

Tradition et fécondité : le point de vue d'un mathématicien chrétien

par Laurent Lafforgue

Excellence, Monseigneur, Chers Pères, Chers Professeurs, Chers Frères et Soeurs, Chers amis,

C'est un immense honneur pour moi que d'avoir été invité à donner cette année la conférence de rentrée de l'Institut Catholique de Paris. Cet honneur est d'autant plus grand qu'il est paradoxal :

D'une part, s'il est vrai que je défends ardemment les lettres et les humanités, je représente une discipline qui n'est plus cultivée à l'Institut Catholique.

D'autre part, je suis fils de l'école républicaine. Quand j'ai l'occasion de prendre la parole devant des publics laïques, voire laïques de combat, ou d'écrire à destination de tels publics, il m'arrive d'exprimer mon amour de l'Église et l'espoir que je place en elle pour sauver la culture, et contribuer à sa transmission et à sa fécondité. Ce soir, je parlerai aussi de cela, mais, devant un auditoire majoritairement chrétien, mon attachement à l'école républicaine ne manquera pas de transparaître.

Cet attachement n'est pas étranger à la troisième raison qui rend ma présence paradoxale : je ne suis pas issu d'un milieu catholique. Parmi mes grands-parents, seule ma grand-mère paternelle a toujours été pratiquante, après une très bonne éducation reçue au couvent. Mon grand-père, son mari, était agnostique et anticlérical. Quant à mes grands-parents maternels, qui étaient ouvriers, ils respectaient la religion chrétienne de loin, sans la pratiquer. Mon père a d'abord fréquenté des écoles religieuses, puis un lycée public dont il garde un souvenir particulièrement ému. Ma mère n'a fréquenté que l'école républicaine qui l'a conduite à des études longues, comme mon père. Mes parents ont fait baptiser mes frères et moi, puis nous ont envoyés au catéchisme et à l'aumônerie de l'enseignement public, mais eux-mêmes sont très peu pratiquants.

Pourtant je partage la foi dans le Christ, et c'est comme mathématicien chrétien que je m'exprimerai.

Le sujet de conférence que j'ai choisi redouble le paradoxe de mon invitation.

Je parlerai de tradition, alors que la science galiléenne mathématisée s'est construite dans les derniers siècles en opposition explicite à l'autorité des anciens.

Je parlerai de fécondité, alors que je n'ai pas d'enfants, et que ma discipline est revêtue de la beauté minérale du désert ou de la très haute montagne, dont la vie est absente.

Si donc M. le recteur Cahné m'a invité – sans doute parce qu'il a remarqué mes prises de position sur la situation actuelle de l'école, et l'appel à l'Église que j'exprime parfois –, et si d'autre part moi, qui suis tellement mal placé pour cela, ai choisi de parler

de tradition et de fécondité, c'est que nous sommes dans une situation très grave.

Ici en France, et plus largement en Europe, en Occident et peut-être dans le monde entier, la transmission est le plus important problème de notre temps, qui pourtant n'en manque pas. Notre humanité contemporaine transmet de moins en moins.

La transmission et la fécondité sont les deux caractères essentiels de la vie.

Accepter de transmettre signifie accepter de ne pas être à l'origine de la vie, se reconnaître incapable de la donner, se contenter de figurer comme un humble maillon dans une longue chaîne, recevoir la vie et la passer à la génération suivante comme un don plus grand que soi.

Etre fécond est le signe qu'on porte la vie, qu'on est habité par elle.

Parce que nous ne sommes pas créateurs de la vie, la vie est pour nous une tradition, et tout ce dans quoi nous investissons la vie qui nous a été donnée est une forme de tradition. Ainsi en est-il des différentes disciplines intellectuelles, qui sont les cheminements et les manifestations de la vie dans l'ordre pascalien de l'esprit.

Pour comprendre les mathématiques en tant que tradition féconde, il faut réaliser qu'elles occupent deux plans de natures radicalement étrangères et très éloignés l'un de l'autre.

Le premier plan, le plan apparent mais qui est aussi le plus haut, est celui des textes écrits, des livres ou des articles qui exposent des théories ou des résultats. Les mathématiques s'y présentent comme immanentes et accessibles sans médiation, au sens où chaque phrase ne demande pour être comprise que d'avoir lu et assimilé celles qui la précèdent, et où chaque mot possède une définition précise qui ne fait pas que désigner un objet abstrait mais le contient dans sa totalité.

Le second plan, brume obscure d'où s'extrait le matériau du premier, est celui des images que l'étude ou l'écriture de tels textes fait surgir dans les esprits. Ces images ne sont jamais exactement les mêmes d'un mathématicien à l'autre, ni peut-être d'un jour à l'autre. Pour prendre corps et se communiquer dans la communauté des mathématiciens, elles doivent s'objectiver dans l'écriture, c'est-à-dire se traduire dans le premier plan, celui des mots, pour susciter chez ceux qui les liront d'autres images, parentes mais non identiques à celles qui auront inspiré l'auteur d'un texte et qu'il aura voulu fixer.

La possibilité pour les mathématiques d'être fécondes repose sur l'impuissance des mots à peindre les images mentales qui nous habitent ou, ce qui est équivalent, sur leur capacité à nous détourner de nous-mêmes. Tout mathématicien qui écrit fait sur lui-même un effort d'autant plus douloureux que les images qui se dessinent en lui, engendrées par d'autres images suscitées par ses lectures, n'ont encore jamais connu de traduction formalisée dans le langage. Cet effort le conduit à coucher sur le papier quelque chose de différent de l'image qui habite son esprit, quelque chose qui n'est plus lui, une création dont il n'aura été que le serviteur. Tout mathématicien, et sans doute tout homme qui écrit, n'écrit pas exactement ce qu'il veut dire, il écrit autre chose.

Cet autre chose sera lu dans la communauté des mathématiciens ou par les générations suivantes. La lecture exige aussi un effort, mais elle est infiniment moins douloureuse que le processus en sens inverse d'objectivation et de sublimation dans l'écriture, et demande bien moins de temps. Il existe dans les mathématiques d'aujourd'hui des notions, des concepts, c'est-à-dire des mots, dont la définition de

quelques lignes est le résultat de siècles de recherches, de maturation et de décantation. Ces concepts, une fois qu'ils ont surgi dans la claire lumière du langage, deviennent d'autant plus facilement assimilables qu'ils correspondent à des réalités profondes enfouies dans notre esprit comme des possibilités qui attendaient d'être éveillées. Tout mathématicien sait qu'il n'y a pas de limite à la puissance des mots. Cette puissance peut être une puissance sur les choses – nous sommes devenus habitués à ce que les choses se plient à leur arraisonnement par le logos de la science et des techniques – mais elle est avant tout une puissance d'engendrement de nouvelles images dans les esprits de ceux qui lisent les mots et se les approprient par l'étude. Ces nouvelles images demanderont à leur tour une traduction, au prix d'immenses, lents et douloureux efforts.

Ce va-et-vient est le mouvement par lequel la vie investit les mathématiques. La vie n'est pas dans le corpus en constante expansion des textes. Elle est dans les esprits des hommes habités par les images mouvantes et légères que leur étude suscite. Mais elle ne se manifeste et ne trace son mystérieux chemin qu'à la faveur de la lecture et de l'écriture de ces textes, et dans le processus même de cette lecture et de cette écriture.

Formellement, un mathématicien n'a besoin, pour apprendre et donner élan à son imagination créatrice, que de lire. Dans la pratique, il faut avoir été initié aux mathématiques pendant des années auprès de professeurs, par des cours et des conversations, pour devenir capable de pénétrer le sens des textes, de les assimiler et d'en tirer profit. Même un mathématicien aguerri et habitué aux recherches solitaires ne peut se passer de conversations informelles avec ses pairs, où s'échange quelque chose d'encore fort éloigné des images mentales incommunicables qui habitent les esprits, mais de moins objectivé qu'un contenu écrit. L'organisation universitaire des mathématiques est fondée sur l'impérieuse nécessité que se perpétue une communauté des mathématiciens liés par l'enseignement aux jeunes générations, l'enseignement mutuel dans les cours de recherche et les exposés de séminaire, et la conversation.

Un mathématicien prend conscience de ce qu'il doit à la tradition, de manière saisissante et presque effrayante, quand il constate que ce qui lui est devenu le plus familier et dont il a fait sa seconde nature, est hors de portée de ses semblables qui n'ont pas connu comme lui les années d'initiation indispensables à l'entrée dans les mathématiques et à l'approfondissement de leur connaissance.

Les regards extérieurs lui donnent aussi la révélation du caractère mystérieux de la fécondité des mathématiques. Très souvent, il s'entend demander avec surprise : « Mais comment ? Il y a encore quelque chose à trouver en mathématiques ? » Il y a de quoi s'étonner en effet, si l'on songe que l'édifice gigantesque des mathématiques repose sur un très petit nombre de règles logiques élémentaires, sur notre intuition spatiale éveillée par quelques figures simples, et sur notre expérience enfantine des nombres et des quatre opérations qui les relient. Les millions de pages de mathématiques nouvelles qui s'écrivent chaque année, dans l'exploration de ce champ plus étroit que tout autre, rendent témoignage de la richesse de Dieu Créateur et de la grandeur de la vie qui a été donnée à l'homme, de la puissance du souffle qui lui a été inspiré.

Toute manifestation de la vie dans une discipline intellectuelle et dans ce que nous appelons nos créations, toute fécondité, est louange de Dieu, et comme telle, elle reçoit une bénédiction immédiate : le sentiment de la beauté qui nous saisit et qui, comme a écrit John Keats dans un vers célèbre, est source de joie pour toujours.

Je voudrais citer trois caractéristiques de la tradition mathématique, qui contribuent à sa solidité et à sa fécondité.

La première, qui épargne aux serviteurs des mathématiques un tourment de la modernité et pourrait leur mériter le titre de « dernier art classique », est qu'elles ignorent les ruptures. En mathématiques, un résultat démontré l'est pour toujours. Il peut être approfondi, – et l'expérience des siècles a appris que l'approfondissement d'un résultat, d'un problème ou d'une notion ne rencontre jamais de limite –, mais il ne sera plus remis en cause, à moins bien sûr qu'on ne s'aperçoive d'une faute de raisonnement. Les mathématiciens ont restreint leur champ d'investigation à un point inouï, en le soumettant à des règles plus draconiennes que tout autre – ils l'ont défini comme le domaine où le langage atteint l'infailibilité par ses seules contraintes formelles – mais ils ont tiré de cette discipline ascétique le bénéfice de ne jamais effacer les pas de leurs prédécesseurs. D'où chez eux une sérénité et une confiance dans les vérités qu'ils cherchent, qu'ils sont certainement seuls à posséder parmi les modernes.

Le temps des mathématiques se mesure en décennies, voire en siècles, plutôt qu'en mois et en années. Nombreux sont les mathématiciens qui n'hésitent pas à relire les auteurs anciens et trouvent chez eux de quoi nourrir leur inspiration. Ce qui va de pair avec une certaine modestie : je suis bien certain qu'aucun mathématicien contemporain ne se considère comme plus grand que Riemann, Galois, Gauss, Euler ou Newton. Le seul fait de venir après eux, de connaître leur oeuvre et d'habiter les merveilleux édifices qu'ils ont construits est perçu par tous comme un privilège inouï et immérité.

Les critères d'authentification de la vérité qui empêchent les mathématiques de jamais se retourner contre elles-mêmes ne sont pas transposables à d'autres traditions intellectuelles. Mais il reste qu'elles donnent l'exemple, troublant pour les modernes, d'une fécondité qui exclut les ruptures et les remises en cause.

Seconde caractéristique, au moins en France : la qualité des relations de maître à élève, c'est-à-dire la générosité des maîtres vis-à-vis des élèves. Je suis persuadé que là réside le secret de l'excellence de la recherche mathématique française : au niveau des troisièmes cycles universitaires, les professeurs – ou tout au moins un grand nombre d'entre eux – donnent leur temps sans compter et communiquent à leurs élèves toutes leurs connaissances et les visions qui habitent leurs esprits, sans rien réserver. Pour ce qui me concerne, mon directeur de thèse me consacra au fil des années des centaines d'heures ; il est clair que sans cet apprentissage je n'aurais rien fait. La relation que j'ai eue et que je garde avec ce directeur est une relation de maître à disciple. Il est pour moi un père spirituel. Même sur le plan humain, je lui dois énormément, alors que nous ne parlons jamais entre nous de questions personnelles, seulement de mathématiques ou de questions générales dont nous nous entretenons avec humour et détachement.

Troisième caractéristique de la tradition mathématique : l'absence de séparation entre érudition et création. Certes, il existe, parmi les universitaires, des mathématiciens plus savants que créateurs, voire un bon nombre qui, à partir d'un certain âge, enseignent sans plus contribuer à l'avancement de la recherche, – et il en existe d'autres plus créateurs que savants, – mais tous occupent le même type de postes et font partie des mêmes équipes.

Les mathématiques d'un temps donné récapitulent l'histoire de la discipline, ce

que rend palpable le recours aux noms propres pour baptiser les théorèmes et parfois les objets d'études. Tous les mathématiciens finissent par connaître des éléments de cette histoire, c'est un sujet de conversation de table, mais ils ne s'y intéressent que par curiosité et dans la mesure où elle donne du recul. Elle occupe une position secondaire et vassale, et il serait impensable pour les mathématiciens qu'il en aille autrement.

Ainsi en est-il dans les sciences de la nature, et c'est un signe de santé de ces sciences en tant que traditions fécondes.

La subordination de l'érudition à la création apparente les mathématiques et les sciences de la nature à la littérature, à la philosophie ou aux arts qui supposent de très longues années d'apprentissage du langage ou de techniques, et d'immersion dans les grandes oeuvres, mais qui sont orientées vers autre chose qu'un corpus constitué. Dans toutes ces disciplines, la longue étude d'un tel corpus est indispensable à la fécondité – par exemple on ne saurait surestimer la valeur formatrice des humanités, si l'on en juge par la fécondité littéraire et culturelle des siècles qui s'y adonnèrent – mais cette étude trouve sa justification en dehors d'elle-même.

En revanche, le rôle dominant qu'elles attribuent à l'érudition et leur méconnaissance de la beauté comme signe de vérité rendent la plus grande partie de ce qu'on appelle les sciences humaines et sociales radicalement étrangère aux mathématiques et à la physique. Le nom de sciences qu'elles arborent ne devrait pas induire en erreur. Pour moi mathématicien, la façon dont elles écrasent les humanités dans l'enseignement supérieur, le remplacement de la littérature par une prétendue science de la littérature, celui de la philosophie par l'histoire de la philosophie, celui de l'art par l'histoire de l'art, l'importance accordée à des disciplines comme la sociologie où il semble que le plat et le trivial soient considérés comme des critères de vérité, la constitution enfin et le développement de disciplines aussi absurdes dans leurs prétentions et destructrices dans leurs effets que les soit-disant « sciences de l'éducation », tout cela est le signe d'une maladie ou plutôt d'un reflux de la vie dans l'ordre de l'esprit.

En décrivant les activités intellectuelles et les arts comme un développement de la vie, développement très altéré aujourd'hui mais qui reste peut-être mieux préservé dans les mathématiques que dans d'autres champs intellectuels, j'affirme le fondement spirituel de ces activités.

Un prêtre que je connais dit parfois que le seul péché, ou plutôt, celui qui est à l'origine de tous les autres, le péché d'Adam et Ève, est de croire que Dieu ne nous aime pas, que la vie qui nous a été donnée est pauvre et sans intérêt. Ce péché se manifeste dans le doute des générations adultes sur la valeur de ce qui leur a été transmis et dans leur réticence à le transmettre à leur tour aux jeunes générations ; c'est lui qui détruit l'école. Ce péché se manifeste chaque fois – et c'est à tout instant – qu'un mathématicien ou un scientifique est tenté de penser que la recherche sur n'importe quelle question est arrivée à un terme, qu'il n'y a plus à approfondir, chaque fois qu'il est tenté de lever la plume et de s'arrêter. Ce péché se manifeste dans toutes les formes de réductionnisme, quand on se persuade que le réel ou une part importante du réel se ramène à telle découverte, à tel mécanisme qui a été mis en évidence, quand on se laisse aller à penser que la vérité est pauvre, et en voie d'épuisement, comme le pétrole. C'est sans doute à cause de ce péché ancré en nous que toute nouvelle avancée, et même toute ligne tracée sur le papier, demande un effort, c'est-à-dire un combat. Donc toute nouvelle théorie,

tout nouveau résultat, toute oeuvre nouvelle, tout théorème, est une victoire sur le péché fondamental de la défiance et du désespoir. Comme j'ai déjà dit, il est louange de Dieu, il est victoire pour Dieu.

Le premier fondement spirituel de la vie intellectuelle ou artistique est la conviction, manifestée non pas dans les opinions mais par l'existence, que la vérité est riche. Le second est la conviction que la vérité est belle. Que le beau est la splendeur du vrai, selon la formule de Saint Thomas d'Aquin. Or, la beauté est ce dont notre temps manque de la façon la plus criante. Etrangement, les mathématiques et la physique figurent parmi les refuges contemporains de la beauté.

Parce que les fondements de la vie intellectuelle et artistique sont spirituels, parce que ce dont il s'agit est le développement de la vie que Dieu seul donne et que le Christ a promise en surabondance, je me tourne vers l'Église. Ce que je lui demande et pour quoi je prie le Seigneur est très simple : puisqu'il lui a été promis que la mort ne prévaudrait pas contre elle, je la supplie d'embarquer dans son arche, pour les sauver du déluge, les formes de la vie de l'esprit, les humanités, la philosophie, la littérature, les arts, les mathématiques, la physique et toutes les activités de l'esprit qui ont reçu la grâce de l'orientation vers la beauté. Et bien sûr, ce qui rend tout cela possible : l'école.

J'ai conscience du caractère très paradoxal de cette prière.

L'école à laquelle je songe avant tout est celle que j'ai connue, personnellement ou à travers les souvenirs de mes parents, c'est-à-dire l'école républicaine. Entendons-nous : pas l'école publique dénaturée d'aujourd'hui, mais celle que la III^e République avait fondée, si violemment hostile à l'Église, et qui n'en était pas moins revêtue d'une grande valeur spirituelle. Pour donner à sentir cette valeur, je voudrais lire un passage de l'admirable, du simple, du clairvoyant Charles Péguy. C'est tiré d'un texte de février 1913 intitulé « L'argent ». Péguy parle de l'opposition, alors virulente – heureuse virulence, est-on tenté de dire rétrospectivement –, entre l'enseignement de ses maîtres laïques de l'école républicaine et celui de ses « *maîtres curés* » du catéchisme du jeudi.

« Nos maîtres laïques avaient un certain enseignement, une certaine métaphysique. Nos maîtres curés avaient, donnaient un enseignement diamétralement contraire, une métaphysique diamétralement contraire. Nous ne nous en apercevions pas, je n'ai pas besoin de le dire et aussi bien ce n'est pas cela que je veux dire. Ce que je veux dire est plus grave.

[...] Aujourd'hui je puis dire sans offenser personne que la métaphysique de nos maîtres n'a plus pour nous et pour personne aucune espèce d'existence et la métaphysique des curés a pris possession de nos êtres à une profondeur que les curés eux-mêmes se seraient bien gardés de soupçonner. Nous ne croyons plus un mot de ce qu'enseignaient, des métaphysiques qu'enseignaient nos maîtres. Et nous croyons intégralement ce qu'il y a dans le catéchisme et c'est devenu et c'est resté notre chair. Mais ce n'est pas encore cela que je veux dire.

Nous ne croyons plus un mot de ce que nous enseignaient nos maîtres laïques, et toute la métaphysique qui était dessous eux est pour nous moins qu'une cendre vaine. Nous ne croyons pas seulement, nous sommes intégralement nourris de ce que nous enseignaient les curés, de ce qu'il y a dans le catéchisme. Or nos maîtres laïques ont gardé tout notre coeur et ils ont notre entière confiance. Et malheureusement nous ne pouvons pas dire que nos vieux curés aient absolument tout notre coeur ni qu'ils aient

jamais eu notre confiance.

Il y a ici un problème et je dirai même un mystère extrêmement grave. Ne nous le dissimulons pas. C'est le problème même de la déchristianisation de la France. [...] Il ne s'agit pas ici de nier ; ni de se masquer les difficultés. Il ne s'agit pas de fermer les yeux. Que ceux qui ont la confession n'aient certainement pas la confiance, ce n'est point une explication, c'est un fait, et le centre même de la difficulté.

[...] Comment se fait-il que nous n'ayons jamais eu, même avec nos vieux curés, même avec ceux que nous aimions le plus, même avec ceux que nous aimions filialement, qu'une liaison un peu réticente et un certain sentiment de défense. C'est là un de ces secrets du coeur où l'on trouverait les explications les plus profondes. Nous ne croyons plus un mot de ce que nous disaient nos vieux maîtres ; et nos maîtres ont gardé tout notre coeur, un maintien, une ouverture entière de confiance. Nous croyons entièrement ce que disaient nos vieux curés, (je n'ose pas dire plus qu'ils ne le croyaient eux-mêmes, parce qu'il ne faut jamais dire ce que l'on pense), et nos vieux curés ont certainement eu notre coeur ; c'étaient de si braves gens, si bons, si dévoués, mais ils n'ont jamais eu de nous cette sorte propre d'entière ouverture de confiance que nous donnions de plano et si libéralement à nos maîtres laïques. Et que nous leur avons gardée toute. »

Péguy énonce une vérité d'une importance capitale, qui est le contraire de ce que tout le monde croit. Il dit que la métaphysique sur laquelle l'école républicaine était officiellement fondée – un mélange de positivisme et de kantisme – était extrêmement faible, « *moins qu'une cendre vaine* », face à la métaphysique de l'Église, au contenu de la foi qu'en cette Belle Époque on n'avait pas renoncé à transmettre. Autrement dit, la raison était du côté de l'Église, du moins sur le plan métaphysique.

Mais la vérité humaine était du côté de l'école républicaine. L'école de la IIIe République, l'école des hussards noirs, si sévère, si exigeante, si naïve en apparence, qui se préoccupait de grammaire, de calcul, de pleins et de déliés, de rédactions soignées, de leçons de choses et d'autres choses, de récitations, de problèmes d'arithmétique, de grands hommes et de belles histoires, était profondément humaine. Elle fut l'institution la plus humaine que le peuple français ait jamais connue. Ni l'école confessionnelle d'alors, ni l'école publique d'aujourd'hui que des fous criminels ont substituée à l'ancienne, ni l'école confessionnelle d'aujourd'hui malheureusement alignée sur une école publique dévastée, ne sont humaines en comparaison. Donc voici le miracle que je demande à l'Église : embarquer dans son arche une école aussi bien fondée métaphysiquement qu'elle-même, et aussi humaine que la merveilleuse, que la sublime école de la IIIe République.

Bien sûr, il faudrait sonder ce « *mystère extrêmement grave* », comme le qualifie Péguy. Pourquoi l'école républicaine, dont les bases philosophiques étaient si faibles, méritait-elle que des coeurs d'enfants s'attachent à ses maîtres sans réserve, alors que les vieux curés, « *si braves, si bons et si dévoués* », et qui avaient pour eux la foi et la raison, ne suscitaient qu'une adhésion partielle du coeur ? Si nous savions résoudre ce problème, il est probable que nous aurions dépassé les déchirures et la tragédie du monde moderne. Inutile de dire que nous ne connaissons pas la solution.

Tout au plus pouvons-nous faire quelques remarques. Par exemple que l'école républicaine se voulait virile, presque militaire comme dit Péguy avec sa métaphore des hussards noirs, qu'elle ne laissait pas de place aux sentiments, qu'elle ne cherchait pas

l'adhésion du coeur, que pourtant, d'après Péguy, Camus et tant d'autres, elle obtenait, gratuitement, par surcroît. Ou bien remarquons qu'elle tenait les familles en lisière, sans leur demander ce qu'il convenait d'enseigner aux enfants. Oui, un élément d'humanité de l'école républicaine, c'est que les sentiments n'entraient pas chez elle et qu'elle n'était pas l'école des familles. Non que les familles fussent mauvaises ou inhumaines – bien au contraire – mais parce qu'une école qui est vraiment école, une école qui enseigne, soustrait à la famille, de même que Jésus-Christ et les prophètes – en enseignant – soustrayaient aux familles.

La destruction progressive que l'école connaît depuis quelques décennies amène bien des parents à surveiller ce qui se passe en classe et à pallier eux-mêmes les déficiences de l'enseignement, voire à se charger de l'instruction de leurs enfants, à la maison ou dans des écoles qu'ils créent. Dans la situation où nous sommes, ils ont malheureusement raison. Mais il faut être conscient que se perd ainsi une dimension essentielle de l'enseignement.

Je pense pour ma part que les maîtres de l'école de la III^e République avaient – quand ils enseignaient – quelque chose de Jésus-Christ. Cela ne doit pas surprendre complètement. Ils étaient les héritiers des Lumières, et donc des humanités classiques, fruit de « *la rencontre du message biblique et de la pensée grecque* » qui, comme l'a rappelé le Saint-Père dans sa conférence de Ratisbonne, « *n'est pas un hasard* », à tel point, dit-il, « *que l'héritage grec critiquement purifié appartient à la foi chrétienne* ».

L'histoire de l'école de la Libération à nos jours a été marquée par une tentative de dépasser l'opposition des maîtres laïques et des curés. C'est ce que j'appellerais le Royaume de Dieu sur terre du SGEN-CFDT, anciennement dénommé CFTC. Il consiste à rechercher l'harmonie universelle par renoncement de chacune des deux traditions à tout ce qui pourrait devenir objet de confrontation. Donnant, donnant : Nous renonçons au nom de chrétien, vous renoncez au laïcisme. Nous renonçons à la théologie, vous renoncez à la philosophie. Nous renonçons à croire, vous renoncez à la raison et au savoir. Nous renonçons à la tradition de l'Église, vous renoncez à la grande culture. Nous renonçons au contenu de la foi, vous renoncez au contenu de l'enseignement laïque, et nous nous rejoignons dans la pédagogie. Nous renonçons à la mystique de l'Église, vous renoncez à la mystique de la République, et nous nous rejoignons dans la tolérance. Nous renonçons aux aspérités de la Bible, vous renoncez à l'humanisme des grandes oeuvres, et nous nous rejoignons dans l'humanitaire. Nous renonçons à l'éducation, vous renoncez à la science, et nous nous rejoignons dans les sciences de l'éducation. Etc.

Laissez-moi faire une confidence politique. Quitte à voir de mes yeux la destruction de l'école républicaine, j'aurais préféré, pour ma tranquillité d'âme, qu'elle fût perpétrée par des fascistes ou par des réactionnaires, bref par des gens qui se fussent clairement déclarés ses ennemis et l'eussent attaquée de l'extérieur. C'est d'ailleurs ce qui serait arrivé si le régime de Vichy avait duré ; parmi les mesures lucifériennes qu'il prit, il y eut en particulier la fermeture des Écoles normales d'instituteurs. Ce fut le premier coup sévère porté à l'école, heureusement réparé à la Libération.

Seulement voilà : à partir des années 60, l'école républicaine a été méthodiquement détruite, non pas de l'extérieur par des fascistes ou des réactionnaires, mais de l'intérieur par une étrange coalition progressiste dans laquelle le SGEN-CFDT et des idéologues issus de ses rangs ont joué un rôle majeur. Par exemple, les Écoles

normales d'instituteurs, fermées une première fois par l'ex-maréchal Pétain, l'ont été une seconde fois – définitive – par un gouvernement de gauche. Ce gouvernement a même fait pire que fermer les Écoles normales, il les a remplacées par les IUFM, en application d'un rapport rédigé dans les années 80 par un certain André de Peretti, issu de la paroisse universitaire des années 60 et du SGEN-CFDT, et sous la supervision de M. Philippe Meirieu qui, toutes les semaines, donne à admirer ses bons sentiments dans le journal « La Vie ». Un journal qui, par parenthèse, a renié le nom de catholique, de la même façon que le SGEN a renié le nom de chrétien.

Pour ma part, je supplie l'Église de prendre en charge les deux traditions, y compris, dans tout ce qu'elle a d'admirable et de pur, la tradition laïque sortie d'elle il y a quelques siècles. Je la supplie de faire, dans cette prise en charge, non pas une soustraction de toutes les aspérités, à la façon des chrétiens qui ne sont plus chrétiens, mais une addition guidée par l'amour de la vérité et le souci du discernement.

« *La vérité vous libérera.* » Cela aurait pu être la devise de l'enseignement laïque. Je n'apprendrai à personne ici que c'est une promesse du Christ dans l'Évangile selon Saint Jean.

Dans les matières profanes, le modèle d'un enseignement catholique digne de ce nom doit être l'enseignement laïque ! Mais pas n'importe lequel : le vrai. C'est-à-dire pour le primaire, et pour le français et les humanités du secondaire, l'école républicaine des années 1880 à 1960. Et pour les mathématiques, la physique et les langues vivantes du secondaire, l'enseignement russe de l'époque soviétique. Suivre ce modèle laïque authentique nécessiterait de prendre le plus possible ses distances d'avec l'école publique actuelle : créer des filières de formation des maîtres qui évitent le passage par les abominables IUFM, adopter des programmes beaucoup plus riches et mieux structurés que les programmes pervertis de l'Éducation nationale, organiser la rédaction de nouveaux manuels de qualité ou, dans certaines matières, la réédition de manuels classiques.

A mon avis, le caractère propre de l'enseignement catholique ne peut pas résider dans la pédagogie ou dans une douceur soi-disant plus humaine, mais dans l'ajout d'heures nombreuses et obligatoires d'étude de la Bible, du contenu de la foi et de la tradition de l'Église, à commencer par les Pères de l'Église et en passant par les Docteurs de l'Église. Cet enseignement ne devrait pas plus toucher au for intérieur des élèves que celui des matières profanes. Les textes de l'Écriture et de la Tradition sont suffisamment forts pour parler d'eux-mêmes. Par étude de ces textes, je n'entends pas un recours aux méthodes « historico-critiques », mais une lecture de type philosophique, consistant à éclairer les textes les uns par les autres. Devant un texte de l'Écriture ou de la Tradition comme devant un texte mathématique, la question de connaître sa genèse est secondaire ; l'important est qu'il s'offre à nous et demande à être compris, c'est-à-dire à devenir nourriture. L'enseignement doit laisser percevoir que le sens de ces textes est inépuisable et qu'on n'aura jamais fini de l'approfondir ; aucune interprétation ne saurait être achevée. Pensez qu'après plus de deux mille ans d'exploration, les mathématiciens estiment qu'ils n'épuiseront jamais le sens de l'addition et de la multiplication. Or, combien la parole de Dieu est-elle plus riche !

Cet enseignement devrait éviter toute hagiographie forcée et posséder une dimension critique. Les difficultés et les contradictions ne doivent pas être esquivées, non plus que les médiocrités, les fautes et les crimes qui ont jalonné l'histoire des

chrétiens. En revanche, il serait bon d'étudier aussi les arts que l'Église a inspirés et ses contributions décisives à la vie spirituelle et intellectuelle, comme la création des ordres monastiques et des universités.

Quant à la vie sacramentelle et communautaire, elle devrait constituer le coeur des établissements confessionnels, mais ne revêtir aucun caractère obligatoire. Elle n'a de sens que dans la liberté.

En plus d'appeler à retrouver l'esprit de l'éducation classique, dans le respect absolu de la liberté des consciences, je plaide pour un autre élément, qui serait la pleine acceptation des contradictions et des déchirures, c'est-à-dire du tragique. Dans sa conférence de Ratisbonne, le Saint-Père a encore déclaré : « *L'essai d'autocritique de la raison esquissé ici à gros traits n'implique pas du tout la conception selon laquelle il faudrait revenir en deçà de l'Aufklärung et congédier les vues de la modernité. La grandeur du développement moderne de l'esprit est reconnue sans restriction.* » Or, la caractéristique principale de ce développement, par comparaison avec celui des âges antérieurs, est d'être éclaté et très contradictoire. L'enseignement devrait assumer sans peur ce caractère. Dans une humanité écartelée et une France dont l'histoire est déchirée, un enseignement authentiquement catholique – c'est-à-dire universel – ne peut pas être identitaire : il doit porter les fractures et les déchirures comme une croix. La raison pour laquelle la si brillante Europe kantienne des années 1900 est entrée en 1914 dans un processus d'autodestruction ne serait-elle pas la positivité excessive qu'elle s'était imposée ? Le négatif, trop refoulé, rejaillit en flots de sang.

Dans l'histoire de la foi, il existe un précédent de négativité et de contradictions totalement assumées dans la tradition : c'est l'Ancien Testament. Jamais aucun peuple n'a transmis à ses jeunes générations une image aussi critique de lui-même et n'a autant rapporté tout bien et tout honneur en dehors de lui, à Dieu seul. Or, jamais aucun peuple n'a été aussi fidèle et jamais aucun n'a été aussi fécond, à la fois dans son tronc premier, le judaïsme, qui a continué à se développer jusqu'à nos jours, et à travers le rameau chrétien qui a poussé sur lui.

Cette référence conduit à une contradiction, à une déchirure, qui devraient à mon avis être pleinement assumées par une école chrétienne moderne : le lien aussi vital que difficile avec le peuple juif et le judaïsme.

Cette relation est au coeur du problème de la transmission, dont j'ai dit au début de la conférence qu'il est le plus important de notre temps. En effet, pour nous européens et occidentaux, la rupture du christianisme d'avec le judaïsme, qui fut souvent interprétée en termes de dépassement, a fourni le modèle exemplaire de tous les rejets du passé. Disons la vérité : cette rupture existe bien, sans quoi le peuple juif aurait cru à la résurrection du Christ, ce qu'il n'a pas fait dans sa majorité. Mais, dès ses débuts, l'Église inspirée par l'Esprit-Saint a rangé parmi ses livres saints l'Ancien Testament au même titre que le Nouveau et, depuis quelques décennies, elle s'est souvenue que les promesses de Dieu envers le peuple de la première Alliance sont irrévocables. C'est pourquoi je pense pour ma part que, dans une école chrétienne de notre temps, l'hébreu devrait être enseigné autant que le grec et le latin, et les traités de la tradition rabbinique au même titre que les grandes oeuvres de la pensée grecque.

Je suis persuadé que cette rencontre et cette confrontation des jeunes chrétiens avec l'héritage du plus traditionnel et du plus moderne de tous les peuples, peuple dont nous sommes les fils spirituels, seraient particulièrement fécondes.