

Discours d'ouverture du congrès de la Mission Laïque Française, prononcé par le recteur d'académie, Reims, le 14 mai 2023

*

Rédacteurs : Benoît Drouot¹, Olivier Brandouy^{2(*)}

*

Monsieur le Sous-préfet,
Madame la première adjointe au Maire de Reims,
Monsieur le Président de la Mission Laïque Française,
Monsieur le Directeur général,
Monsieur le Recteur de l'académie de Dijon,
Madame la secrétaire perpétuelle de l'académie des Sciences,
Mesdames et Messieurs les inspecteurs,
Mesdames et Messieurs les chefs d'établissement,
Mesdames et Messieurs les professeurs,
Mesdames et Messieurs,

Je veux, en tout premier lieu, vous remercier très chaleureusement de m'offrir cette si belle opportunité de m'exprimer sur la question de la vérité, plus particulièrement de son enseignement, aujourd'hui, dans les écoles laïques françaises, d'ici et d'ailleurs. Au pays de Descartes et de Pasteur, au pays des

¹ Professeur agrégé d'Histoire-géographie, directeur de cabinet adjoint

² Recteur de l'académie de Reims

(*) J'adresse mes remerciements à M. Drouot pour nos échanges très enrichissants et pour sa contribution décisive pour l'élaboration de ce texte.

Lumières et de la laïcité, on aurait pu, à bon droit, penser ce débat clos, et son prolongement de pure spéculation.

Pourtant, et ces trois jours que j'ai l'honneur et le plaisir d'ouvrir en portent témoignage, la question de la vérité et de sa contrefaçon est à nouveau d'une actualité incandescente. Les espaces publics et médiatiques sont, depuis quelques années maintenant, saturés des vocables de « fake news », d'« infox », de « désinformation », et bien rares sont les médias qui ne proposent pas aujourd'hui une rubrique qui se fait fort d'œuvrer pour le lecteur, le téléspectateur ou l'internaute à démêler le vrai du faux, l'info de l'infox.

L'espace scolaire n'est pas épargné par la circulation des fausses nouvelles et des rumeurs, des mensonges sciemment fabriqués et des discours complotistes – pourquoi le serait-il d'ailleurs ? S'il en fallait une illustration, l'assassinat de Samuel Paty par le fanatisme islamiste le 16 octobre 2020, sur fond de mensonge et de calomnie, en serait la plus tragique.

Alors oui, enseigner la vérité aujourd'hui relève du défi, de la gageure, parfois de l'épreuve. De cet enjeu, l'impératif démocratique commande que notre école laïque s'en saisisse avec conviction, avec assurance, avec une détermination sans faille. D'abord, parce que c'est la nature même de sa mission, que d'instruire de la vérité ; mais aussi parce qu'il en va, j'en suis profondément convaincu, de la préservation de notre édifice politique et social démocratique, aujourd'hui si contesté, si fracturé, si fragilisé.

Permettez-moi, mesdames et messieurs, en ces terres champardennaises, de rappeler qu'il y a presque exactement 250 ans, en 1772, paraissait le dernier

volume de *L'Encyclopédie*. Cette aventure intellectuelle prodigieuse, « ouvrage immense et immortel »¹ selon les mots de Voltaire, fut portée sur les fonts baptismaux en 1751 par le philosophe langrois Denis Diderot, et son partenaire le mathématicien Jean Le Rond d'Alembert. Œuvre monumentale, elle avait pour titre complet, on l'oublie souvent à force de raccourci : *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Ce titre résume à lui seul, je le crois, toute l'ambition des philosophes du siècle des Lumières : assurer le triomphe de la raison et de la vérité du savoir contre les préjugés, les superstitions et les fanatismes qui firent si longtemps, et font encore trop souvent, le lit de l'intolérance et de la censure, des inégalités et des discriminations, ainsi que des violences politiques et religieuses, en France et dans tant d'autres contrées de ce monde.

Antoine Lilti, professeur au collège de France, y insiste : les philosophes des Lumières, concevant la vérité du savoir comme levier pour « émanciper les individus des préjugés et des superstitions, en les incitant à faire usage de leur raison »², se donnèrent mission d'« étendre la sphère des Lumières »³, selon le vœu de Diderot ; c'est-à-dire de diffuser auprès du plus grand nombre la connaissance et l'esprit critique. De sorte qu'en ce qu'« il s'adresse à tous », « le projet des Lumières est universaliste »⁴, fait observer Antoine Lilti. « Tous les hommes se ressemblent [et] sont nés avec les mêmes dispositions », soutenait en effet Voltaire, qui en inférait la nécessité, je cite, d'« instruire nos ouvriers comme nous instruisons nos lettrés »⁵.

¹ [ENCCRE - Édition Numérique Collaborative et CRitique de l'Encyclopédie \(academie-sciences.fr\)](https://www.academie-sciences.fr/)

² Antoine Lilti, in Laurent Testot (dir.), *Les Lumières. Une révolution de la pensée*, 2022, p. 367.

³ *Ibid*, p. 368.

⁴ Antoine Lilti, *L'héritage des Lumières. Ambivalence de la modernité*, Seuil, 2019, p. 371.

⁵ Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, Gallimard, 1994, p. 277 et 279.

Celui des philosophes français qui poussa le plus loin la réflexion sur l’instruction du peuple, à la fin du XVIIIe siècle, fut probablement Condorcet. De son œuvre, ample sur le sujet, nous retiendrons ici que, dans un *Rapport sur l’instruction publique* dont il exposa le contenu devant l’Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792¹, en pleine Révolution française, il soutint, je cite, que « la première condition de toute instruction [est] de n’enseigner que des vérités »². Par le mot « vérité », Condorcet entendait la somme des connaissances qui s’élabore dans le cadre contraignant d’une démarche scientifique qui prend appui sur la raison, l’expérimentation, le doute méthodique, l’esprit critique, l’administration de la preuve et la validation collective.

Chez Condorcet, le souci de la vérité n’était pas seulement une exigence de savant ; comme chez Voltaire, entre autres, elle était érigée en condition impérative d’un gouvernement préoccupé de justice et attentif au « perfectionnement de l’humanité »³. « Plus les hommes sont disposés par éducation à raisonner juste, écrivait-il, à saisir les vérités qu’on leur présente, à rejeter les erreurs dont on veut les rendre victimes, plus aussi une nation qui verrait ainsi les lumières s’accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d’individus, doit espérer d’obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage et une constitution vraiment libre »⁴.

Ainsi, Condorcet, commente la philosophe Catherine Kintzler, l’une des meilleures spécialistes de sa pensée, « se propose de fonder la recherche du bien public sur la quête du vrai, et de faire dépendre les "lumières politiques" des lumières générales ; de relier le savoir, le droit et la liberté ». C’est pourquoi, poursuit-elle, Condorcet concevait « l’Ecole (...) comme organe de la

¹ Catherine Kintzler, présentation des *Cinq mémoires sur l’instruction publique*, Flammarion, 1994, p. 16 et Elisabeth et Robert Badinter, *Condorcet. Un intellectuel en politique*, Fayard, 1998, p. 436.

² Cité dans *L’idée républicaine, Repères pour aujourd’hui*, édité par le MENJ, 2021, p. 109.

³ Catherine Kintzler, présentation des *Cinq mémoires...*, *op. cit.*, p. 9.

⁴ Condorcet, *Cinq mémoires...*, p. 64.

République »¹. En cela, l'école publique et laïque de notre temps est indubitablement fille de la pensée de cet immense et génial intellectuel que fut Condorcet.

Mais il fallut encore attendre près d'un siècle pour que le projet formulé par Condorcet fût transposé dans la réalité. Ce fut l'œuvre des premières lois par lesquelles les républicains des années 1880, héritiers politiques des philosophes des Lumières, posèrent les fondations de l'école laïque.

Le caractère laïque de l'enseignement alors promu s'entend comme la nécessité de distinguer le savoir, universel, des croyances, multiples et particulières.

Cette exigence, forte, de désintriquer ces deux modes de pensée, est au cœur de l'entreprise de laïcisation des programmes de l'école primaire initiée par la loi du 28 mars 1882. Son promoteur, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, l'exprima avec clarté et transparence dans la circulaire qu'il adressa aux instituteurs le 17 novembre 1883. Il y soulignait l'impératif, je cite, « de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous (...) »².

Depuis, l'école laïque s'est fixée pour mission d'ouvrir les élèves au savoir et à la science par l'initiation à ce que requiert d'exigence, d'effort et de rigueur la pensée quand elle s'exerce sur le mode de la raison. L'école laïque est cet espace si singulier où s'acquièrent la pratique et l'habitude de la délibération par

¹ Catherine Kintzler, présentation des *Cinq mémoires...*, *op. cit.*, p. 9.

² Citée dans *L'Idée républicaine*, *op. cit.*, p. 131.

la confrontation des subjectivités, à partir d'arguments tirés de la seule raison. C'est par ces voies que se déconstruisent les préjugés et que se forment les opinions éclairées. C'est par là qu'advient l'émancipation et le jugement libre.

La délibération, constitutive de la vie et de l'espace démocratiques, suppose la faculté à relativiser la croyance ; c'est-à-dire admettre qu'une croyance n'est qu'une conviction ou une contingence à laquelle sont opposables, non seulement d'autres convictions et d'autres contingences, mais aussi des faits, tirés d'arguments fondés sur la science et la raison.

L'absolutisation d'une croyance engendre bien souvent de la sacralisation, du repli, de l'intolérance, du fanatisme et, *in fine*, de la violence. En cela, elle constitue toujours une menace pour les institutions et la vie démocratiques. C'est pourquoi, l'enjeu que recèle la transmission du savoir fondé sur la vérité des faits et des expériences n'est pas seulement intellectuel et savant ; il est aussi éminemment et fondamentalement politique, je veux y insister avec force.

A l'école laïque, les élèves apprennent que la pensée se déploie dans des registres variés qui ne répondent ni aux mêmes conditions d'exposition, ni aux mêmes degrés d'exigence intellectuelle, pas davantage aux mêmes critères d'évaluation.

A l'école laïque, la *pensée scientifique* ne saurait être confondue avec le *récit mythologique*, la *connaissance* avec l'*idéologie*, le *doute méthodique* avec le *doute sélectif*, ni l'*universel* avec le *particulier*.

Deux siècles après Condorcet, près d'un siècle et demi après Jules Ferry, les défis demeurent nombreux qui commandent que le « combat pour la raison »¹ soit poursuivi, conforté et renouvelé.

Les outils numériques et les réseaux sociaux questionnent à nouveau frais la production et la circulation des idées, et donc, comme l'écrit Antoine Lilti, « la nature même de l'espace public et des séductions qu'y exerce une parole qui joue sur les affects, qui multiplie les promesses, qui fait miroiter des solutions faciles et rapides »². Cette problématique, les philosophes des Lumières s'y trouvèrent déjà confrontés. Dans une lettre qu'il adressa le 8 décembre 1776 à Diderot, Voltaire, par exemple, se plaignait, je cite, de « la multitude des livres nouveaux qui ne nous apprennent rien, nous surcharge et nous dégoûte »³. Quelques années plus tard, Germaine de Staël déplorait à son tour le rôle néfaste joué par les journaux, qu'elle accusait de faire commerce des passions et des fausses nouvelles, plus que de l'analyse et de la vérité des faits⁴, tandis que l'écrivain Louis-Sébastien Mercier, s'inquiétant de la prolifération d'écrits inutiles et médiocres, se lamentait de ce qu'ils « détourn[assent] le public des vérités utiles »⁵.

Quoique cette concordance des temps relativise la singularité de notre époque, il n'échappe à personne qu'aujourd'hui les outils numériques décuplent, comme jamais jusqu'ici, le potentiel de la désinformation, les capacités à tromper et à construire une opinion publique sur des rumeurs, des préjugés et des élucubrations complotistes, à une échelle qui se joue des frontières et des régulations.

¹ Alain Pons, universitaire, professeur de philosophie et spécialiste des Lumières, en particulier de l'Italien Giambattista Vico et de Condorcet, préface Au *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, 1994, p. 9.

² Antoine Lilti, *L'héritage...*, *op. cit.*, p. 384.

³ Cité par Antoine Lilti, *Ibid.*, p. 387.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, pp. 389-390

Il y a dix ans maintenant, dans un ouvrage stimulant intitulé *La démocratie des crédules*, le sociologue Gérald Bronner interrogeait : « Pourquoi les croyances n'ont-elles pas été éradiquées d'un monde où la science et la connaissance ne cessent de faire des progrès ? »¹. Cette question appelle plusieurs réponses, me semble-t-il.

L'une d'elles, Jean-Jacques Rousseau, quelque peu désappointé, la formulait déjà au XVIIIe siècle sur le mode de la lamentation : « Le public est trompé, je le vois, je le sais ; mais il se plaît à l'être et n'aimerait pas à se voir désabuser »², écrivait-il. Plus proche de nous, le mathématicien et philosophe britannique Bertrand Russell soutenait lui aussi en 1943 que « l'homme est un animal crédule » ; « il a besoin de croire, ajoutait-il, et, à défaut de fondements solides à sa croyance, il se contentera de fondements bancals »³. Plus récemment encore, dans un ouvrage intitulé *Pourquoi croit-on ?* le professeur en psychologie cognitive Thierry Ripoll dépeignait également l'homme en animal plus enclin à la croyance qu'au savoir et à la vérité⁴.

Autre explication possible à la permanence de ce que Thierry Ripoll nomme la « pensée magique » : l'empire de l'ignorance, corrélé au déficit d'éducation. C'est le point de vue que défendait également, en 2011, l'astrophysicien André Brahic.

Gérald Bronner, quant à lui, cherchant avant tout à élucider la vitalité des croyances dans notre monde présent, pointe les « faces obscures » – ce sont ses mots – de notre modernité : ainsi, fait-il observer, « plus nos concitoyens se

¹ Gérald Bronner, *La démocratie des crédules*, PUF, 2013, p. 275.

² Antoine Lilti, *L'héritage...*, *op. cit.*, p. 391.

³ Bertrand Russell, *De la fumisterie intellectuelle*, L'Herne, 2013 [1943], p. 71.

⁴ Thierry Ripoll, *Pourquoi croit-on ? Psychologie des croyances*, Editions Sciences humaines, 2020, p. 94 par exemple, il évoque « un animal croyant ».

considèrent comme informés sur un sujet [illusion produite par Internet notamment], plus ils doutent des scientifiques »¹.

Un autre défi majeur pour les pédagogues de notre temps réside dans ce qu'Eirick Prairat nomme l'« épreuve de la post-vérité », qu'il perçoit comme une véritable « menace »² pour la démocratie. Le vocable « post-vérité », récent, renvoie, précise celui qui enseigne la philosophie de l'éducation à l'université de Lorraine, à la défiance, voire la disqualification de l'objectivité des faits. A l'ère de la post-vérité, ne s'opposent plus des vérités et des mensonges ; ne subsistent que des opinions et des affirmations, toutes aplaties à la même valeur. La vérité objectivable « ne compte plus »³ : non seulement elle n'a plus le statut de référentiel à partir duquel est établi le mensonge, mais elle n'est plus ni une quête, ni l'embase implicitement requise de toute argumentation exposée dans l'espace démocratique. A l'ère de la post-vérité, on n'argumente plus, on ne discerne plus ; on affirme, on assène, on affiche, on martèle, puis on compte le nombre de followers. A l'heure du relativisme triomphant, « chacun peut choisir ses vérités »⁴, déclarait récemment Thierry Ripoll.

Alors certes, la vérité est multiple ; il y a bien des vérités. Mais je défendrai ici qu'il y a aussi la vérité, celle des faits établis. Les vérités des sciences ne sont pas les vérités des croyances, quelle qu'en soit la nature du reste, religieuse ou non. Disons que les premières sont objectivables et universelles, quand les secondes sont subjectives et particulières. Le croyant conçoit certes les dogmes auxquels il adhère comme des « vérités ». Mais, il ne peut en partager

¹ Gérald Bronner, *op. cit.*, p. 293.

² Eirick Prairat, *L'école des lumières brille toujours. Les grands défis de l'école de demain*, ESF Sciences humaines, 2022, p. 119.

³ *Ibid.*, p. 123.

⁴ « Science en questions », émission d'Etienne Klein, France Culture, 18 juin 2022 (à 40'20 environ).

l'expérience avec l'incroyant. En revanche, les faits scientifiquement établis, que la Terre est animée de mouvements ou que la Bastille fut prise d'assaut le 14 juillet 1789 par exemple, sont accessibles à tous, par la démonstration scientifique ou par l'archive, quelles que soient les appartenances, les identités et les croyances de chacun.

Au nom de la laïcité, nous l'avons déjà précisé, l'école a pour mission de forger les esprits de nos élèves à discerner un savoir d'une croyance. Guillaume Lecointre, spécialiste de la systématique et de l'évolution au Muséum national d'Histoire naturelle, a beaucoup écrit sur ces questions, à destination des enseignants. Dans ses travaux¹, il insiste sur ce point : le savoir procède d'une démarche et de procédures contraintes et encadrées, qui associent la recherche et l'administration de la preuve par l'observation et l'expérimentation reproductibles, à la délibération collective par des équipes indépendantes de professionnels, qui exposent les connaissances à la possibilité de leur réfutation selon des protocoles et dans des cadres universellement établis. La science, constituée de l'ensemble des disciplines qui produisent des savoirs, travaille à partir de réalités matérielles et/ou d'hypothèses rationnelles, et idéalement, dans l'indifférence aux idéologies et aux croyances. La valeur scientifique ne se mesure ainsi pas tant au résultat produit qu'à la démarche mise en œuvre.

En contexte scolaire, l'impératif de distinguer le savoir des croyances relève d'une double exigence. Exigence intellectuelle, d'abord, en ce qu'il constitue l'opportunité de faire réfléchir les élèves aux différents modes de pensée produits par les sociétés humaines, ainsi qu'aux différents régimes de vérité. Exigence civique ensuite, en ce qu'il permet d'amener les élèves à la

¹ Voir, par exemple, LECOINTRE Guillaume, *Savoirs, opinions, croyances. Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe*, Paris, Belin, 2018.

conscience que certaines de leurs *certitudes*, qu'ils prennent pour des *vérités*, ne sont *en réalité* que des *croyances*, des *convictions*, dont certaines, partagées collectivement, ont produit et produisent toujours de puissants effets politiques, mentaux et sociaux, pour le meilleur parfois, pour le pire aussi.

La confusion des registres, des régimes ou « programmes de vérités »¹ pour parler comme l'historien Paul Veyne, survient quand un individu ou un groupe d'individus « vi[t] sa croyance comme un savoir incontestable », voire « comme une identité profonde de l'être »², comme l'écrit le philosophe Henri Pena-Ruiz. Dès lors, la moindre esquisse d'appréciation critique, y compris dans sa dimension scientifique, est perçue comme une agression faite au groupe et une atteinte à la liberté de croire. Quand la sacralisation de la croyance ne laisse plus le moindre espace au questionnement, à l'investigation scientifique et à la critique, savante, politique ou sociale, la voie est ouverte au fanatisme, à l'intolérance et à la violence. C'est pourquoi cette distinction entre le savoir et les croyances, chaque pédagogue d'une école laïque doit non seulement l'avoir en permanence présente à l'esprit, mais doit aussi en nourrir abondamment la réflexion des élèves.

Ces réflexions nous amènent au troisième défi que je souhaiterais, à ce stade, évoquer avec vous, mesdames, messieurs, après celui du numérique et celui de la post-vérité ; je veux parler des velléités de certains élèves, et/ou de leurs parents, à éteindre les lumières de la vérité quand elles troublent leurs convictions religieuses. A cet égard, les chiffres, parce qu'ils sont édifiants, doivent nous interpeller : si l'on en croit une étude réalisée par l'IFOP en décembre dernier, 56% des professeurs du public interrogés, ici en France,

¹ Paul Veyne, *Les Grecs ont-ils cru en leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante*, Seuil, 1983, p. 22, p. 137.

² PENA-RUIZ Henri, préface à Nadia Geerts, *Dis, c'est quoi une religion ?* Renaissance du livre, 2018, p. 9.

déclarent s'être déjà autocensurés pour éviter des incidents sur la question religieuse, et 60% disent s'être déjà trouvés confrontés, au moins une fois au cours de leur carrière, à une contestation d'enseignement sur un motif religieux¹. Cette difficulté résulte de la confrontation des régimes de vérités que nous avons exposée plus haut, et de l'incapacité dans laquelle se trouvent certains jeunes de mettre à distance leurs croyances, c'est-à-dire d'accepter de les voir soumises à l'échange, au débat et au crible du savoir et de la science.

Tout pédagogue responsable doit entendre que certaines vérités scientifiques produisent un effet déstabilisant et dérangeant chez certains de nos élèves, pris dans des conflits de loyauté dont chacun doit avoir conscience de ce qu'ils peuvent engendrer de questionnements perturbants. Mais, dans une école qui porte haut le principe de laïcité, « ce qui n'est que de certains ne peut s'imposer à tous »², comme l'écrit Henri Pena-Ruiz ; autrement dit, il ne peut revenir aux croyants, et encore moins à leurs franges les plus bruyantes, de définir les bornes du savoir et de la vérité scientifique, dont la vertu émancipatrice est inséparable de l'exigence d'égalité républicaine.

Aussi l'idéal républicain d'émancipation intellectuelle et d'égalité face au savoir interdit que l'école transige avec le devoir de vérité. Ce qui suppose que, dans le cadre scolaire, les faits religieux ne sauraient être soustraits à l'examen scientifique, rationnel et critique. De sorte que le défi des années qui viennent devra consister à parvenir à faire de la religion un sujet comme un autre, dont les professeurs pourront se saisir, comme fait historique et comme fait social total, sans la moindre crainte, comme ils le font des faits culturels, économiques ou politiques. Dans l'école laïque d'un Etat démocratique, aborder des

¹ <https://www.ifop.com/publication/les-enseignants-face-a-l'expression-du-fait-religieux-a-lecole-et-aux-atteintes-a-la-laicite/>

² PENA-RUIZ Henri, *Qu'est-ce que la laïcité ?* Gallimard, 2003, p. 10.

questionnements qui touchent aux religions ne devrait jamais relever de la prise de risque ou du courage individuel.

Comme tu l'écrivais dans la lettre d'invitation à ce congrès, cher Jean-Marc, la question de l'enseignement de la vérité « est au cœur des défis pédagogiques » de notre temps, au cœur des défis portés par cette belle institution qu'est la Mission laïque française.

Derrière l'enseignement de la vérité, sourd, en réalité, un enjeu immense, autant qu'exaltant : l'accomplissement du triptyque de la devise républicaine.

D'abord, parce que la vérité est un puissant levier d'émancipation intellectuelle, c'est-à-dire de liberté, pour l'ensemble des jeunes dont l'instruction et l'éducation nous sont confiées, vous sont confiées, mesdames et messieurs, ici en France, et ailleurs dans le monde.

Ensuite, parce que la vérité est une des plus généreuses incarnations qui soit de l'égalité. Car le savoir, quand il est fondé sur la vérité des sciences n'est de personne, d'aucune identité, d'aucune appartenance ; il est à tous, il s'adresse à tous, il appartient à tous.

Et en ce sens, il participe pleinement de la réalisation d'une société fraternelle. La vérité du savoir rapproche, tisse du lien, fabrique du commun, en ce qu'il transcende les différences, sans les effacer, tout en les respectant. Sa force et sa promesse résident dans son universalité.

Puisse l'école laïque d'aujourd'hui, fidèle aux ambitions que ses fondateurs lui assignèrent, et qui font honneur à ce que l'esprit humain a de plus noble, de plus grand et de plus estimable, faire reculer le mensonge, le fanatisme

et l'intolérance, qui cherchent, chaque jour, à étouffer et éteindre les lumières de la raison et de la vérité.

*