

Philosophie et valeurs de la République : une critique éclairée

SOMMAIRE

ÉLEMENTS DE CONTEXTE	1
De la philosophie à sa discipline	1
La discipline « philosophie » et ses programmes	2
Discipline « philosophie » et valeurs de la République	2
LA CRITIQUE DES VALEURS	3
Modalités d'affirmation des valeurs de la République	3
Valeurs de la République et réflexivité	3
Valeurs et principes	5
LA QUESTION DE LA REPUBLIQUE	5
La République comme essaim de valeurs	6
Une exigence démocratique	6
Une exigence laïque	6
Une exigence sociale	7
POUR UN PROSAÏSME DE LA DISCIPLINE « PHILOSOPHIE »	9
BIBLIOGRAPHIE	11
Ouvrages classiques et contemporains	11
Revue et journaux	12

Éléments de contexte

La relation de la discipline « philosophie » aux « valeurs de la République » n'est pas simplement évidente ou naturelle, elle n'est pas non plus étroite ou inévitable, elle est tout bonnement *architectonique*. D'une certaine manière, dans le contexte institutionnel qui répond au nom d'« école », la discipline « philosophie » ne peut pas exister indépendamment d'une représentation raisonnée des « valeurs de la République », du moins au sens large de valeurs de vie communes, d'un horizon social et politique compris de manière, sinon uniforme et univoque, du moins cohérente et partagée. Inscrite dans les cycles terminaux des études secondaires, la discipline « philosophie » « vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves (...) le sens de la responsabilité intellectuelle [et] contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ». Or ce monde contemporain n'est pas, lui-même, une abstraction : c'est, au premier chef, le lieu de la vie et de sa réalité concrète, de ses contraintes sociales ou économiques, c'est le monde des autres, de leurs aspirations, des conflits ou des modalités affectives, intellectuelles, etc., d'une entente avec eux et d'envisager des solutions communes à des problèmes communs. En somme, la discipline « philosophie » est institutionnellement posée comme l'entame d'un discours constructif sur notre être-ensemble, et comme l'élément fondateur d'un authentique partage des valeurs qui le traversent.

De la philosophie à sa discipline

La discipline « philosophie » n'est pas la philosophie. Celle-ci admet une pluralité d'horizons, de pratiques, de choix intellectuels que l'institution ne peut pas assumer dans leur diversité,

moins encore dans leur intégralité. En revanche, la discipline « philosophie », précisément décrite par des programmes concernant, pour les uns, les élèves des séries générales, pour les autres, les élèves des séries technologiques, fait directement écho aux fondations mêmes de la philosophie considérée comme pratique intellectuelle singulière.

Sans entrer dans le détail de la chose, on rappellera qu'une des marques fondatrices de la philosophie comme pratique intellectuelle singulière consiste dans la rupture, tout à fait radicale et pleinement thématifiée, avec la sophistique. Celle-ci ne doit pas être comprise comme simple jeu de langage, mais bien comme compréhension du réel (science) et comme positionnement dans l'espace public (morale et politique). Plusieurs dialogues de Platon rendent compte de cette rupture en montrant que la sophistique fait fonds d'une approche concurrentielle, voire polémologique de la Cité – équivalent antique de la République, c'est-à-dire du bien politique commun – tandis que la philosophie postule une culture de la rationalité partagée, construite dans une compréhension commune des valeurs et des idéaux accompagnant la vie en société.

Mais il y a plus : tandis que la sophistique posait la dimension littéralement aristocratique du savoir, la philosophie naissait de l'intuition d'une exigence d'un tout autre ordre. Selon elle, en effet, l'acquisition virtuellement universelle des savoirs (fondés en raison) devait se développer dans la construction d'une coexistence virtuellement pacifiée des sociétés civiles et politiques. D'où, par exemple, l'homologie structurelle, dans *La République*, entre la description platonicienne de l'âme et celle des structures de la Cité (dite « idéale ») ; d'où, également, l'idée kantienne de « paix perpétuelle », conséquence formellement nécessaire d'un développement historique de « la raison » – dont la puissance d'inspiration aura contribué, notamment, à la mise en place d'une Société des Nations, puis, plus tard, d'une Organisation des Nations Unies.

La discipline « philosophie » et ses programmes

Les programmes de la discipline « philosophie » déclinent expressément cette union intime de la connaissance et des valeurs de vie communes – à la lettre : *républicaines* – sous la forme d'une conjonction étroite entre « formation scolaire antérieure » et « culture philosophique ». La discipline « philosophie » ne surgit pas, dans l'horizon disciplinaire des élèves, comme un « autre absolu », sinon dans une crainte un peu fantasmée de ses attentes ou de sa profondeur. Bien au contraire, elle « mobilise de nombreux éléments [de connaissance], notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire ». Il ne s'agit pas tant, de la sorte, d'unifier des enseignements supposés disparates, il s'agit d'en saisir la rationalité et, sans doute mieux encore, la diversité des régimes de rationalité : les voies d'une argumentation littéraire ne sont pas celles d'une argumentation scientifique, celles d'une argumentation mathématique se distinguent de celles d'une argumentation des sciences expérimentales, et toutes ne visent pas uniformément l'horizon d'une argumentation éthique ou politique. Comme d'autres disciplines, mais de façon expressément réflexive, la discipline « philosophie » vise à « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement » en s'adossant à une culture issue de la diversité de ses traditions intellectuelles et morales.

Discipline « philosophie » et valeurs de la République

Les valeurs de la République ne se trouvent donc pas mentionnées, dans les programmes de philosophie des classes terminales, de façon simplement incidente. Bien au contraire, elles y sont abondamment et diversement déclinées :

- au niveau des notions : autrui, la culture, la religion, l'histoire, la vérité, la société, la justice et le droit, la croyance, etc. ;
- au niveau des repères : contingent/nécessaire/possible, croire/savoir, obligation/contrainte, en théorie/en pratique, etc. ;
- au niveau des auteurs : Platon, Aristote, Marc Aurèle, Augustin, Hobbes, Rousseau, Condillac, Tocqueville, Marx, Foucault, etc.

Pour une très large part, non seulement significative, mais bien essentielle, la discipline « philosophie » existe, à l'école, sous la forme d'une réflexion critique consacrée aux valeurs de la République. Plus précisément encore, il s'agit, pour elle, d'envisager ces dernières, non comme une nomenclature idéologique à portée de main et de mémoire, mais comme un réseau de difficultés et de problèmes dont il s'agit de saisir le périmètre conceptuel, donc intelligible, et, d'une part, d'expliciter la portée intellectuelle (que signifient tels et tels concepts axiologiques ?) et, d'autre part, de mesurer l'efficace pratique (quelles conduites sont-elles induites par la compréhension de tels et tels concepts ?). En d'autres termes, la discipline « philosophie » est à la fois une discipline intellectuelle et une discipline pratique, elle synthétise les deux visées de l'instruction et de l'éducation, elle est, comme disait la langue classique, une manière d'« *institution* des enfants ».

Le noyau d'une telle « institution » se situe dans la « réflexion critique » à laquelle commencent à se former les jeunes filles et les jeunes gens des classes terminales, parfois de première et même de seconde. Une telle figure de la réflexion implique de ne pas se contenter de recueillir une information factuelle sur les philosophies passées et présentes, mais de chercher à analyser et à « déconstruire », comme on a pu dire, des formes organisées de la pensée passée ou présente. Pour prendre une image, on pourrait parler ici de *reverse engineering* appliqué à des doctrines ou à des idées reconnues pour la place qu'elles ont occupé ou qu'elles occupent encore dans le système des conceptions vivantes du temps présent. Mais, en conséquence, « valeurs de la République » ne peut pas constituer un bloc inaltérable d'idéaux qu'il s'agirait de faire simplement « siens » ; la locution désigne au contraire un centre névralgique de la pensée philosophique et de sa pratique scolaire, où les difficultés se nouent avant de se présenter sous la forme de solutions et où la mise à distance, le questionnement et, même, une manière de récalcitrance sont, non pas possibles, mais bien nécessaires et constitutives de la pratique disciplinaire elle-même.

En somme, les « valeurs de la République » ne constituent pas un thème, même privilégié, de la discipline « philosophie », elles sont un moment essentiel de sa constitution comme pratique rationnellement critique de la pensée.

La critique des valeurs

Modalités d'affirmation des valeurs de la République

Valeurs de la République et réflexivité

Dans le cadre de la discipline « philosophie », affirmer les valeurs de la République n'est pas les dénombrer, les décliner, puis en élucider plus ou moins longuement le sens. Il s'agit plutôt de se rendre sensible à eux moins deux choses :

- premièrement, dans le contexte d'un développement scolaire presque généralisé de la philosophie, on se rendra sensible à la réalité d'une *construction de la conaturalité* de la République et des idéaux qu'elle incarne, d'une part, de la philosophie et de son

développement scolaire, d'autre part. Telle qu'elle a été instituée, l'école a fait de la philosophie, sinon le berceau de la citoyenneté contemporaine, du moins une de ses premières chambres d'écho et un lieu où commencent à se faire entendre, aussi précisément que possible, les idéaux éthiques et politiques supposés résonner dans la République. Or dès lors que des espaces scolaires sont exclus de la pratique de la philosophie, la question du commun axiologique est posée à nouveaux frais – comme peut en attester la restriction de la discipline aux seuls lycées généraux et technologiques. Un point de difficulté se fait ainsi jour : la conaturalité postulée de la philosophie et de la République se heurte à des contraintes dont la nature et l'évaluation questionnent certaines politiques publiques et leur définition ; ou au rebours, cette conaturalité dévoile l'artifice politique qu'elle contribue à maintenir, ce terme ne présentant aucune dimension péjorative, mais donnant à voir que les valeurs ne sont jamais posées comme des évidences, mais comme des vouloirs en concurrence et en construction ;

- secondement, et en conséquence du premier point, on se rendra sensible à l'exigence critique et réflexive sans laquelle l'affirmation ou la réaffirmation critique des valeurs de la République ne peuvent pas prendre leur sens républicain et, *a fortiori*, démocratique. En effet, ce qui est « chose commune », ce ne sont pas des valeurs correspondant à des significations ou à des pratiques univoques, qu'il suffirait de faire apparaître ou réapparaître en discours et en belles démonstrations pour que tous – les élèves ! – en soient immédiatement convaincus. En réalité, ce sont les espaces et les temps de la discussion, de la délibération, de l'interprétation et de l'action qui sont mis en commun, dans le cadre de la classe, du cours, de leur respiration, de leur lente progression, tout au long de l'année de formation initiale. L'espace et le temps de l'exposition et de l'intégration (mais non de l'*assimilation*) de pratiques et d'orientations intellectuelles diverses sont d'abord divergents, ils ne sont pas immédiatement en harmonie ; c'est donc la confrontation des expériences et des pratiques qui fait que les valeurs sont ce qu'elles sont, c'est-à-dire ce qu'un discours construit dans le creuset d'une rationalité commune est capable de les faire être. Car les valeurs ne sont ce qu'elles sont que relativement aux forces qu'elles expriment, de manière plus ou moins transparente ou explicite, surtout dans l'espace étroit de la classe et dans son temps souvent contraint. Aussi y a-t-il une opacité, au moins relative, mais toujours résiduelle des valeurs, que la pratique scolaire de la philosophie doit ne pas oblitérer.

Les valeurs, ce sont en effet des idéaux, des fins, parfois des fins postulées comme ultimes, mais dont le propre est, en tant que valeurs, l'inachèvement, la questionnabilité, la discutabilité. « Liberté », « égalité », « fraternité », « laïcité » ne sont pas des sémantèmes univoques, ce sont des réseaux de discours et de conflits, d'abord intellectuels, parfois politiques et sociaux – un critère aisé de compréhension de cette conflictualité étant celui, pérennisé par Pascal (à partir de Montaigne) : « vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Or si la conflictualité est une caractéristique fondamentale des valeurs, il en résulte nécessairement qu'elles ne sont pas spontanément harmonisables, voire qu'elles sont constitutivement dysharmoniques ou dysphoniques. Il ne saurait dès lors y avoir un système unifié des « valeurs de la République », sinon par une commodité formelle et pour aller vite, quand l'action le requiert. Une approche philosophique des valeurs porte, au rebours, sur les hésitations, les définitions souvent équivoques, les soubassements sémantiques ou pratiques dont tout système axiologique n'est qu'un état provisoire ou métastable.

Valeurs et principes

Pareille articulation de l'affirmation des valeurs et de la réflexivité sur les valeurs est d'autant plus importante que l'école est impliquée dans une société ouverte, diverse et, parfois, clivée sur le plan des cultures, des convictions et, justement, des valeurs. Pour la discipline « philosophie », il est dès lors capital d'assumer pratiquement, dans son geste pédagogique, les risques associés de tensions sociétales, de racismes réactivés (antisémitisme, islamophobie, etc.), de conceptions minimalistes de la politique et de son autorité. Il lui appartient de prendre en charge au moins deux types différents de difficulté :

- s'il faut *défendre* les valeurs de la République, faut-il considérer que cette dernière est comme une forteresse assiégée ? Par quels adversaires ou ennemis ? Intérieurs, conformément à une certaine tradition, ou extérieurs, comme le font fantasmer la mondialisation et les réseaux numériques ? Ici, la question des valeurs, c'est la question de la possibilité de l'être-ensemble, du commun ;
- s'il faut *poser* les valeurs de la République, il faut questionner cette position et sa fondation, faire l'hypothèse d'un catéchisme politique, d'une manière de nouvelle police de la pensée, d'un dogmatisme d'autant plus incertain qu'il ne vient pas des « autres », mais prend l'allure des « bonnes intentions » dans lesquelles se love toute société de contrôle.

La question qui se fait ainsi jour est, en termes philosophiques, celle de la distinction entre les principes (de la République) et les valeurs (de la République). Les principes ne sont en effet pas des valeurs, tout comme les valeurs ne sont pas des principes (fonctionnellement et substantiellement). Des principes ont pour objet de *fonder*, et, dans un registre politique, ils ont l'objectivité ou l'effectivité juridique d'une Constitution ou de ce qui en tient lieu. Les valeurs, en revanche – ou plutôt les évaluations dont elles sont des cristallisations temporaires – ont pour objet de *hiérarchiser* sur la base de certains jugements de valeur, et elles débouchent sur des ordres de préférence : on préfère la paix à la guerre, la convivialité à l'affrontement violent, le drame dénoué à la tragédie creusée ou à la démesure du « avoir raison tout seul ». Mais elles n'ont pas, en tant que telles, l'objectivité d'un système de principes *objectivé* dans la constitution ou dans la loi, elles n'existent pas sans forces, sans pratiques, sans des formes très diverses, même pacifiques, de conflictualité.

Au plan de l'analyse philosophique, la formule « les valeurs de la République » présente l'immense intérêt d'articuler ces deux niveaux, fonctionnellement et substantiellement différents, de ce qui fonde et de ce qui hiérarchise. Mais c'est, du même coup, une formule risquée, notamment si l'on glisse – plus ou moins subrepticement ou intentionnellement – de l'articulation différenciée des éléments à leur confusion idéologique.

La question de la République

Le rattachement de la question des valeurs à celle des principes participe d'une relance de la question de la République elle-même, en tant qu'elle désigne un ensemble stabilisé d'institutions (État), mais qu'elle représente aussi une impossible incarnation de *la* souveraineté, une impossible détermination *univoque* des fins, l'impossible énoncé d'un *système* des fins politiques, économiques, sociales, culturelles qui s'y déploient. Une telle « impuissance » ne doit pas être prise en mauvaise part ; au contraire, elle fait signe vers cette idée, non pas que la République a des valeurs qu'elle tente de faire vivre – dans son école, par exemple –, mais qu'elle *est* elle-même valeur ou, si l'on préfère, le lieu privilégié

d'exposition, de discussion, de validation et même d'évolutions des valeurs de vie et de l'être-ensemble qu'elles déterminent.

La République comme essaim de valeurs

Comme figure explicitement singulière de l'organisation étatique, la République implique d'identifier un certain nombre de points de réaffirmation de sa nature politique. Elle ne constitue en effet pas un donné et une évidence, elle enveloppe plutôt un certain nombre d'exigences dont l'élucidation appelle circonspection, réflexion et une longue et patiente instruction – non seulement au point de vue de l'instruction des élèves, mais aussi au niveau des professeurs, des personnels de direction et d'encadrement.

Une exigence démocratique

« République » ne désigne pas une structure politique formellement ordonnée, mais emporte l'exigence d'une modulation démocratique de la vie qu'elle entretient et fortifie. Cela signifie qu'elle inclut la critique de son propre fonctionnement et de sa justification et, d'une certaine manière, une irréductibilité des conflits qui la nourrissent plus qu'ils ne l'affectent – à condition de ne pas confondre conflit et violence ou d'admettre que toute violence politique doit être contenue, médiatisée, symbolisée ou dramatisée (mise en scène et en discours). *A contrario*, on se rappellera que, chez Montesquieu, la paix silencieuse et la tranquillité sont les propriétés essentielles de l'État despotique, dont le principe est la crainte, passion animale dont la dimension politique se résume à son étouffement.

Il n'en reste pas moins que la question inévitable est celle de la tolérance, dont la figure extrême est celle du rapport à l'intolérance : qu'est-ce qui ne doit pas être toléré ou jusqu'à quel point peut-on tolérer l'intolérable ? Sur un plan pratique, presque prosaïque, cette perspective critique se retrouve dans la réalité de la vie publique effective, l'humoriste Dieudonné étant relaxé quand il injurie le Premier ministre, mais condamné quand il incite à la haine raciale.

Or cette question de la démocratie et de la tolérance a une réalité au sein de l'institution scolaire, comme ont pu en attester certains épisodes relatifs à la perturbation de la minute de silence décrétée après les assassinats au journal *Charlie Hebdo*. Il est en effet assez sûr que des énoncés comme « Je suis Charlie » ou « Je ne suis pas Charlie » n'ont, pour beaucoup d'adolescents (et donc d'élèves) aucun sens, sinon celui d'un écho à une rumeur immédiate. Le problème pratique qu'ont pu constituer les événements, dès lors qu'ils pouvaient être traduits en termes conceptuels – de tolérance, de licéité, de symbolisation, d'humour, etc. – se révélait d'emblée difficile à identifier et à formuler pour les adultes, pour les « intellectuels », *a fortiori* pour les élèves dans les classes. Dès lors, une réponse répressive à leurs réticences pouvait paraître aussi inadaptée qu'une indifférence à elles, et le risque était grand d'une dramatisation inutile et stérile. Sortir de l'impasse, ce pouvait être tenter la voie de l'instruction et de la réflexion : Voltaire ou Locke pour proposer des repères communs en réponse à une désorientation communément partagée. Une réponse par voie de protocole discursif, donc, la parole n'étant pas elle-même simple expression, ni légitime du seul fait qu'elle surgit de manière souvent affective ; mais s'organisant dans la figure du débat, de ses règles et d'une visée de compréhension commune.

Une exigence laïque

La nécessaire affirmation de la neutralité laïque n'implique pas moins de considérer avec réalisme et intérêt les différences, voire les divergences d'interprétation dont elle a été et continue d'être l'objet :

- on peut comprendre la laïcité comme une *culture* issue des Lumières et adossée à l'exigence, rationnellement constituée, d'« écraser l'infâme » (le fanatisme et la superstition). Dans ces conditions, cela revient à conférer à l'école une fonction et presque une mission positive de transformation et de ré-institution des consciences : faire advenir les jeunes esprits à un foyer de rationalité et de liberté permettant de dépasser la particularité des convictions héritées et, de ce seul fait, obscures – nouvelle version des *Euménides*. Le professeur, en particulier de philosophie, serait l'instituteur de la rationalité, dans un horizon athée et relativement à des esprits qui sont en attente, justement, d'une institution ou d'une ré-institution. Ainsi comprise, la laïcité prend le sens d'un combat pour les Lumières, pour les sciences – et pour des sciences érigées en vecteurs exclusifs de la vérité et portées par des fonctionnaires rationnels et donc infaillibles. On rencontre ici une figure assimilationniste et rationaliste de la laïcité¹ ;
- d'autres considèrent plutôt la laïcité comme un régime juridique de la coexistence et, d'une certaine manière, de la concorde, des libertés de conscience et de croyance, sous l'autorité d'un État neutre (et de fonctionnaires, en particulier de professeurs, qui doivent l'être également). On insiste alors sur la différence existant entre des *convictions*, notamment religieuses, et de pures *opinions* susceptibles d'être identifiées à de simples préjugés : les convictions ne sont pas des opinions, mais des représentations ordonnées articulant la considération des faits à leur interprétation et à leur *valorisation*. On rappelle alors que la neutralité exigée par la loi de séparation des Églises et de l'État est avant tout celle des adultes, et l'on considère qu'il revient aux professeurs, en particulier de philosophie, d'éclairer plutôt que de convaincre, et de donner aux élèves les moyens d'instruire et d'interroger leurs propres convictions, de comprendre à quel type de rationalité spécifique elles ressortissent ; et cela dans l'horizon de ce que la commission Stasi a pu appeler les « accommodements raisonnables » – manière d'accueillir au sein de l'institution scolaire, sans exclusive, les élèves *avec* leurs convictions *avec* la diversité de leurs modes d'expression, notamment vestimentaire (sauf lorsque convictions et expression contreviennent aux *principes* de la République (illégalité maintenue de l'incitation à la haine raciale, notamment). On fait alors le double pari (a) d'une perfectibilité ou d'une convertibilité des convictions, et (b) de leur rationalité, dans un ordre de rationalité et de vérité qui pourrait leur être propre et qui demande à être explicité comme tel – ce qui peut-être l'objet d'un cours de philosophie.

Une exigence sociale

Affirmer que la République est « sociale », c'est convertir un principe en valeur et, surtout, renvoyer à la double question des inégalités et de la multiculturalité.

(a) Concernant le premier point, l'essentiel est d'éviter l'abstraction d'un idéal qui serait immédiatement révoqué en doute :

« De façon plus générale, l'Observatoire de la laïcité rappelle que l'effectivité de la laïcité suppose la lutte constante contre toutes les

¹ Fort instructifs, sous cet angle, les propos d'Alain Boissinot devant la commission parlementaire du Sénat, sur le manque des repères républicains, sur l'exigence de « tendre vers une vérité » à partir de quelque chose qui prend le nom de « rationalité » – concept simplifié et galvaudé de la raison, comme si « raison » s'appliquait à une substance et non pas à des procédures « ployable[s] à tous sens », pour reprendre le mot de Montaigne (<http://videos.senat.fr/video/videos/2015/video27606.html> time code 5 :31).

discriminations, qu'elles soient économiques, sociales, scolaires ou urbaines. La puissance publique doit notamment garantir à tous et sur l'ensemble du territoire la possibilité d'accéder à des services publics de qualité². »

La reconnaissance des conditions pratiques de la mise en œuvre d'idéaux républicains constitue un moment essentiel dans le déploiement des valeurs de la République. Parmi les conditions pratiques,

(b) Concernant le second point, il existe une friction, non seulement mondiale (et au fond abstraite), mais aussi nationale (et bien concrète) des systèmes et des affirmations de valeurs. La grande variété des populations scolaires, la perception partagée par nombre d'élèves d'une inégalité des conditions, des chances, des traitements, les tensions communautaires, voire communautaristes, tout cela est augmenté d'un usage naturalisé des technologies de l'information et de la communication, entretenant le sentiment de la différence, créant des têtes de pont « culturelles » inattendues et contribuant à une représentation hors sol de la pluralité des cultures.

Dans un contexte institutionnel compliqué et parfois tendu, il importe dès lors, non pas « en général », mais dans la continuité d'une approche pédagogique, à la fois descriptive et conceptuelle, de la réalité rencontrée :

- au détour de leçons sur « L'État » ou « Le droit », de réaffirmer les limites de l'ordre juridique, mais surtout de *l'expliquer*, une prescription demeurant vaine, pour des élèves, si elle n'est pas accompagnée de sa justification rationnelle (ce que sont un État de droit, ce que peuvent être les contours de la haine raciale, le blasphème, l'apostasie juridiquement constituée, etc.) ;
- au détour de leçons sur « Le sujet », au programme des séries générales, de déconstruire les identités ou les identifications sommaires en faisant très attention, en particulier, aux termes « Islam », « Musulman » ou, plus généralement, toutes les catégories langagières qui sont le foyer d'un potentiel racisme. Le travail sur la langue, sur l'histoire, sur les « ressources spirituelles » permet de façonner un habitus rationnel sans quitter le terreau des traditions et des espaces sociétaux de la culture ;
- dans toutes les occurrences de l'enseignement philosophique, de consolider les temps et les lieux permettant une instruction lente et non pas forcée et l'élaboration procédurale de la *discussion*, seule alternative à la *dispute*. Cet apprentissage des procédures nécessaires à la prise de parole et à la consolidation de son sens est d'autant plus important que la tendance récente de l'institution scolaire aura été à la fragilisation des « humanités classiques », alors qu'elles sont et ont toujours été complémentaires d'un enseignement fécond des sciences. Avec les « humanités classiques », la discipline « philosophie » apparaît parfois comme un rempart – relativement fragile – contre la tentation d'une fuite en avant dans l'idéologie du vivre ensemble et dans sa technologie, comme si la fraternité, par exemple, constituait une obligation pouvant être modélisée, instituée et transmise par les canaux informationnels de la société civile, parmi lesquels l'école, simple lieu de diffusion de consignes de vie.

² Appendice de l'avis rendu par l'Observatoire de la laïcité 15 Janvier 2015 : http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2015/01/avis_de_lodl_sur_la_promotion_de_la_laicite_et_du_vivre_ensemble.pdf

La question décisive de la socialité est en somme celle des médiations par lesquelles un travail de *position* et d'*appropriation réflexive* des valeurs de la République est possible. Une hypothèse philosophique majeure est celle qui consiste à postuler que, aux côtés des « humanités classiques » et de la discipline « philosophie » elle-même, il y a place pour des « humanités scientifiques » (développement d'une épistémologie consacrée, non seulement aux protocoles cognitifs, mais également à leur efficace sociale et politique), voire des « humanités technologiques » (la maîtrise de la puissance des réseaux, par exemple, passant par l'examen conjoint de leurs possibilités techniques et de leurs *affordances* sociopolitiques).

Pour un prosaïsme de la discipline « philosophie »

Le paysage conceptuel des valeurs de la République resterait une simple vue de l'esprit si la discipline « philosophie » n'assumait pas les conditions institutionnelles de son investigation. C'est dire que la classe, d'une part, doit leur être consacrée, selon des modalités critiques appropriées, mais que, d'autre part, la pratique professionnelle de la discipline doit s'en nourrir, pour autant que cette dernière ne consiste jamais en l'exposé d'une série d'informations livresques acquises une fois pour toutes. À défaut d'être philosophie, la pratique de la discipline « philosophie » doit rester une pratique « vivante », si l'on entend par là l'examen sans cesse renouvelé des conditions de son propre exercice. Ce qui ne revient pas seulement à formuler le vœu pieux que chaque professeur s'engage à renouveler régulièrement son enseignement, mais à contribuer également à constituer les ressources pour une approche informée et raisonnée des difficultés liées au thème des valeurs de la République.

Ces difficultés se situent au cœur d'un espace théorique traditionnellement défini comme celui de la « philosophie politique ». Or on constate, à cet égard, une confiance inaccoutumée du corps enseignant et, en amont, des étudiants, pour les problématiques liées à cet espace théorique³. Une confusion avérée, certaines maladresses patentes dans l'interprétation, en classe, des événements de janvier 2015, mais aussi dans celle des nouveaux enseignements et des priorités qui devraient leur être associées (enseignement philosophique de l'EMC, notamment) incitent à penser que les difficultés propres à la philosophie politique sont accrues, ici, par l'exigence de les déterminer *en situation*, c'est-à-dire dans la réalité effective et prosaïque à laquelle sont confrontés les élèves et les professeurs.

Évoquer – et même plaider pour – un prosaïsme de la discipline « philosophie », c'est postuler qu'un aspect non négligeable de son sérieux et un vaste spectre de son horizon de sens consistent dans une compréhension, aussi approfondie que possible, du *réel* et non pas des seules « idées », de la *vie* et non pas des « doctrines » du passé ou du présent. Or le fond de la difficulté, c'est bien que, ni le réel, ni la vie ne se comprennent sans les livres, ni sans les doctrines. Le prosaïsme de la discipline « philosophie », c'est donc celui des *ressources* vers lesquelles l'institution scolaire doit pointer, non pour consolider quelque thèse officielle de la République et de sa nature politique, mais pour pluraliser et étendre les perspectives d'analyse des professeurs et des élèves.

³ La session 2015 de l'agrégation de philosophie a fait apparaître de graves lacunes dans la connaissance et la maîtrise, par les candidats, du domaine « La politique », qui constituait pourtant leur programme pour l'une des quatre épreuves d'oral. Il a semblé au jury que ces lacunes résultaient d'une représentation très inappropriée de la « facilité » des problèmes de philosophie politique.

D'où les incitations du groupe de philosophie de l'inspection générale de l'éducation nationale, d'où les réalisations dans lesquelles se sont investis les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie :

- en vue de la constitution d'un dispositif de ressources philosophiques formées d'ouvrages, d'articles, de liens vers des sites ou des événements pouvant tenir lieu de référence (l'important étant que les dispositifs fassent signe vers une philosophie « ouverte », pointant vers des textes modérément techniques ou des commentaires susceptibles de les rendre aussi accessibles que possible) ;
- pour ce qui concerne le plan national de formation et les plans académiques de formation, ainsi que les concours, le thème de « La religion » – au programme de la session 2016 de l'agrégation interne – a pu faire écho à une forte demande d'éclaircissements de la part des professeurs et rejoint des préoccupations sociétales dont il importe au plus au point de démêler l'écheveau sémantique. Aussi fait-il l'objet de propositions multiples et constitue-t-il une notion phare pour les études philosophiques institutionnelles des semaines passées et des mois à venir ;
- pour ce qui concerne, enfin, la participation ou l'implication des professeurs de philosophie aux nouveaux dispositifs d'enseignement, et notamment à l'EMC, l'expérience des interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde constitue un atout, dès lors que les dispositifs mis en place comportent une dimension interdisciplinaire

À titre d'exemple des activités de terrain qu'encourage le collège des IGEN et des IA-IPR de philosophie, on signalera un programme d'« enseignement des valeurs de la République » mis en place, tout récemment, dans une académie métropolitaine, et comportant dix items rangés sous trois chapitres, destinés, non seulement aux professeurs de philosophie de l'académie, mais à des professeurs de disciplines autres et à des personnels de statuts variés. Ce programme se décline de la façon suivante :

Éduquer aux médias et à l'information :

1 Rumeurs, théories du complot et désinformations

Proposer quelques exemples récents à l'examen, expliciter les mécanismes et les arguments les plus fréquents, proposer des sites et des ressources de critique.

2 Liberté d'expression : caricatures, insultes et attaques, humour et sérieux, vie démocratique et respect des personnes.

Quelques exemples pour mettre en évidence les différences de catégories, préciser les limites juridiques, morales ou sociales de la liberté d'expression, réfléchir aux moyens de la faire comprendre à vos élèves.

3 Débats à visée philosophique et/ou politiques et religieux

Quelques exemples de mise en débat possibles sur des questions vives ou difficiles : la mort et le sens de la vie, la famille et ses modèles, la cité et ses débats : expliciter les ressources, les dérives et les solutions envisageables.

Enseigner la morale et le civisme.

4 Incarner la chose publique : Marianne, la devise nationale, le drapeau et les rituels républicains.

Quelques exemples tirés du passé ou du présent : images, symboles mais aussi moments particuliers, réfléchir à la manière de rendre sensible la République et l'Etat (en passant par l'image et l'émotion mais également par la règle et le droit ou par le jugement et le débat).

5 Morale de l'école, morale des familles : éducation à la sexualité et à la santé, alimentation, vêtement, comportements.

Quelques exemples d'emprise sur les corps, en particulier des jeunes filles, à l'occasion du refus de certaines activités (natation, sport) ou des périodes de jeûnes ou des comportements, préciser quelques constances, proposer des types de réponses.

6 Incivisme, contestation de la règle, subversion et transgression : cas du voile ou des violences et des conflits entre communautés : xénophobie, antisémitisme.

Quelques exemples de contestation de l'ordre scolaire en particulier laïque : conflits inter-religieux, observances confessionnelles : comment établir ou rétablir les relations avec les familles et leurs faire intégrer le sens de règles communes et de la paix scolaire, procédures de repérage, de dialogue, types de sanctions.

Éduquer à l'acquisition d'un savoir

7 Théories scientifiques et récits religieux de l'origine : le cas de la théorie de l'évolution

Quelques exemples de contestations récentes de la valeur du savoir scientifique : créationnisme, relativisme et spiritualisme, expliciter la spécificité des méthodes et du discours scientifiques forme de contestation

8 Islam, islamisme et conflits au Proche et Moyen-Orient

Quelques éléments pour s'orienter dans les différentes tendances de l'islam, répertoire des différentes organisations, méthodes pour présenter l'histoire, les enjeux et les liens avec notre histoire nationale (Syrie et Liban, Algérie et Maroc, Afrique)

9 Le religieux dans la politique : religions séculières, théocraties, et tentations impérialistes

Quelques exemples (Papauté, Imams, Néo conservateurs américains, Mariage pour tous), méthodes pour clarifier les domaines et apprendre aux élèves à s'y repérer. Typologie possible : séparation, religions d'État, religions civiques, sectarisme, fanatisme, fondamentalisme.

10 Désir d'absolu, dérive sectaire et tentation du sacrifice.

Présentation des processus sectaires les plus courants, argumentaires, méthodes et types de personnalités, formes de repérages et de réponses possibles.

Bibliographie

Ouvrages classiques et contemporains

Jean BAUBEROT, *Vers un nouveau pacte laïque ?* (Paris, Seuil, 1990)

Jean BAUBEROT, *Les laïcités dans le monde* (Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2007)

BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*

Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.*

Georges CLEMENCEAU, *Discours sur la liberté.*

COMTE, *Système de politique positive* (notamment : Tome IV - ed. Anthropos)

CONDORCET, *Mémoire sur l'instruction publique*

Régis DEBRAY : *Ce que nous cache le voile* (Gallimard, 2004)

Anatole FRANCE, *L'Église et la République*

Marcel GAUCHET, *La Religion dans la démocratie : parcours de la laïcité* (Paris, Gallimard, 1998)

HEGEL, *Principes de la philosophie du droit* : « § 270 »

HOBBS, *Léviathan* (notamment : Chapitre XXI « De la liberté des sujets »)

Jean JAURES, *Discours prononcé devant les enfants des écoles de Castres, le 30 juillet 1904*

KANT, *Métaphysique des mœurs*, « Doctrine du droit »

LOCKE, *Lettre sur la tolérance*

Jocelyn MACLURE et Charles TAYLOR : *Laïcité et liberté de conscience* (La découverte, 2010)

MILL, *De la liberté*

Jean-Claude MONOD, *Sécularisation et laïcité*, Paris (PUF, 2007)

MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois* (notamment : Livre XIX, ch. 19 ; Livre XXIV, ch. 14)

Philip PETTIT, *Républicanisme – Une théorie de la liberté et du gouvernement*

PLATON, *Euthyphron*

ROBESPIERRE, *Sur les rapports des idées religieuses et morales avec les principes républicains et sur les fêtes nationales – Rapport présenté le 18 Floréal an II*

ROUSSEAU, *Du contrat social* (notamment : II, 12 ; IV,8)

SHAFTESBURY, *Lettre sur l'enthousiasme*

SPINOZA, *Traité Théologico-politique*

Michael WALZER, *Raison et passion. Pour une critique du libéralisme*

Max WEBER, *Economie et société* (notamment : II, V, « Les types de communalisation religieuse »)

Valentine ZUBER, *Le culte des droits de l'homme* (Paris, Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, 2014)

Revue et journaux

Articles puisés dans la revue en ligne *Projet* (revue bimestrielle du *Centre de Recherche et d'Action Sociales*) :

- Michel MORINEAU : Les Religions dans la Cité
- Jean-Louis SCHLEGEL : Le Religieux face au politique
- Jean-Louis SCHLEGEL : Les Religions dans une Europe sécularisée
- Jean-Louis SCHLEGEL : Religion, politique et sociologie
- VALADIER, MANENT : Religion, démocratie et libéralisme
- Lucette VALENSI : La Condition des femmes dans le monde arabe
- Vincent CALLIGER : Conditions pour un islam de France
- Ghaled BENCHEIKH : L'Islam dans la laïcité
- Jean-Marie DONEGANI : La Sécularisation et ses paradoxes
- Alain BOYER : Congrégations et associations culturels

Le Monde :

- Roy OLIVIER : *La peur d'une communauté qui n'existe pas* (excellent !)
- M. CAZENEUVE : *Consolider un islam fidèle aux valeurs de la république*
- Ghaled BENCHEIKH : *Il n'appartient pas à l'État d'organiser le culte musulman*