donc, bien entendu, au fondement de tous les savoirs critiques, et tout particulièrement de la réflexion morale, juridique ou politique. L'héautonomie n'est encore que *réflexive* : elle n'est qu'un pas de retrait vers soi, grâce auquel on découvre ce « soi-même » pour lui donner une existence. Mais ce mouvement réflexif doit faire naître un besoin *transitif*, un besoin de sortir de soi pour aller vers le monde, un besoin d'agir et d'instituer (dans la vie morale, juridique et politique), ou seulement de découvrir (dans les sciences), quelque chose qui soit en accord avec soi (avec sa faculté de juger comprise dès lors comme « raison »). C'est ce besoin transitif qui conduit à la recherche de l'autonomie, c'est-à-dire à la constitution de domaines et d'objets sur lesquels la raison humaine est capable de légiférer. On commence donc par se poser comme un « soi-même » réflexif et critique en face de toute loi imposée de l'extérieur, et cela conduit à chercher sur quoi ce « soi-même » peut exercer un droit de législateur. Ainsi, pour être libre, il *faut* toujours être capable de se poser d'abord comme un soi héautonome devant toute loi d'hétéronomie. Mais cela ne *suffit* pas encore, puisque l'héautonomie ne prend tout son sens que par la découverte d'une autonomie.

Bien sûr, il ne faut pas voir entre les deux une succession qui serait nécessairement chronologique. Pourtant, elle l'est largement dans la très jeune enfance. La prime enfance est en elle-même, et elle symbolise ensuite pour tout le reste de la vie, une période 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 un instant 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 s'éveiller comme sujet, de prendre conscience de lui comme d'un « soi-même » héautonome. Et c'est cela seulement qui rend possibles les apprentissages, c'est-à-dire la découverte de l'autonomie.

Rapport entre autonomie et héautonomie. 1) Position différente des sciences et des « humanités » relativement au contenu de leur enseignement.

Passée la prime enfance, la priorité de l'héautonomie sur l'autonomie n'est plus essentiellement d'ordre temporel. Dès qu'il ne s'agit plus seulement d'accéder au langage, mais d'acquérir des savoirs, elles peuvent – et, autant que possible, elles doivent – marcher du même pas. Ainsi, l'expérience de comprendre *quelque chose*, que ce soit aux propriétés nécessaires d'un figure de géométrie ou à la relation plus contingente entre les discours et les affects d'une époque et un événement historique, ne peut qu'aider à prendre conscience de la faculté de juger qui est en *soi-même* et à la développer. C'est cette réciprocité qu'exprime Catherine Kintzler lorsqu'elle écrit :

L'expérience concrète la plus forte de la liberté, c'est la rencontre d'un objet lui-même libre. Seul un sujet qui s'appréhende comme libre peut effectuer cette rencontre ; réciproquement, cette rencontre ouvre les yeux du sujet libre sur sa propre liberté. Et cette rencontre s'effectue de manière privilégiée par l'acquisition de la connaissance, qui est elle-même un modèle de pensée critique²⁰.

Pourtant, à défaut d'une antériorité chronologique, l'héautonomie ne cesse jamais de conserver sur l'autonomie une sorte de priorité logique pour faire éclore la liberté. La phrase « seul un sujet qui s'appréhende comme libre peut effectuer cette rencontre » (celle d'un objet libre) énonce une condition nécessaire. La suivante, en posant que « cette rencontre ouvre les yeux du sujet libre sur sa propre liberté » n'exprime jamais qu'une possibilité. La réciprocité n'est donc pas totale, ce qui veut dire que le cercle vertueux ne se produit pas toujours. La découverte d'une autonomie dans la compréhension d'un objet de savoir quelconque peut toujours constituer un encouragement à l'héautonomie (alors qu'elle ne peut jamais renforcer *directement* l'hétéronomie), mais cela n'a rien d'automatique et n'a donc pas un caractère de nécessité. Le Socrate de l'*Apologie* le relevait précisément à propos des « techniciens » : certes, ils maîtrisaient bien leur domaine, ils savaient ce qu'ils faisaient, ils étaient donc autonomes dans leur compréhension et leur manipulation des objets techniques, mais leur « savoir » était sans effet sur *eux*, sur leur manière de penser et de vivre, sur leur rapport au savoir en général (qu'ils croyaient posséder tout entier, jusqu'aux « choses les plus élevées »), parce qu'ils n'avaient pas découvert le pôle *subjectif* du savoir, le « soi » et son rapport à lui-même, l'héautonomie de son jugement. Nous pourrions dire de la même façon : on peut être un spécialiste de la tectonique des plaques et nier le réchauffement climatique ; ou encore : on peut être un physicien nucléaire sans que cela empêche d'être un fidèle de Kim Jong-un, exceller dans l'autonomie scientifique tout en étant moins que nul en ce qui concerne l'autonomie politique. Ainsi, s'il n'y a pas le geste réflexif (et négatif) de

²⁰ *Penser la laïcité*, Minerve, 2014, p. 176.

l'héautonomie, les opérations transitives (et positives) de l'autonomie sont possibles dans certaines limites, mais elles demeurent stériles du point de vue de la liberté.

La question est essentielle pour comprendre et définir la culture critique que l'école doit permettre d'acquérir. Comme le montre très bien Catherine Kintzler, elle justifie la différence (que l'on fait) et la complémentarité (que l'on ne voit pas toujours bien) entre les savoirs scientifiques et les « humanités » (lettres, histoire, etc.).

a) Les sciences.

Les savoirs et les enseignements scientifiques s'adressent à un sujet universel : un élève qui comprend une question de physique n'a pas besoin d'interroger ses condisciples pour savoir que, dès le moment où ils la comprennent eux aussi, cela ne peut être que de la même façon que lui. Cette assurance *a priori* vient du fait que la raison physicienne est capable de constituer de véritables *domaines d'objets* où son autonomie s'exprime pleinement. Elle le fait en posant et en nouant ensemble seulement deux exigences, celle d'une saisie mathématique du réel et celle d'une capacité de le produire par une technique expérimentale.

Ce qu'il faut alors remarquer, c'est que l'héautonomie du jugement, la pesée des choses sur la balance du « soi-même », la négation et l'interrogation n'interviennent ici que dans la *recherche* ; d'avance, on sait qu'elles devront être au contraire effacées du *résultat*, s'il veut pouvoir prétendre à l'universalité liée à cette « objectivité » dont on fait à bon droit une exigence caractéristique des sciences. Le « soi-même » sait donc qu'il a pour vocation de s'oublier au terme de l'investigation de son domaine et de la poursuite de ses objets, qui ne peuvent aboutir que quand il disparaît. Le risque est alors qu'il s'oublie complètement, ou ne se découvre jamais vraiment : conscient, bien sûr, d'intervenir dans la recherche, il peut très bien, au lieu d'y vivre une expérience de liberté, se saisir seulement comme un intermédiaire évanescent, un moyen transparent opérant *au service* de l'objet que celle-ci poursuit. C'est pourquoi comprendre une question de physique est sans doute *en soi* une expérience de liberté spirituelle, mais cela peut néanmoins ne pas l'être *pour soi*, s'il n'y a pas au rendez-vous un « soi-même » capable d'en retirer effectivement quelque chose qui le rende plus libre. Ce raté subjectif est caractéristique d'une attitude « scientiste », dont on sait qu'elle 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 ». C'est ainsi qu'un élève – comme toute autre personne, y compris parmi les plus savantes - peut avoir très bien compris la mécanique ou la théorie électrique, et professer sur certaines questions morales, juridiques, politiques, voire, à l'occasion, *scientifiques*, des opinions absurdes sans éprouver aucun besoin de s'en justifier.

Par rapport à ce fait général, le problème posé par la croyance religieuse ne paraît représenter d'abord qu'un cas particulier. Mais il domine tous les autres d'un

énorme dénivelé, pour une raison très simple : c'est que la croyance religieuse seule peut conférer à des opinions qui seraient autrement difficiles à soutenir une autorité se présentant comme absolue ; il suffit pour cela que le « soi-même » subjectif ne se reconnaisse pas le droit d'exister en face de l'hétéronomie religieuse. C'est la raison pour laquelle, sur le terrain scolaire, la religion seule peut être invoquée pour contester même l'enseignement des sciences.

b) Les « humanités ».

Il en va autrement des « humanités » : arts, littérature, histoire, philosophie, etc. Toute « idée » produite dans l'un de ces champs reste toujours celle du sujet singulier à qui elle est venue. Elle n'est pas, en ce sens, universelle, mais seulement communicable par le dialogue. Se l'approprier consiste toujours à l'*interpréter* à son tour, en aucun cas à la comprendre en ayant la certitude que cette compréhension ne peut qu'être identique à celle de tout autre : c'est au contraire la certitude inverse qui s'impose aussitôt à l'esprit. Le *champ* artistique, littéraire, historique, philosophique, etc. ne se constitue donc jamais complètement en *domaine*, les « choses » (ou les questions) littéraires, artistiques, historiques, philosophiques, etc. ne *s'objectivent* jamais entièrement pour un regard universel. Certes, cela ne veut pas dire qu'*aucune* forme d'autonomie ne s'y éprouve jamais. Il y a bien dans l'analyse des textes littéraires, dans la connaissance historique, etc. des exigences méthodologiques à respecter pour que ces disciplines puissent précisément se constituer comme des savoirs critiques. Dans la mesure où le respect de ces exigences parvient à transformer plus ou moins leur champ en un *domaine* et où il leur permet de saisir comme des *objets* les questions qui les intéressent, on doit jusqu'à un certain point parler d'autonomie²¹. Mais ce n'est qu'en un sens relatif. La signification même de ces exigences ne s'éprouve en effet que dans leur application ; elle ne peut donc pas être déterminée d'avance avec exactitude. Et, loin d'exclure la pluralité des approches, elle l'autorise et la rend possible. C'est pourquoi, ici, l'autonomie ne peut jamais prendre d'indépendance complète par rapport à une hétéronomie à laquelle elle est reconduite sans cesse et qui, en quelque sorte, la reprend toujours à son compte. De ce fait, il semble que l'expérience d'une liberté subjective, à la différence de ce que nous avons vu à propos de l'enseignement des sciences, soit ici incontournable. Mais cela ne garantit jamais qu'il en soit fait un bon usage : le propre de la liberté est de pouvoir toujours se retourner contre elle-même. 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.

Rien de ce que nous enseignons ne peut donc jamais garantir la liberté, qui se situe pourtant au cœur même de tous les savoirs critiques, qu'il s'agisse des sciences

21 Ce qui permet d'exclure, par exemple, le négationnisme du champ de l'histoire, ou n'importe quelle divagation de celui de l'analyse littéraire des textes.

ou des « humanités » : elle peut être méconnue dans un cas, dans l'autre mésinterprétée et aliénée. 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. Il est certain qu'aucun Enseignement Moral et Civique ne pourra jamais donner là-dessus la garantie que les autres enseignements ne donnent pas. Mais peut-être doit-il trouver une place, parce que lui seul garantit qu'à un moment quelconque on prenne directement comme objet de réflexion les conditions qui rendent une communauté possible. On y reviendra.

Rapport entre autonomie et héautonomie. 2) Sciences et universalité, « humanités » et monde commun.

La différence entre autonomie et héautonomie a des conséquences essentielles sur le *rapport entre les sujets* qu'elles instaurent l'une et l'autre, et donc sur la *communauté* qu'ils sont susceptibles de former. Dans toute la mesure (et la limite) où l'homme est capable d'autonomie, on peut affirmer que chacun tend à être identique et parfaitement substituable à tout autre, comme dans la résolution d'un problème de mathématiques : l'autonomie est, directement, une promesse d'universalité. L'idéal recherché par le discours est donc ici de pouvoir se présenter comme monologique. Certes, le dialogue existe, mais il consiste soit dans le guidage de la recherche de l'élève s'il s'agit d'enseigner ce qui est déjà connu, soit dans la présentation mutuelle de questions ou d'hypothèses différentes, parfois divergentes, s'il s'agit de faire progresser collectivement la recherche sur des objets nouveaux. Ce dialogue n'est donc qu'un *moyen*, même si tout l'intérêt de la recherche consiste plutôt dans ces médiations indéfiniment répétées que dans quelque achèvement fantasmé de la science. De la même façon, la communauté entre les chercheurs, même si, dans la réalité, elle consiste tout entière dans leurs échanges dialogiques, doit toujours viser quelque chose qui se situe au-delà d'elle, et qui serait une nécessaire et complète unanimité – bien que, là encore, la jouissance éprouvée dans la recherche s'attache plutôt à la communauté de dialogue vivante qu'à un rêve de parfaite unité.

Les « humanités » sont dans une situation entièrement différente : elles ne peuvent même pas *tendre vers* un discours monologique universel. Certes, pas plus la cité scientifique que la république des lettres ne souhaitent former un corps parfaitement unifié par l'emploi d'un langage univoque. Mais l'une a pourtant l'obligation de faire comme si tel était son but, parce que c'est précisément cela qui lui permet de se construire et d'exister. Alors que l'autre doit au contraire se détourner *a priori* de cette aspiration, qui serait pour elle destructrice, et qui n'exprimerait rien d'autre, chez elle, qu'un tropisme totalitaire. L'enseignement des lettres, de l'histoire,

etc. permet donc de donner aux élèves l'expérience d'une communauté entre les esprits qui n'a pas à chercher de confirmation dans leur unité et leur identité, mais qui ne peut se former au contraire que dans la mesure où chaque individu reste pour tous les autres une pure singularité. Le dialogue n'est donc pas ici un moyen pour tendre vers un discours unique (monologique), il ne fait que s'entretenir lui-même - en même temps que le moyen, il est aussi la fin poursuivie.

Ce qui cherche à s'instaurer ainsi entre les individus, ce n'est donc pas une communication qui pourrait se fonder directement sur une raison autonome, capable de légiférer universellement en ses domaines et sur ses objets (comme en mathématiques). La communauté de monde qui doit résulter de cette communication tient plutôt de la gageure, puisqu'elle reposera toujours sur un échange entre des points de vue « sur » ce monde supposé qui ne pourront jamais *se superposer*. Bien sûr, comme on l'a vu, ces points de vue, pour pouvoir se rencontrer et se croiser, font appel à certaines méthodes critiques que leur portée objective (objectivante) permet de rapprocher d'une autonomie législatrice. Mais cela ne peut pas faire disparaître la singularité de chaque point de vue, qui ne relève que d'une faculté héautonome de se rapporter au monde pour l'interpréter. Ce va-et-vient entre la singularité individuelle et la communauté montre que l'héautonomie n'enferme pas chacun dans une île, au contraire, puisque les divers points de vue n'existent pas en dehors de leurs échanges, et que toute leur valeur dépend même d'un effort constant pour « se mettre à la place de tout autre » sans lequel il serait impossible de les faire communiquer. C'est pourquoi l'héautonomie est inséparable, chez Kant, de la visée d'un « sens commun », par quoi, comme nous l'avons vu, il ne faut pas entendre un consensus idéologique majoritaire qui fixerait une norme à laquelle on devrait conformer ses jugements, mais une faculté de juger (un « sens ») qui, à défaut d'atteindre une universalité de portée objective, ne peut compter, pour se régler elle-même, que sur un effort constant en direction d'une communicabilité intersubjective universelle.

De même que ci-dessus lorsqu'il s'agissait de l'institution d'un sujet libre, il apparaît qu'il est impossible à l'enseignement des sciences comme à celui des humanités de *garantir* l'institution d'un sujet ayant le sens de ce que peut être une *communauté* libre : c'est impossible à l'enseignement des sciences, parce qu'il s'articule tout de suite à la visée de l'universel, ce qui rend possible d'esquiver le problème si on ne veut pas le voir ; c'est impossible à celui des humanités, parce qu'il n'y a pas pour elles d'universel en surplomb auquel se référer pour rendre parfaitement évidente la différence entre un jugement propre (héautonome) et l'opinion la plus folle, ni entre le souci d'un « sens commun » et l'aspiration à créer un consensus de chapelle. C'est pourquoi, de nouveau, doit se poser la question de l'Enseignement Moral et Civique. Il lui est bien entendu impossible de garantir le résultat que les autres enseignements ne garantissent pas. Mais, là encore, on doit prendre garde au fait

que lui seul peut garantir qu'on n'esquivera pas le problème des conditions d'apparition, d'existence et de sauvegarde d'une communauté fondée sur la liberté.

L'EMC et la philosophie

La place d'enseignements de type EMC est évidemment problématique. D'une certaine façon, on l'a dessinée en creux ci-dessus, en montrant ce que l'enseignement des sciences et celui des humanités ne pourraient jamais garantir : l'institution d'un sujet libre et capable de vivre dans un monde commun. Mais on a également relevé qu'il n'était pas question d'essayer de remplir ce creux, du moins si l'on entend par là tenter de le remplacer par du plein : en effet, il est sûr qu'aucun enseignement du type EMC ne pourrait venir simplement donner – ajouter - les garanties que ne peuvent apporter les autres enseignements. Pour s'imaginer le contraire, il faudrait confondre ce type d'enseignement avec un catéchisme et l'apprentissage de la liberté commune avec celui de la soumission collective.

On ne doit donc ni ignorer le vide laissé par les autres enseignements, ni prétendre le combler : c'est à lui donner une forme qu'il faut s'employer. De ce point de vue, il est aisé de repérer ce que peut apporter de spécifique un enseignement du type EMC, et qu'il est au contraire *a priori* exclu que puissent se proposer d'apporter *directement*, en raison de leur nature même, de leur projet même, les autres enseignements. Pour la commodité, je présenterai cela en plusieurs points séparés, bien qu'il ne s'agisse pas de considérations indépendantes les unes des autres.

a) Un EMC est le seul enseignement qui permette de prendre comme objet de réflexion directement, expressément, et non pas par la bande, en face d'une urgence surgissant dans la classe, l'établissement ou le monde extérieur, ou bien à l'occasion et au prétexte d'une explication historique ou littéraire, les prescriptions, obligations ou interdictions, relatives à la vie morale et politique. Il est le seul à se proposer de le faire ... du moins avant le cours de philosophie de la classe Terminale !

Il peut le faire d'au moins deux façons, qui sont complémentaires et ne peuvent jamais être séparées entièrement. Il est possible à certains moments de s'interroger sur les institutions existantes, les principes juridiques reconnus comme fondateurs, les lois positives, les règles morales communément acceptées, pour s'enquérir de leur sens, de leurs nécessaires ambiguïtés, de leur bien-fondé, de leurs limites « critiques ». Comme il est possible aussi à d'autres moments de s'interroger directement sur ce qui doit être, sur les principes qui rendent possible une vie libre dans une communauté libre, pour examiner comment les institutions sociales et politiques tendent d'y répondre. En somme, ou bien l'on part du fait (l'institution, le principe déclaré, la loi existante, etc.) pour y chercher le droit et l'examiner du point de vue de ce droit, ou bien l'on part

d'une réflexion libre sur le droit (au sens de ce qui doit être) pour examiner le fait institutionnel à sa lumière.

En elles-mêmes, de telles interrogations relèvent du champ disciplinaire de la philosophie. Mais ce n'est pas une question de casquette institutionnelle. Comme la philosophie n'intervient qu'en Terminale des LEGT, il est à l'évidence indispensable de pallier l'absence de réflexion expresse sur les questions morales et politiques dans les années antérieures, et cela dès les plus petites classes, par la création d'un enseignement *ad hoc*.

Le droit qu'ont d'autres disciplines à être mobilisées pour cette tâche est d'ailleurs facile à établir. L'histoire²² et le droit, en particulier, partagent avec la philosophie cette caractéristique qu'aucun discours et aucune pratique humaine ne leur sont étrangers. L'histoire et le droit n'ont évidemment pas à *connaître* des questions esthétiques, scientifiques, technologiques, juridiques (pour l'histoire), historiques (pour le droit), c'est-à-dire à chercher comment on doit trancher à propos des questions théoriques ou pratiques qui peuvent se poser dans ces différents champs. Mais ces deux disciplines présupposent pourtant, comme la philosophie, la *reconnaissance* de tout ce qui touche à ces questions. On se rappelle comment la législation et l'anticipation de sentences pénales relatives aux propos négationnistes a contraint à formuler avec précision ce problème de la *reconnaissance* par le droit de ce dont l'histoire seule, dans ce cas, peut avoir à *connaître*. Mais la remarque peut être étendue à toutes les pratiques humaines. L'historien et le juriste ont besoin de reconnaître l'« œuvre d'art », l'un pour questionner le goût d'une époque, l'autre pour définir son statut dans le droit. Ne considérons ici que l'historien. Il a besoin de reconnaître la science (sa différence, par exemple, d'avec les théories alchimiques, astrologiques, etc.) pour faire comprendre la portée *historique* (et non pas seulement scientifique) de la révolution galiléenne. Il a besoin de reconnaître le droit (au sens de l'*idée*, de sens problématique, qui est au fondement des droits humains et politiques), aussi bien pour faire ressortir les enjeux *historiques* (et non pas seulement juridiques) de la *Déclaration* de 1789, que pour expliquer ce que peut signifier *historiquement* (et non pas seulement du point de vue de la morale ou du droit) la barbarie des totalitarismes du XXe siècle.

Il ne saurait donc y avoir de conflit de compétences entre historiens et philosophes autour de l'EMC. Toutefois, comme on vient de le voir, un professeur d'histoire intervenant en EMC ne le fait pas directement en tant qu'historien²³, mais au titre d'un présumé de sa discipline qu'il va considérer ici en lui-même et qu'il va

22 La sociologie aussi, et d'autres « sciences humaines ».

23 C'est pourquoi certains collègues d'histoire sont réticents devant cet enseignement : ils craignent que leur discipline elle-même serve de caution idéologique à un enseignement prescriptif étranger au souci de comprendre l'histoire.

développer pour lui-même – exactement comme à d’autres moments, parlant d’histoire de l’art, il lui arrive très souvent d’avoir pour souci prioritaire d’éveiller les élèves à l’expérience esthétique elle-même, à la jouissance des œuvres, ce qui, en soi, n’est pourtant pas la fonction propre de sa discipline, mais n’en constitue pas moins un présupposé implicite de toute compréhension historique de l’art.

Mais si l’on reprend la distinction faite ci-dessus entre *reconnaître* et *avoir à connaître de*, on doit remarquer que la philosophie seule a directement l’obligation de chercher à « connaître des » présupposés de toutes les questions posées par l’EMC. C’est pourquoi il paraît évidemment 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.

Le besoin de l’histoire dans le cursus de l’EMC n’est pas moindre. On insistera dans la troisième partie sur l’importance qu’il y a à prendre en compte la dimension factuelle (et donc relativement contingente et provisoire) de l’expression des normes fondatrices de la vie morale, sociale et politique, précisément pour éviter que les idées auxquelles elles renvoient ne paraissent servir seulement de caution douteuse, d’alibi plus ou moins fallacieux, aux réalités institutionnelles existantes. Cela, en effet, ne pourrait qu’entraîner le discrédit des deux, les institutions réelles étant disqualifiées par leur impuissance à incarner vraiment les idées, et les idées par leur impuissance à s’incarner vraiment dans la réalité : les unes pourraient alors être taxées de trahison, les autres de mensonge. C’est évidemment à l’histoire qu’il revient de montrer que les idées *sont l’enjeu de toute une histoire factuelle*, trouble, balbutiante, compliquée, où les avènements ne vont pas sans les ratés.

b) Du fait même que la question qu’il pose est celle 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 politique²⁴, un enseignement de type EMC permet que s’expriment ouvertement et se découvrent en même temps comme absolument réprouvées des attitudes telles que l’identification fusionnelle à des groupes, l’invention d’ennemis à détester ou de victimes à harceler, la tentation du « communautarisme » et de la xénophobie, la misogynie, l’homophobie, etc. Ce sont, personne n’en doute, des attitudes que l’Ecole a le devoir de « combattre ». On a vu pourtant au début de cet article combien la notion de « combat » doit appeler le doute : y a-t-il bien un terrain (un terrain commun) pour un « combat » ? Les enseignements scientifiques et « littéraires » ne sont pas un champ de bataille ; ils doivent plutôt éviter

²⁴ En un mot, la question même de ce qu’on appelle la philosophie *pratique* (la philosophie de l’action), c’est-à-dire la philosophie morale et politique.

– par le haut, pas par une esquive latérale - ce qui serait *pour eux* un faux combat ou, pire, un faux débat : ils s'efforcent tout simplement d'amener peu à peu l'« adversaire » à prendre conscience qu'il n'a pas de sol sous les pieds, en lui faisant découvrir des domaines ou des champs qu'il ignorait, et où le sol sur lequel il croyait pouvoir camper ne paraît pas trouver de place. Mais nous avons vu aussi les limites nécessaires de cette action, et nous devons être particulièrement attentifs à son caractère *différé* : le moyen est indirect, il parie sur le temps, alors que les attitudes qu'il s'agit de « combattre » se manifestent dès les premières étapes de la scolarité, qu'elles ne s'estompent souvent qu'à la fin du collège, quand ce n'est pas à la fin du lycée, qu'elles peuvent même se renforcer et faire des ravages au cours de la scolarité, par exemple au moment de l'adolescence. Certes, il serait totalement vain d'espérer les voir disparaître complètement. Mais serait-il légitime de s'installer sur ce point dans l'*attente*, qui paraît être le contraire même de tout projet d'éducation fondé sur les lumières de l'instruction ? Pourrait-on accepter que cette attente ait pour effet que pour certains élèves l'effort de l'enseignement arrive trop tard ? Si l'EMC est possible, il doit à l'évidence intervenir très tôt dans la scolarité et se poursuivre jusqu'à son terme, où l'enseignement philosophique peut d'ailleurs en changer le régime discursif et le mode d'intervention.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de *provoquer* les manifestations d'homophobie, de racisme, ou d'hostilité à la laïcité, etc. pour mieux pouvoir les affronter. La seule question est de pouvoir ne pas se contenter d'*ignorer* l'existence de ces attitudes, au sens actif du verbe « ignorer », c'est-à-dire au sens de ne pas se soucier d'en savoir quelque chose. Or, une certaine ignorance délibérée est pour l'enseignement des sciences et des humanités une obligation évidente – ce qui ne veut pas dire, évidemment, que le professeur doive rester coi lorsqu'un problème surgit en classe, mais lui interdit en revanche de programmer expressément des interventions en lien avec de telles questions. Il s'agit donc là d'une ignorance « méthodique²⁵ », nécessaire aux enseignements autres que l'EMC. Certes, l'obligation de s'y tenir peut être suspendue, mais c'est de manière le plus souvent fortuite, parfois gênante, selon l'urgence ou l'occasion. Or, on peut douter que cette ignorance puisse être la *seule* loi à l'école. Beaucoup de choses en tout cas, depuis la prise de conscience de la gravité du harcèlement dans le cadre scolaire jusqu'au surgissement de tentations intégristes ou même djihadistes chez des adolescents, obligent à prendre en considération le fait que cette ignorance active, qui est en elle-même nécessaire et légitime, entraîne aussi avec elle une très large ignorance passive, une ignorance subie celle-là, de tout ce qui se passe chez les élèves ou entre élèves, ce qui, du coup, n'est pas acceptable s'agissant d'enfants et d'adolescents.

²⁵ *Méthodos*, c'est le chemin. Cette ignorance est liée en effet au cheminement disciplinaire qui, de lui-même, doit plutôt éviter les ornières.

Si l'on veut, sans provoquer ni s'en remettre à l'occasion, faire en sorte que les questions morales et politiques soient tout simplement *évoquées* en classe, selon leur urgence mais dans un ordre pourtant cohérent, sans attendre le programme de philosophie de classe Terminale, il faut donc concevoir un enseignement spécifique pour cela. Nous savons précisément à quoi est lié l'échec des tentatives antérieures : c'est à l'insuffisance de la dimension critique, c'est-à-dire, au fond (encore une fois, il ne s'agit pas d'étiquettes ni de casquettes), philosophique. Pourtant, comme l'a très bien fait apparaître Pierre Hayat²⁶, l'enseignement moral et civique a été conçu on ne peut plus clairement à l'origine comme un enseignement critique, problématique, ouvert à la discussion - tout l'opposé d'un catéchisme concurrent de celui des Eglises, malgré les conflits politiques de l'époque. Cependant, il faut supposer que cela n'a pas suffi, puisque le résultat a fini par être perçu comme contraire à l'intention²⁷. C'est sans doute la raison pour laquelle les tentatives plus récentes au lycée, comme celle de l'ECJS, ont voulu se tenir éloignées du « modèle » laissé par ces enseignements, au risque de méconnaître la valeur des idées qui l'orientaient, mal distinguées d'une image qu'elles donnaient d'elles et qui était devenue manifestement insatisfaisante²⁸. L'ECJS ne semble pas avoir toujours facilité la distinction entre les questions normatives et les questions de fait (d'ordre sociologique, économique, etc.). Elle paraît aussi avoir un peu trop vite renoncé à toute ambition systématique au profit d'un patchwork de questions entre lesquelles on pouvait choisir de manière arbitraire. La réflexion sur ce que doit être l'EMC n'est pas achevée. L'APPEP s'est efforcée et continuera de s'efforcer d'y contribuer. Un point paraît important. On peut très bien comprendre que soient encouragées l'intervention d'institutions ou d'organismes extérieurs, ou l'organisation de débats en classe dans le cadre de l'EMC. Mais il paraît inquiétant que ceci apparaisse, parfois, presque comme une panacée. On est amené à faire l'hypothèse qu'on attend de ces modalités de travail qu'elles apportent, à elles seules, miraculeusement, la dimension critique qui avait manqué jusqu'ici aux enseignements de même type. Et qu'on suppose *a contrario* que tout discours à l'initiative du professeur risquerait de manquer de cette dimension. Ce serait une double erreur. Une intervention venue d'un organisme de la société civile ou même de l'Etat ne peut pas apporter de dimension critique si elle est perçue comme purement militante. Un débat en classe ne le peut pas davantage s'il se réduit au choc des opinions et s'il ne rend pas sensible le fait que l'enjeu du débat est d'apercevoir ses propres limites, toutes les « opinions » ne pouvant pas avoir, si l'on peut dire, droit de

26 Pierre Hayat, *Enseigner les valeurs de la République à l'école publique : où situer les enjeux ?*, article en ligne sur le site de l'APPEP.

27 Comment cela a-t-il été possible ? J'essaierai d'y revenir dans la partie III de cet article.

28 On peut se demander si ce qu'on appelle un « modèle », mot dont certains discours institutionnels paraissent friands, n'est pas quelque chose comme une image qu'on ne parvient pas à décoller d'une idée pour donner à l'idée toute sa liberté. Un peu comme un chewing-gum qui colle aux dents de la réflexion et qui l'empêche de bien mastiquer ses aliments propres (à savoir les idées).

cité. L'urgence est plutôt de former les professeurs pour qu'ils sachent quand inviter des organismes extérieurs et lesquels, comment revenir d'un point de vue critique sur ces interventions, comment faire préparer par les élèves et comment mener en classe un débat critique sérieux. Et donc, avant tout, comment assumer eux-mêmes un discours problématique et critique, et non pas dogmatique ou seulement sceptique, sur les questions relevant de l'EMC.

c) Enfin, l'EMC présente une autre caractéristique qui est, par nécessité, absente de tous les autres enseignements : elle comporte un enjeu de décision. Certes, il ne s'agit pas de trancher de la manière dont on doit vivre, individuellement et collectivement, mais c'est pourtant bien cela qui est *en question*. Rien de tel, par exemple, en mathématiques ou en histoire – la seule exception étant constituée par la philosophie. Les deux points précédents ont permis d'aborder cet aspect de l'EMC par le contenu, en rappelant qu'elle était seule à concerner directement les questions morales et politiques, et que, pour cette raison, elle seule pouvait permettre que des attitudes ou des options moralement ou politiquement inacceptables ne soient pas simplement « ignorées » de l'institution. C'est la même chose que nous allons regarder maintenant sous l'angle de la forme, en essayant de comprendre quel peut être le régime de la parole et de l'interlocution dans un enseignement de type EMC.

Il faut repartir de ce que nous observions au début : devant les postures qui reposent sur un rejet de l'autonomie, il n'y a pas de terrain commun pour un combat ou un débat. Mais il faut maintenant préciser : ce qu'il est impossible d'envisager, c'est un espace de confrontation qui serait organisé selon une règle de réciprocité et de symétrie entre des forces (combat) ou des arguments (débat). Pourtant, l'interlocution reste le fait premier, et il est souhaitable qu'elle n'aboutisse pas simplement au silence. De plus, si elle ne peut pas prendre l'apparence d'un combat, elle en conserve d'une certaine façon le sens. Mais il ne s'agit pas d'un combat entre adversaires, comme était l'éristique des sophistes ou comme peuvent l'être certains débats médiatiques : combattre les préjugés, en effet, ce n'est rien d'autre qu'inviter chacun à combattre *les siens* en faisant appel à son bon sens (son héautonomie) et à l'exigence d'un sens commun.

Or, c'est le propre des enjeux de la vie morale et politique que d'être l'objet d'un dialogue qui a toujours en même temps le sens d'un combat, puisque toujours quelque chose (le bien, le juste), qui reste pourtant problématique et relativement *indéterminé*, doit tout de même être tranché au moins en ce qui concerne ses *limites* - qui seront celles, à la fois, de ce qui est acceptable pratiquement et de ce qui est recevable dans le discours. Si l'EMC peut réussir mieux que ses ancêtres, ce sera en faisant que ces deux aspects – indétermination de l'enjeu et exigence, *avec laquelle il se confond pourtant*, de déterminer les limites de sa mise en jeu – soient présents dans la manière de le mettre en œuvre. L'indétermination de l'enjeu est ce qui oblige à ce

que les postures inacceptables ne soient pas simplement « ignorées », ce qui contraint à ce qu'on les laisse – jusqu'à un certain point - s'exprimer. Mais que cet enjeu porte sur la nécessité de poser une limite est ce qui oblige à dire quand celle-ci a été franchie, non seulement par un recours subsidiaire à l'argumentation (ce qui pourrait encore laisser croire qu'il y a débat), mais en même temps et plus essentiellement, si l'on peut dire, par un ferme « rappel à la loi ». En un sens, tout l'enjeu de l'EMC est de comprendre la fonction de la Loi au sens le plus général de ce terme (moral, social, juridique, politique), de la Loi comme forme indéfinie qui est toujours déjà là et qu'il s'agit toujours de définir. Cela revient au même que de dire que cet enjeu est de dégager le domaine, aux limites problématiques, de l'autonomie morale et politique.

Ce qu'un EMC a à transmettre ne relève en effet ni de la discussion scientifique, ni du colloque ressortissant au champ des « humanités ». Il s'agit plutôt d'une articulation entre le régime discursif introduit par le dialogue socratique, qui ne présuppose rien et laisse la parole même aux propos absurdes des sophistes, et l'oracle de la Loi (de la Loi comme forme indéfinie, morale, sociale, juridique, politique) qui constitue ici un présupposé absolu et dont on sait d'avance qu'il aura toujours le dernier mot. Précisons ces deux points.

La référence au dialogue socratique d'abord. Elle ne préjuge rien des aspects concrets de l'allocution et de l'interlocution en classe. En particulier, elle 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. Ce qu'on veut indiquer par cette référence au dialogue socratique, c'est seulement que l'EMC doit être conçu comme de part en part comme un enseignement problématique et critique qui, sous le rapport de la vérité, ne présuppose rien.

La référence à l'oracle de la Loi semble entrer en opposition avec cette première intention. Elle signifie qu'à la différence de ce qui se passe dans le dialogue socratique (et dans l'enseignement de la philosophie en classe Terminale), 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.

La conjonction des deux constitue un paradoxe étrange, mais qu'il est facile de justifier. 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 pourrait, sauf démission, 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 – bien sûr, cela ne suppose aucune

brutalité, mais l'exclut au contraire - qu'on a cherché à discuter de l'indiscutable. En somme, il s'agit de trouver le chemin de l'autonomie dans un face-à-face entre une hétéronomie primordiale et une héautonomie sollicitée. La figure hétéronome de la Loi ne peut être dépassée que par la découverte de l'autonomie. En son absence, elle ne peut ni ne doit, en aucun cas, être effacée.

Retour sur la question du heurt possible entre l'enseignement et les croyances religieuses

Peut-être est-on mieux en mesure de revenir maintenant au problème posé par les heurts qui peuvent se produire entre l'enseignement et les croyances religieuses.

L'affirmation d'une hétéronomie de forme religieuse peut avoir deux destins très différents²⁹. Elle peut d'abord se présenter comme rivale de l'autonomie sur son propre terrain (celui des domaines et des objets de législation de la raison) - voire, si elle prend une forme extrême, comme adversaire de toute autonomie possible. L'Eglise catholique s'est ainsi opposée à l'héliocentrisme, à la théorie de l'évolution, à la République, à la laïcité. Sans doute nous étions-nous trop vite habitués à l'idée que les prétentions liées à cette première forme de l'hétéronomie religieuse ne pouvaient que céder progressivement du terrain devant les réalisations de l'autonomie. Mais ce serait un tort, maintenant, de réduire sa réaffirmation brutale à une simple rémanence historique liée seulement à une importation culturelle plus ou moins extérieure : elle pourrait avoir un certain rapport aussi avec une situation nouvelle, plus « critique », de l'autonomie humaine³⁰.

Mais l'affirmation religieuse de l'hétéronomie ne prend pas nécessairement ce tour. Elle peut se présenter aussi, peut-être paradoxalement, comme un simple répondant de l'héautonomie, comme la simple position d'un Autre en face de soi, éprouvée comme nécessaire pour que le soi s'apparaisse vraiment comme « soi-même ». Cette deuxième manière d'affirmer l'hétéronomie religieuse ne comporte en elle-même aucune revendication domaniale, aucune prétention sur quelque objet que ce soit. Tant qu'il ne vient pas s'en greffer malencontreusement dessus, elle ne risque donc pas d'entrer en conflit avec l'autonomie de la raison. Il peut même se rencontrer dans cette appréhension mystique de l'hétéronomie religieuse un garde-fou contre toute ambition de concurrencer l'autonomie humaine : un mystique véritable ne peut qu'affirmer, devant l'Autre dont il éprouve sa propre existence comme absolument dépendante, son abîme d'incompréhension. Il lui est donc difficile de s'en réclamer pour prétendre régenter les domaines et arraisonner les objets de l'autonomie humaine.

29 Comme l'a très bien vu Bergson dans *Les deux Sources de la morale et de la religion*.

30 Voir ci-dessous dans la partie III.

Il y a donc un double tropisme dans l'hétéronomie religieuse, qui peut la tirer dans deux directions qui divergent. D'ordinaire, la croyance est entraînée simultanément et en proportions variables par ces deux mouvements qui, alors, ne se distinguent pas toujours clairement. Pourtant, une opposition radicale apparaît entre eux dès qu'on les suit jusqu'à leurs pôles extrêmes : la négation absolue de l'autonomie humaine d'un côté, la pure « spiritualité » ou la pure « mystique » de l'autre.

Du premier côté, le fait que l'hétéronomie religieuse puisse rester compatible avec l'autonomie dépend entièrement de la délimitation des domaines sur lesquels elle élève des revendications. Le principe de laïcité appliqué à l'enseignement scolaire (et, en arrière-plan, à la reconnaissance juridico-politique des savoirs) signifie que l'unique domaine que la croyance religieuse puisse se réserver recouvre ce qui se présente comme lié à une histoire empirique du salut, à la seule condition que cela n'entre pas en conflit avec l'autonomie de la raison³¹.

Du deuxième côté au contraire, cette question de délimitation des domaines ne se pose même pas. L'expérience de l'hétéronomie absolue qu'affirme faire le mystique se présente presque comme le pendant d'une expérience de l'héautonomie : « Dieu » ne désigne rien d'autre que ce qu'il éprouve comme la condition de son rapport à soi. En effet, l'hétéronomie recouvre alors l'expérience d'un « je suis pensé » par un Autre (*cogitor*), qui apparaît comme la condition de possibilité absolue de celle du « je pense » par moi-même (*cogito*)³² : la mystique, en somme, ne fait que reporter et élever jusqu'à l'absolu du *Verbe* divin notre dépendance par rapport à la loi du langage et du sens. Ce pur rapport à soi, au point d'héautonomie, qui caractérise la foi mystique est ce qui permet qu'elle demeure fondamentalement « sans objet³³ » : ce n'est pas dans le mouvement transitif vers un objet qu'elle a quelque chance de s'éprouver, puisqu'elle se présente plutôt comme l'expérience d'un mouvement transitif de l'Autre vers soi, qui est lui-même vécu comme étant le cœur même de tout mouvement réfléchi vers soi-même. Epurée à ce point, la foi religieuse ne comporte donc pour l'autonomie humaine, pour les savoirs qu'elle essaye de fonder, pour les droits ou la morale qu'elle s'efforce d'instituer, pas la moindre menace : elle ne revendique pas de domaine et n'entend légiférer sur aucun objet.

Comme l'a souligné Bergson, ces deux tropismes de l'hétéronomie religieuse peuvent conduire aussi à des attitudes totalement opposées quand il s'agit de définir ce

31 On peut mesurer combien la tension est forte, bien qu'elle puisse rester en-deçà de la contradiction : car la raison a quelque chose à dire sur l'histoire de la production de textes annonciateurs du salut (dans les disciplines historiques), et même sur l'espérance d'un salut, voire sur une historicité du salut (par la réflexion philosophique) ; seul ce qui peut être lié à une histoire *empirique* du salut n'est pas *a priori* son affaire, tant que cela ne lui apporte pas la contradiction.

32 Cf. Guy Lardreau, *Discours philosophique et discours spirituel*, Seuil, 1985.

33 Cf. Michel Guérin, *La Croyance de a à z*, Les Belles Lettres, 2015.

que peut et doit être la communauté humaine. Le premier tend à la formation d'une communauté définie, exclusive, du fait de la volonté affichée de régir certains domaines de la vie. Le heurt entre une telle aspiration religieuse communautaire et les institutions d'une communauté politique fondée sur l'autonomie n'est pas pour autant inéluctable, mais il faut reconnaître qu'il est toujours possible. Il se produira si cette aspiration entre en conflit avec les principes de la communauté politique : ce sera, par exemple, le cas si le principe de laïcité est contesté. L'autre tropisme qu'on trouve dans l'hétéronomie religieuse, celui de la pure « mystique » ou de la pure « spiritualité », est en revanche à l'abri de ce danger. Il peut même incliner vers les formes les plus ouvertes de la communauté, puisqu'il s'accompagne d'un doute portant sur la possibilité de *définir* le « domaine commun » de l'autonomie, de l'enfermer dans des limites certaines.

On peut, semble-t-il, en conclure que l'acceptation, voire la revendication, d'une position d'hétéronomie au nom de la religion n'est pas en soi un obstacle insurmontable aux savoirs ni à la réflexion critique, non seulement dans le champ scientifique, mais même dans le champ moral, juridique et politique, tant qu'on peut s'adresser chez un élève à un point de liberté subjective. Mais il n'est pas nécessaire que lui-même le reconnaisse d'emblée comme un point d'*autonomie* : il suffit qu'il l'éprouve comme un point d'*héautonomie*. C'est toujours à ce point-là que l'on s'adresse quand on se heurte à une croyance religieuse qui affiche la prétention de s'opposer à la réflexion et aux démarches de savoir. Le but de cette adresse est en effet de faire en sorte que les pseudopodes que la croyance cherche à lancer vers des domaines et des objets qui relèvent d'une raison autonome viennent se cogner sur quelque chose, et que cela oblige la croyance à les rentrer, donc à se tourner vers elle-même - au sens optique, à « se réfléchir », à venir buter contre le « soi-même » du croyant.

Je voudrais terminer sur un simple exemple de ce mode d'allocution aux élèves qui m'a été raconté et que je trouve tout-à-fait lumineux. Un collègue de lettres enseignant en collège se trouvait un jour confronté en classe à des propos qui, sans être du tout agressifs, étaient clairement inacceptables, de la part de quelques élèves qui voulaient faire valoir certains droits de la religion sur la vie publique. Ce professeur a rassemblé toutes les réponses qu'il avait pu ou qu'il aurait pu faire dans cette formule unique mettant un point final à toute discussion : « la religion, c'est comme l'amour, c'est une affaire personnelle ». C'était dit fermement, mais certainement aussi avec toute la chaleur que le propos appelle. Approbation immédiate, peut-être unanime, en tout cas presque unanime, dans la classe, les quelques opposants éventuels se sentant sans doute obligés de « rentrer en eux-mêmes » et de respecter un certain silence. Ce devait donc être le mot attendu. Sa portée, en effet, est loin de s'arrêter à un banal rappel à la laïcité de la chose publique, bien qu'on doive l'y entendre aussi. Bien plus radicalement, ce mot faisait écho et apportait une confirmation à ce que pouvaient

penser (mais n'osaient peut-être pas se dire explicitement) la plupart des élèves croyants : on peut très bien, si on le ressent comme nécessaire, mettre dans la foi religieuse la même performativité ontologique (la même capacité de faire advenir le « soi »), et donc la même intensité affective, que dans l'amour ; mais cela veut dire qu'il s'agit toujours seulement d'une affaire entre soi et soi, en ce sens que, bien qu'elle implique au plus haut point un autre que soi-même (ou un Autre divin), elle ne peut rien être pour les autres. Pas question donc de vouloir imposer le partage de la religion : ce serait aussi absurde que de vouloir imposer le partage de l'amour. Tenter de le faire compromettrait toute possibilité d'une communication ouverte à la singularité de tout autre, donc toute possibilité d'un monde vraiment commun. Ce qui est bien l'ultime justification du principe de laïcité, retrouvé ici au-delà de son apparente banalité.