

Quelles sont les fonctions de l'obéissance dans l'éducation ?

Gaëlle Jeanmart

En me penchant sur ces deux *corpus* très différents de la philosophie antique et des règles monastiques et plus précisément sur la manière dont ils traitent chacun de la question du rôle de l'obéissance dans la formation des individus, je voudrais décrire deux conceptions différentes de la norme et deux rapports différents à la norme plutôt que d'opposer une éducation traditionnelle ou disciplinaire à une éducation nouvelle ou libérale qui refuserait *a priori* et par principe d'accorder à l'obéissance un rôle déterminant dans l'éducation.

L'obéissance a un rôle à la fois indispensable et problématique dans ces deux *corpus*. C'est un objet de question, mais la manière dont on la problématise est différente d'une époque à l'autre. Je me propose d'envisager ici la place respective de l'obéissance dans les systèmes pédagogiques élaborés par les philosophes grecs (et particulièrement Aristote) et les législateurs du monachisme (et particulièrement Cassien¹ et saint Benoît²).

¹ Moine italien ayant vécu aux IV^e et V^e siècles qui est l'introducteur en Occident du monachisme qui est originellement égyptien et syriaque.

² Après les *Institutions cénobitiques* de Cassien qui ouvrent l'expérience orientale du cénobitisme à l'Occident, aucune règle n'a vraiment réussi à s'imposer en dehors de l'aire d'influence diocésaine de son auteur. Il faut attendre la règle de saint Benoît VI^e siècle pour répondre à un profond besoin d'unité dans l'organisation de la formation des moines. Elle marque une étape décisive dans l'évolution de la législation monastique vers un système scolaire institutionnalisé. Nul n'osera plus la remanier ou la fondre avec d'autres. Elle sera recopiée et diffusée intégralement. Ainsi, si Cassien est le passeur à l'Occident du cénobitisme oriental, Benoît est celui qui en inventera la formule latine.

La Grèce classique

Dans la Grèce classique, l'apprentissage a très tôt été conçu comme un acte de subordination et d'assujettissement de celui qui apprend au maître, entraînant une certaine passivité du sujet apprenant. Cette passivité fait problème dans la mesure où l'obéissance dans l'éducation, ce n'est pas d'abord le respect de la loi, dans un rapport objectif aux règles de conduite sanctionnées par l'autorité publique qui n'est pas conçue comme une relation de soumission ; l'obéissance dans l'éducation, c'est d'abord la soumission d'un individu à un autre, dans un rapport subjectif qui est un rapport asservissant. Et si ce rapport de domination inter-personnel fait problème, c'est que l'objectif de l'éducation, c'est l'émancipation d'un sujet. Le but de l'éducation, c'est la liberté de l'homme qui n'est soumis à rien qu'à sa raison, c'est-à-dire qui n'est soumis ni à ses passions, ni à un autre être dont il serait l'esclave. La cristallisation du danger et de l'équilibre fragile de cette relation d'enseignement se fait donc sur le constat d'une hétérogénéité entre l'objectif visé, à savoir l'autodétermination rationnelle, le fait de n'obéir à rien qu'à sa raison, et la situation d'apprentissage où l'élève est considéré comme un être non encore raisonnable et devant s'assujettir à un homme libre pour le devenir lui-même. Le problème est alors de trouver une méthode de gouvernement et d'enseignement qui, en dépit de la relation de subordination, éveille chez le jeune les capacités d'autonomie qui lui permettront de se réaliser pleinement.

C'est l'asservissement temporaire de l'élève au maître qui lui permet de soumettre ses désirs à sa raison. L'art d'enseigner du maître consiste dès lors à transmuter la contrainte extérieure qu'il exerce sur l'élève en une contrainte interne que la raison de cet élève exercera sur son propre désir.

Ce qui justifie cette relation est aussi ce qui la limite : pour accéder à la maîtrise de soi, il faut obéir au maître *parce que* la passion doit obéir à la raison (et que l'enfant est toujours un être de passions, tandis que le maître doit être un être rationnel) et *comme* la passion doit obéir à la raison (dans cette limite là). La définition d'un art de

gouverner s'accompagne tout naturellement de la régulation de l'usage de l'autorité : l'acte requis par l'autorité doit se faire à l'avantage de celui dont elle le requière et cet avantage peut être mesuré relativement au chemin qu'il lui permet d'accomplir dans la réalisation de son essence d'homme libre, doué d'un *logos* et destiné à exercer un empire sur lui-même et sur les autres par l'exercice de sa raison.

Au delà de la compétence « matières », c'est-à-dire de la possession d'un savoir ou d'un savoir-faire qu'il transmettrait, la compétence particulière qui permet au maître de gouverner adéquatement, c'est la maîtrise de soi. Celui qui abuse de son pouvoir en imposant à autrui sa fantaisie, ses appétits et ses désirs, déborde de l'exercice légitime du pouvoir, c'est-à-dire de son exercice raisonné et maîtrisé, et exhibe d'abord son absence de maîtrise de lui-même et donc sa servitude aux passions. Exercer son pouvoir correctement, c'est l'exercer en même temps sur soi-même. Celui qui se soucie comme il faut de lui-même se conduit nécessairement comme il faut dans son rapport aux autres. Le souci de soi est toujours en même temps le souci des autres et la maîtrise de soi est toujours en même temps une aptitude à être le maître d'un autre : ils permettent de gérer l'espace de pouvoir qui est présent dans toute relation, c'est-à-dire de le gérer dans le sens de l'absence d'arbitrarité.

Le monde monastique

Si le problème pédagogique majeur pour les philosophes grecs est l'hétérogénéité entre l'objectif visé dans l'éducation et la situation d'apprentissage où l'élève doit s'assujettir à un homme libre pour le devenir lui-même, pour les moines, la question est celle de la conciliation possible de la finitude humaine et de la vie morale de l'individu. Celle-ci n'est plus conçue comme étant le fruit de la vie intellectuelle ; ce qui compte désormais, ce n'est pas la raison et l'emprise qu'elle peut avoir sur les passions, c'est la volonté comme source de tous les actes et la considération de ses limites. On trouve dans la tradition chrétienne l'expression forte de cette idée dans l'épître

aux Romains de Paul : « ... vouloir le bien est à ma portée, mais non l'accomplir. Ainsi, le bien que je veux je ne le fais pas, mais le mal que je ne veux pas, je le pratique » [*Ép. Rom.VII, 18-20*]. Il faut donc renoncer à vouloir par soi-même et cultiver une obéissance permanente.

Cette obéissance est déclinée en trois vertus distinctes – l'humilité, la patience et la soumission –. L'humilité consiste à se considérer de si basse condition que tous les autres quels qu'ils soient peuvent donner des ordres. C'est la qualité de celui qui se sachant de peu de valeur le reconnaît bien humblement : « nous sommes de faibles vases tirés du limon de la terre (*humus*), des espèces de mottes de terre dressées sur la terre pour un peu de temps et destinées à retomber de nouveau dans leur sillon, humilions-nous donc comme la poussière de la terre et disons ce que nous sommes » [*Règle du Maître, VIII, 1-5*³]. Cette absence de valeur se retourne dans le signe inverse de l'excellence humaine, puisque l'humilité est la vertu des vertus.

La *patientia* est l'abolition de toute volonté propre. Elle consiste à ne jamais résister à un ordre donné, à ne pas différer d'un corps inanimé ou d'une matière première utilisée par un artiste. Quelles que soient les raisons que l'on a de faire ce qu'on faisait, quelle que soit l'urgence de cette tâche, il faut l'abandonner immédiatement pour faire ce que le maître ordonne : « C'est ainsi que, assis à l'intérieur de leurs cellules et appliquant également leur zèle au travail et à la méditation, aussitôt qu'ils entendent le bruit de celui qui frappe à la porte et donne le signal les appelant à la prière ou à quelque travail, ils rivalisent tellement de promptitude à quitter leurs cellules que celui qui exerce le métier de scribe n'ose pas achever la lettre qu'il avait commencée mais bondit au moment précis où le bruit de celui qui frappe à la porte

³ La Règle du Maître est la manuscrit sur lequel saint Benoît se serait appuyé pour écrire la sienne ; elle aurait été composée au début du VI^e siècle, en Italie du Nord ou en Provence. Son texte nous est parvenu sous la forme de deux manuscrits qui datent du début du VII^e siècle, alors que le plus ancien manuscrit de la règle de saint Benoît dont nous disposons date du début du VIII^e siècle. Certains, pour sauver l'originalité de saint Benoît, lui ont attribué la rédaction de la règle du Maître, la règle dite de saint Benoît étant alors considérée comme une codification légèrement postérieure, probablement rédigée à Rome dans l'entourage du Pape Grégoire le Grand. D'autres, dans le même objectif, ont choisi plutôt de souligner à gros traits tous les progrès réalisés par la deuxième règle dont ils lui gardent alors l'attribution.

parvient à son oreille, et ne tolère pas même le retard qu'exigerait le fait de terminer le jambage commencé » [*Inst. cén.*, IV, 12]. La patience définit le zèle dans l'obéissance, elle est la déclinaison du « plein gré » qui distingue l'abandon exigé du moine de la simple obéissance exigée du grec.

La troisième vertu, la *subditio*, est la vertu de soumission, littéralement « le fait d'être mis en dessous ». C'est une notion très importante parce qu'elle s'oppose à ce que pouvait être l'idée d'une soumission à la loi dans la pensée morale, politique et philosophique des Grecs. L'Antiquité connaissait évidemment l'obéissance : on devait obéir à un code d'obligations et d'interdictions ; mais dans la *subditio*, il ne s'agit plus d'une obéissance à un code précis : il faut laisser le principe d'obéissance pénétrer tout le comportement. Il ne faut rien faire qui ne soit commandé par quelqu'un d'autre. La formulation de ce principe par St Basile est forte : « Tout acte qui se fait sans ordre ou permission d'un supérieur est sacrilège ». Cassien, quant à lui, précise que « la règle de l'obéissance est gardée avec une telle fidélité que les jeunes non seulement n'osent pas quitter la cellule sans que leur préposé ne le sache et n'y consente, mais ne présument même pas son autorisation pour satisfaire à leurs besoins naturels » [*Inst.cén.*, IV, 10]. Et Benoît insiste : « Que le moine ne fasse rien qui ne se recommande de la règle commune du monastère et des exemples des supérieurs » [*RB*, 5, 55] et plus loin, il ajoute que subira le châtiment de la règle quiconque se permettra de « faire n'importe quoi, même de peu d'importance, sans l'autorisation de l'abbé » [*RB*, 67, 7].

Cette analyse de l'obéissance monastique permet de la distinguer de l'obéissance dans la philosophie de l'éducation grecque sous trois aspects concernant le temps ou la durée de l'obéissance, concernant sa finalité et concernant la nature du lien entre norme et raison.

1) La durée de la relation d'obéissance :

L'obéissance est conçue comme un rapport qui n'a plus rien de provisoire. Il ne faut jamais se considérer comme ayant atteint une situation de maîtrise définitive. Cette croyance est la preuve ou, plutôt,

le fait même de la chute. Tous les recueils de récits de la vie des moines, comme les *Apophtegmes des Pères du Désert* montrent bien que lorsqu'un moine croit être devenu son propre maître et pouvoir se passer de tout rapport de soumission, c'est alors précisément qu'il tombe. La déficience de celui qui est le plus avancé sur le chemin de la sainteté est toujours possible, toujours risquée : il suffit qu'il n'admette plus l'obligation d'être dirigé et qu'il veuille être maître de lui-même.

Dans la culture grecque, en revanche, l'obéissance est temporaire, n'ayant de valeur qu'à élever un homme ignorant au niveau de savoir et de compétence plus grand du maître. Grâce à sa soumission provisoire, le disciple devenait dépositaire du savoir du maître ou de son statut d'homme libre et de citoyen. Le but du gouvernement d'autrui est son propre terme : le maître doit apprendre à l'élève à se passer de tout rapport d'autorité, à être maître de lui-même et il doit, pour cela, supprimer toute autre contrainte que celles que la raison impose.

Le moine entoure les actes d'obéissance d'un soin tout particulier, comme le faisaient les Grecs mais pour des raisons inverses : pour les Grecs, l'obéissance était le lieu d'une attention toute particulière parce qu'elle était le point de passage obligé pour l'autre d'elle-même, la maîtrise de soi et la liberté citoyenne. Le risque était alors que le maître compromette les vertus futures de son élève par un usage non précautionneux de son autorité. Commander devait se faire dans le respect de la future personne libre et comme préservation et préparation de cette liberté future.

Pour les moines, l'obéissance est également un lieu d'attention tout particulier parce qu'elle est aussi le seul chemin conduisant à la vie morale et au salut. Mais le risque cette fois est de considérer que ce chemin trouve une fin dans la maîtrise de soi et dans l'abolition du rapport d'obéissance. Autre risque, autre manière d'y surseoir : pour que ne naisse jamais le sentiment que l'on est devenu son propre maître, 1) les moines réglementent scrupuleusement tous les gestes du quotidien de sorte qu'il soit possible pour le moine de ne rien faire qui ne se recommande de la loi, comme le veut le principe de la *subditio* ; et 2) ils préconisent un usage absolument abusif de l'autorité, les maîtres

acariâtres exigeant en permanence les choses les plus absurdes et les plus injustes de leurs disciples. Commander se fait cette fois de manière à ce que n'affleure jamais à la surface de l'esprit du disciple l'idée d'une liberté future.

2) La finalité de la relation d'obéissance :

À l'analyse, l'obéissance se décompose en deux éléments bien distincts : d'une part, le fait même d'obéir, compte non tenu de ce que nous prescrit l'autorité à laquelle nous nous soumettons ; d'autre part, le contenu matériel des actes par lesquels notre soumission se manifeste. Seul le premier de ces deux éléments est pris en considération par les moines. L'obéissance dans le monde monastique est un rapport formel parce qu'il est auto-référentiel : la valeur de l'obéissance tient essentiellement au fait que l'on obéit, et cela quel que soit l'ordre et quel que soit le maître. Il ne faut pas obéir à un ordre dans la mesure où cet ordre est justifié par des motifs précis et un objectif à atteindre. Le but de l'obéissance, c'est la docilité posée comme la condition fondamentale de toutes les autres vertus. C'est pourquoi la capacité à diriger se mesure à celle de créer et d'encourager la disposition de l'élève à la docilité. Autrement dit, toute la question de la compétence du maître tourne autour du thème de l'autorité⁴.

Dans la culture païenne, en revanche, l'obéissance n'a de valeur qu'à élever un homme ignorant ou incompetent au niveau de savoir, de compétence et de liberté plus grand dont le maître dispose. Obéir est alors ordonné à la transmission du savoir et de la maîtrise de soi et pas à l'acte même d'obéissance. Grâce à sa soumission provisoire, le disciple devient dépositaire du savoir et de la compétence du maître ou de son statut d'homme libre et de citoyen. La valeur du rapport d'obéissance est strictement relative à la valeur du maître et à l'existence d'une supériorité objective entre maître et élève. Ce n'est finalement pas le maître qui demande à être obéi, mais selon une formulation d'Aristote,

⁴ C'est d'ailleurs ce rapport formel à l'obéissance qui a permis d'éviter un morcellement de l'institution monastique qui, du IV^e au VIII^e siècles, reposait sur une multitude de règles diverses ; l'unité profonde de cet *ordo monasticus* tenait à ce qu'il exigeait la soumission complète et permanente à une règle, sans préciser laquelle, la chose ayant finalement peu d'importance.

c'est la vertu supérieure et la capacité à accomplir les meilleures actions qui demandent à être suivies⁵. Et la valeur de chaque ordre tient au rapport qu'il entretient à cette supériorité : un ordre ne vaut que lorsqu'il est la mise en œuvre et en application d'une compétence supérieure. Tout ordre sortant du champ de compétence du maître n'a pas de raison d'être et pas de valeur propre. Et tout l'art de la gouvernementalité consiste pour le maître d'école à ne jamais sortir de ce champ qui est aussi celui de la maîtrise de soi. Le maître n'est justifié à commander que parce qu'il existe un lien causal nécessaire entre l'acte qu'il ordonne et la finalité (la liberté citoyenne) qu'il vise.

3) Le rapport à la norme :

L'analyse de la notion de norme dégage habituellement trois sens :

- un sens impératif ou prescriptif : la norme désigne ce qui s'impose à nous sous la forme d'un règlement ou d'une loi dictant ce qui est interdit, ce qui est permis et ce qui est obligatoire ;
- un sens appréciatif : la norme désigne ce qui est subjectivement jugé bon et légitime ;
- un sens descriptif : la norme est la manière d'être, d'agir, de penser, la plus fréquente dans une société donnée ; par sa fréquence, elle détermine un critère de normalité.

Seuls les deux premiers sens sont concernés ici.

Comme religion du texte, avec son idée d'une volonté de Dieu qui régit l'univers et le principe de l'obéissance, le christianisme a pris l'aspect prescriptif d'un code de règles. La règle monastique, dotée d'un statut juridique, est un code de gestes permis et proscrits qui régleme la vie quotidienne dans le moindre de ses gestes (quand se lever, quand parler, quelles paroles sont autorisées, quels gestes faut-il faire pour se lever, quand, comment et où dormir, se laver, manger ?...), de sorte que tout acte du moine, y compris les plus prosaïques, peut se justifier comme un acte d'obéissance à la règle. L'éducation monastique

⁵ Cf. Aristote, *Pol.*, III, 15.

fonctionne comme une entreprise de normalisation des comportements par l'obéissance à un cadre de prescriptions qui régissent le vivre ensemble de la manière la plus minutieuse et minuscule qui soit. La dimension appréciative de la pédagogie grecque est supprimée par l'exigence d'abandon : dans l'abandon, on se laisse conduire à l'aveugle, donnant un assentiment de principe et donc permanent à l'ordre de celui qui dirige ; on n'a pas à se soucier de connaître explicitement les raisons et les fins de ses ordres puisque rien d'autre que l'obéissance et la manière d'obéir n'est recherché. Or, c'est précisément cette compréhension qui sort l'élève de l'obéissance parce que quand on connaît l'articulation des moyens aux fins, on agit librement même lorsqu'on suit un conseil. On agit parce qu'on a compris l'opportunité de tel ou tel acte pour nous au regard de l'objectif que l'on vise, et non parce que le maître nous l'a prescrit.

Pour les Grecs, seule la norme juridique et donc publique se présente sous la forme prescriptive tandis que la norme éducative, privée, se présente plutôt sous la forme appréciative. La mission principale de l'éducateur, ce n'est pas l'édification d'un règlement, mais l'aptitude à vivifier le rapport originel que l'âme entretient au bien comme critère normatif. Il faut qu'au terme de l'éducation, l'élève puisse délibérer correctement sur les meilleurs moyens de mener une vie juste et d'être heureux. L'éducation est emprise dans le champ de la morale et la morale n'est pas tournée vers l'application et le respect d'un code comme chez les moines, mais vers « l'éthique » au sens étymologique et originel d'*éthos* qui désigne une certaine manière de vivre, de se tenir, de marcher, de parler, de manger, de gérer son rapport aux autres et de réagir aux événements qui se présentent. L'éthique grecque est la forme concrète, appliquée et réfléchie de la liberté. Il faut faire en sorte que les vérités de la philosophie soient si vivantes en nous qu'elles nous dictent ce qu'il faut faire en chaque situation. C'est seulement à cette condition que la raison est bien à la source de tous les actes du sujet et c'est à cette condition qu'ils sont « éthiques ».

Conclusion

Le rôle de l'obéissance dans la vie monastique peut servir de repoussoir pour nous, et la conception grecque, au contraire, d'aspiration ou d'inspiration. Le rôle et les limites de l'obéissance et le rapport à la norme dans la philosophie grecque permettent en effet de faire quelques remarques utiles pour sortir de l'opposition entre une conception traditionaliste de l'éducation, qui défend l'importance de l'autorité, et la conception soixante-huitarde, qui en proscriit l'usage. Je retiens de ce parcours dans des *corpus* différents essentiellement trois choses qui peuvent nous concerner encore :

1. L'obéissance n'est pas un mal, l'autorité non plus : il n'y a pas de mal dans la pratique de quelqu'un qui sachant plus de chose qu'un autre lui dit ce qu'il faut faire et lui transmet un savoir. Le problème est de savoir comment on peut éviter, dans ce rapport de pouvoir qui est d'ailleurs tout à fait incontournable, les effets de domination qui vont faire d'un enfant un être soumis à l'autorité arbitraire et inutile d'un adulte. Il faut poser le problème de l'autorité comme celui des techniques rationnelles de gouvernement et sortir d'une dramatisation, d'une « démonisation » du pouvoir, de l'autorité et de l'obéissance.
2. Je voudrais revenir à une conception plus riche du rôle de la raison dans la vie morale et affective de l'homme et contrecarrer ainsi son appauvrissement qui tient, d'une part, à une conception psychologisante assez commune aujourd'hui qui attribue aux affects une place surdéterminée dans la vie de l'homme et qui tient, d'autre part, à l'usage purement spéculatif de la raison par une bonne partie des philosophies contemporaines qui l'on décrochées de la dimension spirituelle qu'elle avait dans la pensée grecque⁶. Pour les philosophes grecs, en effet, il faut connaître un

⁶ Il y a incontestablement une responsabilité de la philosophie académique dans l'appauvrissement de la manière dont on pense aujourd'hui classiquement le rôle de la raison dans la vie adulte ; elle s'est écartée, depuis Descartes sans doute, en tout cas de manière partiellement, d'une conception spiritualiste du rapport de l'âme à la vérité. La spiritualité postule que l'accès à la vérité n'est possible que par une modification de l'âme et

certain nombre de vérités (sur la nature de l'homme, sur sa place dans le monde, sur les passions de l'âme, sur la mort, etc) mais ces vérités transforment le sujet. La connaissance produit un effet sur les passions qu'elle décongestionne (par exemple la connaissance physique et cosmologique confère au savant une sérénité liée aux perspectives générales sur l'organisation de l'univers et à la place de la vie humaine dans ce cosmos organisé que sa science lui permet d'avoir). D'autre part, les philosophes ne transigent pas avec l'exigence que toute connaissance théorique reçoive une traduction comportementale. Pour traduire cette exigence, Plutarque prend l'image du dresseur de chiens : « Il faut que vous ayez appris les principes d'une façon si constante que, lorsque vos désirs, vos appétits, vos craintes viendront se réveiller comme des chiens qui aboient, la raison parlera comme la voix du maître qui, d'un seul cri, faire taire les chiens » [*De la tranquillité de l'âme*, 465c].

La raison n'est pas juste le raisonnement ; c'est ce qui se trouve à la racine de toutes nos croyances. La thèse de la philosophie grecque au sujet de l'homme et de ses modes de détermination de lui-même est celle du rôle prépondérant de la pensée dans la vie de l'homme, dans ses choix, ses discours, ses perceptions et ses émotions. Selon ce postulat grec qui donne un rôle riche et important à la raison dans la vie humaine, la pensée existe, bien au-delà, bien en deçà des systèmes et des édifices de discours. Elle se cache souvent, mais anime toujours les comportements quotidiens. Il y a de la pensée même dans les institutions les plus sottes et les habitudes de vie les plus muettes. Il y a de la pensée même à la source de tous les affects : pour aimer il faut avoir une idée, si indéterminée soit-elle, de ce qu'on aime. Pour vouloir, il faut avoir une idée, même confuse, de ce que l'on veut. C'est ce primat de l'idée sur l'affect qui fonde l'éducabilité des sujets. C'est parce qu'il y a toujours une représentation à la base de tout acte,

qu'il provoque en retour des effets de vérité sur le sujet. Depuis Descartes, la philosophie rationaliste ne s'intéresse plus à ce rapport vivifiant de l'âme à la vérité, mais aux conditions qui permettent à un sujet, en tant que sujet et indépendamment de toute modification de son être, d'avoir accès à la vérité.

de tout geste aussi banal, aussi quotidien, aussi automatique soit-il que l'éducation n'est pas sans pouvoir, sans impact, sur ces gestes quotidiens et apparemment irréfléchis. Le travail du philosophe comme éducateur est de guetter ces représentations confuses soit pour les clarifier soit pour rendre odieux et impossibles les gestes qui reposent sur elles. Et moins il y a de pensée et plus la débusquer est chose urgente : les habitudes les plus indiscutables, les évidences les plus fortes reposent sur des petits riens de pensée, des moignons d'idées. L'éducation rationnelle au sens enrichi que nous voulons lui restaurer doit viser à ce que nous ayons par rapport à tout ce que nous faisons des raisons que nous avons clarifiées et des idées qui sont précises et nuancées.

3. La troisième remarque concerne enfin le rapport de la norme à la raison. Chez les philosophes grecs, le fondement de la norme éthique (conçue de manière prescriptive comme ce qui doit régir le comportement individuel), c'est le *logos* et donc la rationalité qui préside à l'ordre du monde ; la liberté est donnée par la connaissance de cette rationalité et la soumission volontaire limitée à l'ordonnement qu'elle désigne. Il y a un rapport étroit entre le souci de soi, la soumission à la raison et la liberté. C'est quand on se soumet entièrement à la raison, qu'on lui soumet tout et qu'on ne se soumet qu'à elle que l'on est parfaitement libre. Chez les Chrétiens, en revanche, la norme n'est pas le fruit d'un examen rationnel – le débat raison-foi et la priorité accordée à la foi (et à la volonté) implique une limite dans la compréhension rationnelle des lois de l'univers et des règles du vivre ensemble, qui ne sont pour les premières et n'ont pas à être pour les secondes, le fruit d'une raison, mais bien d'une volonté, celle de Dieu, qui est impénétrable. Quelque chose d'incommensurable, de sacré, se glisse dans la normativité et fait obstacle au contrôle critique de la raison. Il est d'ailleurs interdit et pour ainsi dire immoral de traiter rationnellement des lois qui régissent la vie collective.

Or, il me semble que le sentiment de scandale que nous éprouvons assez communément à l'idée qu'il faille par exemple en matière de santé, nécessairement adopter une stratégie parce que les ressources de la sécurité sociale sont limitées témoigne d'une certaine parenté avec la conception chrétienne du rapport à la norme. Nous ne voulons pas voir le calcul (et donc la rationalité) qui préside aux choix nécessaires à faire sur les maladies qui seront couvertes et celles qui ne bénéficieront d'aucune couverture parce que nous attribuons une valeur absolue à la vie, et dès lors une « politique » de la santé n'est acceptable pour nous que si elle est tenue secrète, c'est-à-dire si elle n'a pas l'air d'être le fruit d'un raisonnement qui, sur ces matières, nous paraît absolument odieux. Les limites que nous mettons inconsciemment, par une sorte de pudibonderie ininterrogée, au déploiement de la rationalité dans le domaine législatif réduisent le rôle de contrôle du peuple à une théâtralisation de la protestation qui laisse aux politiques le soin de réfléchir et d'agir.