Éducation et minimalisme moral

Guillaume Durand et Michel Fabre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9208>

DOI : 10.4000/ree.9208

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Guillaume Durand et Michel Fabre, « Éducation et minimalisme moral », *Recherches en éducation* [En ligne], HS6 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9208> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9208>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Éducation et minimalisme moral

Guillaume Durand & Michel Fabre¹

Édito

Qu'est-ce que le minimalisme ?

Si le paternalisme moral et politique consiste à imposer des valeurs et des normes à des citoyens jugés irresponsables, immatures ou encore vulnérables — la fidélité, la santé, la dignité, etc. — le modèle minimaliste laisse au contraire l'entière liberté aux individus de choisir leurs valeurs, leurs biens propres tant qu'ils ne nuisent pas à autrui : « *La seule raison légitime que puisse avoir une communauté pour user de la force contre un de ses membres est de l'empêcher de nuire aux autres. Contraindre quiconque pour son propre bien, physique ou moral, ne constitue pas une justification suffisante.* » (Mill, 1990, p.74).

Par exemple, si le paternaliste interdirait sans doute à l'amateur de montagne que je suis de partir seul à l'ascension du Mont-Blanc, le minimaliste soutiendrait que la prise de risque doit rester une liberté individuelle : si ma sortie en montagne n'engage que moi, où est le crime ? Il ajouterait encore qu'il n'a aucun devoir d'assistance à mon égard : n'ayant pris aucun engagement particulier envers moi, il est parfaitement libre de me prévenir des risques encourus ou de ne pas bouger ne serait-ce que son petit doigt en cas d'avalanche ! Soutenir que l'assistance à personne en danger est un devoir moral conduit en effet à des problèmes complexes : si j'ai le devoir d'aider celui qui se noie devant moi, pourquoi pourrais-je m'abstenir d'aider les personnes sans domicile fixe que je croise tous les jours dans la rue ou d'envoyer de l'argent aux associations humanitaires ?

Afin de mieux comprendre les différences essentielles entre le minimalisme et le paternalisme « fort » ou maximaliste, distinguons quatre types d'actions (Ogien, 2007, p.19 et ss.) :

- Les actions qui visent à causer délibérément du tort à autrui : un meurtre ou un viol, par exemple. Dans nos démocraties, on estime unanimement que de telles conduites sont des maux : dans le cas du viol, une personne a subi un dommage (physique et moral) contre son gré, un préjudice. Il y a donc bien une victime et, par conséquent, il y a un crime qui doit être puni par la loi et la morale. Minimalistes et maximalistes se rejoignent ici pour condamner ces actions qui font de manière directe et intentionnelle des victimes. Ce sont les trois autres catégories d'actions qui posent de véritables problèmes — je laisse de côté ici les débats intéressants autour de la légitime défense, de la peine de mort ou encore des soldats tués sur le champ de bataille.
- Les offenses envers des entités abstraites ou symboliques : siffler un hymne national, brûler un drapeau ou un billet de banque. Dans ces conditions, où serait donc la victime ? Si regardant seul chez moi à la maison un match de football, je me lève et siffle la Marseillaise de manière agressive, je serais peut-être ridicule, mais serais-je pour autant condamnable

¹ Guillaume Durand, maître de conférences en philosophie à l'Université de Nantes (ESPE des Pays de La Loire), chercheur au CREN et au CAPHI, membre de la Consultation d'Éthique Clinique au CHU de Nantes, Président de l'association Philosophia. Michel Fabre, professeur émérite en sciences de l'éducation de l'Université de Nantes, membre du CREN et président de la Sofphied (Société francophone de philosophie de l'éducation).

moralement ? En supposant que mes sifflements ne réveillent ni ma famille ni mes voisins, y a-t-il une victime, c'est-à-dire une personne qui aurait subi un dommage contre son gré ? Et s'il n'y a pas de victime, où est donc le crime ?

- Les conduites qui ne causent des dommages directs qu'à soi-même : par exemple, la paresse, le suicide, la gourmandise, etc. Si je ne choisis pas de me suicider au moment même où les autres ont besoin de moi — songez par exemple à un pilote d'avion de tourisme qui ferait ses adieux aux passagers en plein vol — au nom de quoi condamner moralement la personne dont la seule intention serait de mettre fin à ses jours² ? Au nom de quoi condamner encore la gourmandise et la paresse ? Cela aurait-il un sens d'affirmer encore que, laissant *rouiller* mes talents naturels — selon l'expression même de Kant (1994, p.305) — en passant mes journées devant des bêtises télévisuelles, je suis la victime de moi-même ?
- Enfin, les conduites entre personnes consentantes et qui ne causent aucun dommage direct à des tiers : par exemple le lancer de nain (Durand, 2011), le sadomasochisme, l'euthanasie, etc. Si des personnes de petite taille consentent de manière libre et éclairée à être lancées le plus loin possible sur des matelas ou dans des filets lors de concours ou de soirées en boîtes de nuit, faut-il affirmer, avec le Conseil d'État, qu'ils portent atteinte gravement à leur dignité et qu'il faut donc permettre l'interdiction de telles activités ? Mais là encore, dans ce cas, peut-on désigner des victimes et des coupables ?

L'éthique minimaliste renonce à condamner, moralement et juridiquement, tous les « crimes sans victime » (Ogien, 2007, p.20-21), c'est-à-dire des actes où il n'y a pas de victime, c'est-à-dire de personne physique et morale qui aurait subi un dommage *contre son gré*. Le maximalisme tend au contraire à condamner les quatre catégories d'actions : non seulement celles qui portent préjudice à autrui, mais aussi les différents crimes sans victimes. Ainsi, Kant condamne moralement le suicide et la masturbation au nom de la dignité de la personne humaine — l'onanisme « semble même dépasser le suicide », car si on peut reconnaître au suicidé un certain « courage », le masturbateur « se dépouille [...] de tout respect envers lui-même » (Kant, 1994, p.279).

Paternalistes, maximalistes et minimalistes ne sont pas que des postures abstraites. De telles positions éthiques sont actuellement en conflit dans de nombreux champs sociaux, politiques et aussi économiques (à l'école, dans les hôpitaux, etc.) : dans le domaine de la santé, de la procréation, mais aussi de la sexualité par exemple, force est de constater que la société française reste plutôt maximaliste et paternaliste ; l'euthanasie, la gestation pour autrui, la prostitution volontaire font l'objet de condamnations juridiques et morales très sévères, même si les débats et les polémiques enflamment les médias chaque année. Certes, la loi comme les mœurs condamnent aujourd'hui beaucoup moins de « crimes sans victimes » qu'hier : le suicide, la gourmandise, la masturbation, l'homosexualité, l'athéisme, etc., ne sont plus considérés comme des crimes. Mais il suffit de penser par exemple à l'élan récent d'une partie de la population française contre le mariage homosexuel et surtout contre toute ouverture de la procréation médicalement assistée en faveur de ces derniers, pour nous faire douter raisonnablement de l'idée que les mœurs françaises soient devenues vraiment libérales en matière de sexualité et de parenté.

Or un tel débat concerne aussi l'école et l'éducation en général. Dans une démocratie laïque et pluraliste, l'école peut-elle être paternaliste et maximaliste en matière de morale ? Le maître doit-il enseigner à ses élèves non seulement ce qui est juste — le respect, l'équité, la solidarité — mais aussi une certaine conception de la vie bonne : par exemple, quel style de vie adopter pour être heureux ? Quels devoirs avons-nous envers nous-mêmes ? Si « la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Code de l'éducation, article 111-1), faut-il comprendre aussi les valeurs morales individuelles comme le respect de sa propre dignité par exemple ? L'instruction civique, qui porte sur les fondements des institutions politiques et aussi sur les règles du vivre ensemble, doit-elle être aussi morale ? Ce ne sont pas des questions évidentes. Jules Ferry lui-même semblait mal à l'aise sur le sujet

² En France, le suicide est considéré comme un crime, inscrit dans le Code pénal, jusqu'en 1810. On expose le corps des suicidés sur la place publique, on confisque leurs biens à leurs familles et on les condamne même à mort ! On pouvait aller jusqu'à incarcérer la personne décédée dans l'attente de son jugement, lui donner une nouvelle fois la mort (par l'éventrement par exemple), puis la traîner dans la rue aux yeux de tous avant de la jeter dans la voirie. Seul Dieu - et donc l'État - avait le droit de décider de la vie et de la mort d'un individu.

lorsqu'il adressa sa fameuse « lettre aux instituteurs » le 17 novembre 1883. Alors que l'école laïque fermait ses portes à l'instruction religieuse, Jules Ferry, dans un geste d'apaisement à l'attention des catholiques, réaffirmait la légitimité d'une instruction morale à l'école. Or, si l'école républicaine, dans ses fondements mêmes, exclut l'enseignement de « tout dogme particulier », comment peut-elle légitimer l'enseignement d'une morale « universelle » ? Les fondements d'une telle universalité sont-ils bien légitimes ?

« [...] l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul. » « Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge. » (Jules Ferry, 1883)

Les dogmes religieux auraient-ils finalement laissé la place à d'autres types de dogmes ? L'appel à la Raison universelle comme fondement ferme et ultime est-il recevable dans le champ de la morale — lorsque celle-ci est réellement libérée des préceptes religieux ? En s'émancipant de la Religion, les Lumières lui empruntent encore une notion clé, selon Gilles Lipovetsky, celle du « devoir absolu » et de la « dette infinie ». À la dette envers Dieu, nous aurions substitué la dette envers l'État et aussi envers l'humanité toute entière : « En portant à son maximum d'épuration l'idéal éthique, en professant le culte des vertus laïques, en magnifiant l'obligation du sacrifice de la personne sur l'autel de la famille, de la patrie ou de l'histoire, les modernes ont moins rompu avec la tradition morale du renoncement à soi que reconduit le schème religieux de l'impérativité illimitée des devoirs ; les obligations supérieures envers Dieu n'ont fait qu'être transférées à la sphère humaine profane, elles se sont métamorphosées en devoirs inconditionnels envers soi-même, envers les autres, envers la collectivité. » (Lipovetsky, 1992, p.13-14)

Ne serait-ce pas encore une telle « religion du devoir laïque » (*ibid.*) qui commande les récentes volontés de réforme de l'Instruction civique et morale émanant du ministère de l'Éducation nationale, qu'il soit de droite ou de gauche ? La circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 25 août 2011 stipule ainsi qu'« il s'agit de transmettre les principes essentiels de la morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison, dont le respect peut être exigé de chacun et bénéficier à tous. » « Il s'agit avant tout d'aider chaque élève à édifier et renforcer sa conscience morale dans des situations concrètes et en référence aux valeurs communes à tout "honnête homme". Ainsi se met en place un ensemble de principes, de maximes et de règles qui guident et doivent guider l'action de chacun. » (*ibid.*)

Outre la question fondamentale de savoir si la morale peut s'enseigner et être évaluée (comme les mathématiques ou l'histoire), et surtout si l'apprentissage de maximes peut véritablement participer au développement moral des élèves, ce sont encore les maximes et les notions morales elles-mêmes qu'il est légitime d'interroger : le courage, le mérite individuel sont ainsi rangés à côté du « travail », lequel est défini comme une « notion morale » au même titre que la franchise : dans cette logique, que devient le chômeur de longue durée ? Ou encore, dans la catégorie « le respect de soi », j'apprendrais à respecter « l'image que je donne de moi-même (en tant qu'être humain) ». Faudrait-il maintenant accorder davantage de prix à son image qu'à son identité personnelle ? Comment concilier exactement cette idée avec le respect de « la dignité » — dont on ne connaît pas non plus le sens exact — et le devoir de « franchise » ? Enfin, les maximes, de Marc Aurèle à Sacha Guitry, sont pour certaines contestables tandis que d'autres donnent même froid dans le dos : « c'est par les actions qu'on peut juger du bien » ; « la loi fût-elle injuste, il la faut respecter » ; « la vérité sort de la bouche des enfants. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011a)

Vincent Peillon relança à nouveau le débat lorsqu'il affirma lors d'un entretien donné au *Journal du Dimanche* : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » (Peillon, 2012). Là encore, la raison universelle est proclamée comme le fondement légitime et incontestable de la morale qui doit être enseignée à l'école : « Je souhaite pour l'école française un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison. » « Je n'ai pas dit instruction civique, mais bien morale laïque. C'est plus large, cela comporte une

construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, du droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. Si ces questions ne sont pas posées, réfléchies, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégristes de toutes sortes. Si la république ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place. » (Peillon, 2012)

Ces différentes volontés de réforme, on l'aura compris, sont dénoncées par le minimaliste comme un moralisme d'état illégitime dans une démocratie laïque et pluraliste : « Faut-il être un épargnant raisonnable ou un flambeur ? Un aventurier des mers ou un chercheur qui passe sa vie en laboratoire ? Un hétérosexuel engagé dans un projet familial ou un échangiste bisexuel qui n'a aucune intention de se fixer ? Un lève-tôt qui essaie d'en faire le plus possible, ou un lève-tard qui essaie d'en faire le moins possible ? Toute tentative, par l'État, d'imposer l'une ou l'autre de ces conceptions de la *vie bonne* pourrait être perçue comme une forme de tyrannie. » (Ogien, 2013, p.74)

Or, si la position maximaliste doit faire l'épreuve de sérieuses objections, qu'en est-il du minimalisme et en particulier d'un minimalisme moral appliqué à l'école ou encore à l'hôpital ? Premièrement, n'avons-nous pas le devoir d'aider l'autre, et dans certaines situations, quand bien même l'autre ne veut pas être aidé ? Un tel devoir de bienfaisance n'est-il pas fondamental dans la relation éducative comme dans la relation de soin (Durand, 2013) ? Tout paternalisme est-il donc désuet et illégitime ? J.S. Mill lui-même soutient que sa doctrine « ne s'applique qu'aux êtres humains dans la maturité de leurs facultés » et ne concerne pas « les enfants [...] et tous ceux qui ont besoin que l'on s'occupe d'eux parce qu'ils doivent être protégés contre leurs propres actions et contre les blessures venues de l'extérieur » (1990, p.75). Le minimalisme, tel qu'il est défendu par J.S. Mill, ne s'adresse ainsi qu'aux êtres responsables et autonomes. Peut-on aller jusqu'à étendre le minimalisme moral à l'école et à l'éducation des plus jeunes ? Et aussi, à partir de quand est-on véritablement autonome ? Même adultes, à certains moments de notre vie (le deuil, la maladie, etc.), ne sommes-nous pas plus vulnérables ? Deuxièmement, n'avons-nous pas aussi des devoirs envers nous-mêmes ? N'y a-t-il pas des conduites, même privées, qui sont condamnables ? Quelle doit être la position de l'école et de ses acteurs sur ce point ? En outre, l'idée qu'un acte solitaire puisse ne causer de tort qu'à soi ne repose-t-elle pas sur une conception idéaliste de l'individu pensé, de manière abstraite et illusoire, tel Robinson sur son île ? Dans la réalité, ne suis-je pas toujours en relation avec les autres ? Et du fait de ces relations, mes actions individuelles engagent aussi les autres. Finalement, le minimalisme ne repose-t-il pas sur une représentation substantielle et atomiste bien éloignée de la réalité sociale et culturelle ? Enfin, troisièmement, l'école peut-elle être neutre moralement — en supposant ici qu'elle doive l'être ? Le Maître n'incarne-t-il pas des valeurs malgré lui ? La curiosité intellectuelle, l'effort, la patience, etc.

■ Présentation des contributions

Ce sont ces questions et quelques autres dont traitent les neuf contributions de ce numéro de la revue *Recherches en éducation*. S'agissant du minimalisme, il était naturel de donner d'abord la parole à Ruwen Ogien lui-même. Dans sa contribution, Ogien rappelle l'unique principe du minimalisme à savoir l'exigence de non-nuisance envers autrui, ce qui exclut en particulier l'idée de devoir envers soi-même chère à la tradition kantienne qui a longtemps soutenu la morale de l'école républicaine. C'est précisément cette idée d'un retour de l'enseignement de la morale à l'école, défendu par les deux récents ministres de l'Éducation nationale (Luc Chatel et Vincent Peillon), que prend pour cible Ruwen Ogien. Cette initiative lui paraît confondre inévitablement la question du juste et celle du bien. Or, dans une société pluraliste, on ne voit pas comment l'école et donc l'État pourraient défendre telle ou telle conception du bien sans déroger au principe de neutralité laïque. Certes, la morale laïque depuis Jules Ferry prétend ne concerner que des valeurs universelles inclinant nécessairement la raison de chacun, comme le font les vérités mathématiques. C'est là faire preuve de « naïveté épistémologique » car il est clair qu'en morale,

l'examen rationnel peut aussi bien dicter l'égoïsme que l'altruisme et plusieurs doctrines morales (le kantisme, mais aussi l'utilitarisme) peuvent se dire légitimement laïques. On ne peut donc à la fois définir la laïcité par une méthode (la liberté de penser) et faire d'une doctrine particulière (en l'occurrence le néo-kantisme) la seule incarnation légitime de la morale laïque. Mieux valait donc en rester à une instruction civique qui se contente d'éclairer le futur citoyen sur le fonctionnement des institutions républicaines et les réquisits du vivre ensemble. Et si la laïcité, dans l'esprit de Jules Ferry, est bien une méthode d'émancipation et non une doctrine particulière, alors l'école devrait se borner à l'enseignement des normes de pensée (la rigueur, la curiosité, la cohérence...). Mais peut-on s'abstenir de moraliser ces « vertus intellectuelles », consubstantielles en effet à l'idée même d'école, telle du moins qu'elle s'est développée dans les pays occidentaux, tant elles semblent impliquer que seule une vie avec la pensée mérite d'être vécue ? Une telle exigence n'engage certes aucune conception particulière du bien. Elle restreint toutefois la gamme des valeurs admissibles. L'école peut-elle, sans se renier, laisser libre cours à l'irrationalisme et ne pas contrer la paresse de la pensée ? Bref, la sphère éducative – quoi qu'on pense des tentatives actuelles de moralisation des élèves – ne doit-elle pas, en quelque manière, faire exception à une position strictement minimaliste, comme J.S. Mill lui-même le pensait ?

Les trois articles qui suivent (Eirick Prairat, Guillaume Durand et Gérard Dabouis, Jean-Pascal Alcantara) s'efforcent toutefois de montrer le sens et l'intérêt d'une option minimaliste en matière d'éducation et de soin. Quatre autres contributions s'avèrent plus critiques (Roger Monjo, Didier Moreau, Michel Fabre et Pierre Billouet) et défendent des approches alternatives. Enfin, le dernier article (Vincent Lorus) cherche à cerner ce qu'il en est vraiment du minimalisme dans l'éthique professionnelle des éducateurs en milieu scolaire.

Eirick Prairat, dans le prolongement de ses travaux sur l'éthique, traite de la question de la déontologie du métier d'enseignant. Après avoir rappelé les grandes caractéristiques d'une déontologie, il en montre l'intérêt : codification des règles communes en l'absence d'un implicite partagé, définition précise du domaine de compétence, de la liberté d'agir et de ses limites, rapprochement de la compétence et du statut. La carence institutionnelle, le pluralisme des valeurs, la montée de l'individualisme font que le métier d'enseignant requiert une nouvelle légitimité d'ordre éthique, laquelle ne peut se fonder sur une visée du bien, mais seulement sur une morale du juste. Pour Eirick Prairat, cette déontologie doit s'avérer minimaliste en ce qu'elle vise « un accord sur un ensemble de normes et de procédures, sans pour autant préjuger des raisons dernières qui fondent cet accord ». C'est dire qu'elle se fonde paradoxalement sur un vide. Elle s'abstient de définir ce qui serait l'excellence pédagogique et fait silence sur les mobiles de l'engagement professionnel. D'où les impératifs de sobriété, de stabilité et de neutralité. Eirick Prairat fait ainsi de la déontologie professionnelle un intermédiaire obligé entre morale personnelle et morale civique.

Ceci étant, on peut se demander, avec Jean-Pascal Alcantara, si une éthique minimale s'avère bien compatible avec l'éducation ? L'auteur examine d'abord chaque principe du minimalisme ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux. Le principe de considération égale semble garantir l'idéal d'impartialité qui s'impose à tout enseignant, mais quid des préférences qui ne lèsent pas autrui comme l'assistance particulière à l'élève en difficulté ? Le principe de neutralité s'accorde avec une laïcité non substantielle, à la française, qui reconnaît le pluralisme des valeurs, récusant par là toute morale du bien. Le principe de non-nuisance s'impose, mais doit englober l'assistance à autrui comme le reconnaît désormais Ruwen Ogien. Ce qui, en éducation impose de prendre en compte la vulnérabilité de l'enfance.

Pour Jean-Pascal Alcantara, tout l'enjeu du minimalisme moral est de questionner la morale néo-kantienne qui sous-tend l'école depuis sa fondation républicaine. L'école peut-elle cependant se passer d'un certain perfectionnisme inscrit dans le curriculum ? « On enseigne plutôt la théorie de l'évolution que le créationnisme. Ce perfectionnisme cognitif véhicule un perfectionnisme moral minimal (valoriser l'acquisition des connaissances)... ». Reste que l'idée de devoir envers soi-même, défendue récemment par Pierre Billouet (2008), contrevient aux réquisits de la grammaire philosophique puisque le verbe « obliger » ne comporte pas de véritable forme réfléchie. Pour Jean-Pascal Alcantara, le minimalisme ne laisse pourtant pas l'éducateur démuné puisque, à défaut d'être condamnée au nom d'un impératif catégorique, la paresse de l'adolescent, par exemple, peut se voir contrée au moyen de « l'impératif hypothétique d'un

raisonnement conséquentialiste ». Par ailleurs, Pierre Billouet voit dans le minimalisme, une forme d'éducation relativiste post-moderne centrée sur une logique de la demande plutôt que de l'offre. L'auteur fait valoir que le minimalisme s'inscrit dans la tradition érasmiennne qui est d'obtenir l'adhésion des élèves « autant que possible ». Enfin, pour Pierre Billouet, une lecture transcendante de l'anthropologie de l'écriture permettrait de mettre en évidence l'auto-réfutation d'un minimalisme exposé sous forme textuelle et donc présupposant l'apprentissage du geste graphique, tout en refusant de reconnaître, dans l'entrée dans l'écriture, un devoir absolu. Mais que gagne-t-on à moraliser ainsi l'écriture sauf à stigmatiser la population peu ou mal scolarisée ? Bref, « ceux que l'approche minimaliste déçoit n'envisagent guère une éducation émancipée d'impératifs catégoriques et se défient d'un exercice de l'autorité accompagné de processus de justification ».

Compatible, semble-t-il avec l'éducation, le minimalisme moral a-t-il un sens dans l'éthique clinique, demandent Guillaume Durand et Gérard Dabouis ? Certes, désormais, le modèle paternaliste semble laisser la place à un « modèle autonomiste » pour lequel « patient et soignant décident ensemble du chemin thérapeutique ». Mais est-il légitime de réduire les principes de l'éthique médicale à celui de non-nuisance ? Qu'en est-il du devoir de bienfaisance qui peut conduire éventuellement à contraindre le patient au soin ? Les auteurs analysent trois cas discutés dans le cadre de la Consultation clinique nantaise, laquelle s'inspire des principes d'autonomie, de bienfaisance, de non-malfaisance et de justice. Il s'agit pour eux de « défendre et de construire les premières bases d'une éthique médicale minimaliste ». Dans cette optique, le respect de l'autonomie de décision exige la mise en œuvre d'un principe de neutralité par lequel on s'abstient de juger des valeurs du patient, ses croyances, ses choix de vie. Mais cette autonomie n'est pas une donnée, elle est plutôt à promouvoir par une information médicale aussi complète que possible. Pour les auteurs l'analyse des cas permet de réduire le nombre des principes de l'éthique médicale à un seul, celui de non-nuisance. La bienfaisance se ramène au respect de l'autonomie du patient. Les autres principes (non-malfaisance et justice) sont contenus dans l'exigence de ne pas nuire, laquelle ne se réduit pas au fait de ne rien faire, mais requiert « des actions positives, d'aide et de solidarité, entre les individus, mais aussi de l'État à l'attention des individus ». Ce qui fonde, dans l'éducation, le devoir d'agir pour les jeunes jusqu'à leur majorité. On retrouve par là, l'éthique de J.S. Mill selon laquelle on peut nuire à autrui aussi bien par l'inaction que par l'action.

Si le minimalisme semble nous délivrer des excès du paternalisme, n'est-il pas toutefois sur une pente relativiste ? Les quatre articles suivants critiquent, chacun à sa manière propre, la perspective minimaliste à partir de théories morales alternatives : les théories de la reconnaissance et du care (Roger Monjo) le perfectionnisme d'inspiration stoïcienne (Didier Moreau), le pragmatisme de John Dewey (Michel Fabre), l'éthique de la discussion de Karl Otto Apel (Pierre Billouet).

Le paternalisme autoritaire aurait aujourd'hui cédé la place, *de facto*, à une forme de minimalisme éthique et l'agir normatif aurait décliné au profit d'un agir instrumental et stratégique. Partant de ces présuppositions, Roger Monjo explicite les modalités minimalistes que revêtent désormais les trois grandes valeurs de l'école républicaine : l'école libératrice, la laïcité et l'obligation scolaire, tout en se demandant jusqu'à quel point on peut se satisfaire de ces euphémisations.

L'ambition émancipatrice de l'école et ses valeurs substantielles semble désormais céder la place à l'idée d'égalité des chances telle que l'exprime la formule de Condorcet : « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été (*injustement*) écarté ». On interprète alors cette égalité selon le paradigme sportif de la compétition qui réduit le mérite au résultat et à l'observation des règles pour l'obtenir, sans considération des éventuels handicaps de départ. Ne faut-il pas corriger cette première formule par celle-ci : « Que nul ne se plaigne d'avoir été écarté, *injustement ou non* ? » c'est-à-dire que la compétition ait été équitable ou pas, ce qui renvoie du paradigme de la concurrence à celui de la coopération. Bref, remplacer le bien par le juste ne dispense pas de s'entendre sur le genre de justice (ou d'équité) désirable, ce qui requiert, au-delà de la morale déontologique, toute une éthique comme celle du care ou celle de la reconnaissance.

La laïcité, liée qu'elle est à la sécularisation du politique et du religieux semble impliquer pour l'école un minimalisme moral, une neutralité axiologique. Mais l'idée d'une « société post-séculière » exige pourtant « la levée de l'ostracisme *laïciste* dont les convictions religieuses avaient été initialement victimes ». Selon Habermas, si les convictions religieuses ne peuvent plus influencer directement le politique, elles ont droit de cité dans la discussion publique, pourvu qu'elles instaurent un regard critique sur leur propre histoire et traduisent leurs discours dans une forme sécularisée, compréhensible par tous. D'où la recherche d'une voie étroite entre neutralité (laïcité négative) et laïcisme (laïcité positive), entre reconnaissance du pluralisme des valeurs qui structurent les communautés et exigence d'autonomie pour chaque individu. Mais comment concilier les implications théologico-politiques des religions avec la neutralité de l'État ? Tout ceci exige, toujours selon Habermas un double apprentissage de la part des religions et de la part des laïques. La formule de Condorcet se leste alors d'une portée substantielle : « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté du débat public non seulement parce qu'il n'aurait pas eu la possibilité d'exprimer ses convictions, mais aussi parce qu'il aurait le sentiment de ne pas avoir été véritablement entendu et écouté ».

S'agissant du droit à l'éducation, on sait que la promesse de l'intégration par l'école n'est plus tenue. On peut donc s'étonner qu'en matière d'obligation scolaire, la « dimension *pénale* l'emporte aujourd'hui sur la dimension normative. *L'obligation scolaire* ne semble plus référer à un projet politique d'intégration. Dans ces conditions, le minimalisme ne serait-il pas fondé à demander l'abrogation de cette obligation : « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté... *du moins tant qu'il n'y a pas consenti* » ? À moins de retourner la charge de l'obligation scolaire sur l'école et ses maîtres, portant ainsi l'éthique enseignante de la simple neutralité à l'hospitalité : « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté au sens où il n'aurait pas été l'objet de toute l'attention qui lui est due ». C'est en ce sens que les théories du care et de la reconnaissance peuvent être à nouveau mobilisées.

Aussi nécessaire que soit la dénonciation du moralisme et du paternalisme, doit-on renoncer, comme l'y invite le minimalisme, à une refondation normative de l'école, laquelle ne sera crédible que si « morale à l'école et morale *de* l'école sont congruentes ». Le minimalisme moral de la tradition libérale avec ses représentations strictement stratégiques du lien social doit donc être questionné à partir d'approches alternatives, comme celles des théories du care et de la reconnaissance.

La recherche de telles alternatives au minimalisme soutient également l'intervention de Didier Moreau qui renvoie dos à dos l'engagement institutionnel pour la morale à l'école comme son rejet par Ruwen Ogien. Il voit dans la prise en charge, par l'école, d'une formation de la conscience morale non seulement une nouvelle intrusion du théologico-politique dans l'éducation, mais encore une imposture dans la mesure où, selon lui, le déficit moral s'avère en réalité le produit de cette même école qui prétend désormais le combler. Mais la critique minimaliste en réduisant la morale à la sphère privée enlève à l'école toute possibilité d'éducation morale bien comprise. D'où une troisième perspective : celle d'un multilinguisme, d'une créolisation éthique, fondée sur une épistémologie « anté-moderne » qui conçoit la *Physis*, à la manière de Heidegger, comme un monde dans lequel l'homme déploie son « expérience primitive » dans des directions plurielles. Pour Didier Moreau, cette expérience première se déploie en épistémologies concurrentes (le platonisme, le scepticisme et le stoïcisme) qui sous-tendent les théories morales. Le platonisme fondé sur la mimesis (l'imitation d'un l'idéal), l'épistrophè (la conversion du regard des copies vers les modèles) la réminiscence (réduisant le savoir au souvenir), ruine en réalité la possibilité de l'action éducative à moins d'interpréter l'épistrophè comme conversion religieuse (métanoia), ce que fera Augustin en recourant à la transcendance. Par là sont fondées ces Institutions de conversion, telles que Durkheim les pensait et qui reviennent en force aujourd'hui quand le consentement à la norme se substitue à la contrainte. À l'opposé, le scepticisme nous conduit au relativisme et par là au conformisme. Seul le stoïcisme définit une transformation de soi qui ne tente pas d'imiter un idéal déterminé par quelque institution que ce soit, ni par le conformisme social, mais consiste en l'approfondissement de notre nature, dans un mouvement qui n'a pas de fin extrinsèque : la fin de l'éducation, c'est l'éducation et rien d'autre. Plutôt qu'un enseignement formel de la morale, ce qu'il faut promouvoir c'est – dans un esprit stoïcien – une aide à la formation de soi-même, au perfectionnement de soi, dans une communauté éducative, par des exercices spirituels (au sens

de Pierre Hadot) : « la distanciation, la méditation entendue comme écriture sur les lectures, l'exposition au monde conçue à partir des activités sociales liées à des projets de solidarité et de pratiques environnementales, la construction d'un savoir éthique jurisprudentiel par un règlement de classe, la pratique quotidienne de la justice et de l'équité dans la classe ». Dans cette perspective, la relation éducative doit être marquée par une « structure de confiances » dans laquelle le maître accompagne le processus : il n'est plus modèle à imiter, mais exemplum (homme d'expérience). Didier Moreau reprend la thèse de Bernard Williams selon laquelle, le plus important est bien d'arriver à vivre de manière cohérente la vie qu'on s'est choisie. Pour lui, le rôle moral de l'école est de permettre et d'encourager ce perfectionnement de soi tout au long de la vie en respectant le pluralisme axiologique des divers choix de vie tout en favorisant leur créolisation.

Michel Fabre soutient une thèse très voisine en partant d'un autre corpus, celui du pragmatisme de John Dewey. L'originalité de Dewey est de définir un autre minimalisme que celui qu'incarne Ruwen Ogien puisqu'il s'agit d'une sécularisation et même une naturalisation de la théorie morale issue de l'idéalisme post-hégélien de Bradley et de Green, tout en défendant un maximalisme éthique dans le prolongement du transcendantalisme d'Emerson et de Thoreau, aux échos indiscutablement stoïciens. John Dewey effectue une critique en règle des théories morales (eudémonisme, kantisme, utilitarisme) en montrant leur impuissance, du fait de leur unilatéralité, à cerner les divers facteurs qui interviennent dans le jugement moral. Il déconstruit la loi de Hume (qui interdisait de tirer le devoir de l'être) en faisant du devoir, objectivement, la ligne de force de la situation, telle qu'elle se donne à l'analyse et subjectivement la loi du désir qui se soumet au projet du sujet, à son idéal de vie. Il réinterprète les impératifs comme des clés d'intelligibilité des dilemmes moraux et subordonne les principes éthiques à l'analyse des situations et à l'examen des conséquences de l'action. Récusant toute idée de conscience morale ou de raison pratique comme facultés séparées, mais aussi toute morale du sentiment, il fait de la délibération éthique un acte de l'intelligence commune appliquée au vivre ensemble et ordonnée au bien des acteurs impliqués dans la situation. Par là, nous ne sommes renvoyés ni à une téléologie de type aristotélicien établissant une hiérarchie objective des biens, ni même à un calcul utilitariste du Maximin, mais plutôt à une visée de perfectionnement qui est à lui-même sa propre fin. Fidèle à la tradition d'Emerson, John Dewey postule que la vie est développement, éducation et que cette éducation (en tant que praxis) n'a d'autre fin qu'elle-même. L'exigence éthique de perfectionnement de soi est, chez lui, un contrepoids à la sécularisation de la morale. La contribution de John Dewey au débat sur le minimalisme en éducation serait sans doute de distinguer obligations et exigence. Le vivre ensemble et l'étude imposent des *obligations* sans lesquels ils ne seraient pas possibles. L'*exigence* renvoie à l'idéal de vie que chacun se donne et qui est à poursuivre avec assiduité et cohérence. S'agissant de l'école, son rôle moral ne consiste pas à inculquer le consentement à la norme sociale, mais plutôt à proposer, sans imposer, de par l'exemplarité des maîtres, des valeurs de progrès individuels et collectifs – des vertus telles que la curiosité, la rigueur, la coopération, sans lesquelles l'école ne serait pas l'école – et qui soient propres à *modaliser* les projets de vie individuels dans leur pluralité reconnue et assumée.

Pierre Billouet opère, lui aussi, une critique du minimalisme, mais dans une tout autre perspective, en lui opposant l'éthique de la discussion de Karl Otto Apel, éthique universaliste des principes, dans l'esprit de Kant. Si ces deux approches contestent toutes deux le paternalisme, elles s'opposent radicalement sur leurs principes, leurs méthodes ainsi que leurs conceptions du développement moral. L'auteur rappelle que le minimalisme repose sur la neutralité à l'égard des conceptions substantielles du bien, la non-nuisance envers autrui et la considération égale à l'égard des voix et intérêts de chacun. Il compare alors ces principes à ceux de l'éthique de la discussion : universalité des normes (U) obtenues par discussions rationnelles (D).

Le principe de neutralité minimalisme exclut toute référence anthropologique dans la résolution des problèmes éthiques, ce qui va au-delà des exigences de l'éthique de la discussion. En revanche, l'exigence d'universalité contient le principe de non-nuisance, mais dépasse le rapport seulement négatif à autrui. Enfin, le principe (D) rencontre celui d'égale considération, mais en privilégiant le langage et la discussion.

Quant à la méthode, si l'éthique de la discussion se situe au confluent du kantisme et de la pragmatique et entretient un rapport systématique aux textes de la tradition, le minimalisme utilise les techniques de la philosophie analytique et travaille sur des fragments ou des syllabus, ce qui – pour Pierre Billouet – encourage des interprétations sans nuances et même quelquefois cavalières.

Quant au développement moral, les deux approches divergent sur plusieurs points, mais essentiellement sur leur conception de l'autonomie, laquelle pour Karl Otto Apel, à la suite de Kant, ne saurait se ramener à l'indépendance du jugement, ni au consentement, mais consiste en l'auto-détermination de la volonté par des « raisons raisonnables », ce pourquoi – conclut Pierre Billouet – l'idée d'impératif catégorique a bien un sens. Du point de vue de l'éthique de la discussion, le minimalisme est dépourvu de signification éducative dans la mesure où il récuse « tout devoir envers soi-même et envers des entités abstraites – c'est-à-dire toute responsabilité à l'égard de la culture, de l'écriture et des générations futures. »

Il n'y a donc pas de consensus théorique sur la question du minimalisme. On peut y voir la seule éthique possible des sociétés sécularisées ou au contraire la tentative pour importer en morale, les présupposés d'une option libérale ou même néo-libérale : individualisme atomistique, conception stratégique de l'agir, relativisme des valeurs. Mais qu'en est-il de l'éthique professionnelle effective des éducateurs scolaires ? Sont-ils minimalistes ou maximalistes ? C'est la question que pose Vincent Lorus, à travers une série d'entretiens auprès d'éducateurs (dix entretiens avec des personnes occupant des fonctions diverses : enseignants du premier et second degré, directrices d'école, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, infirmière). Il leur est demandé de prendre position par rapport à deux propositions d'une morale scolaire de sens commun : 1) le succès et l'échec sont liés à l'investissement scolaire des élèves et des familles (minimalisme) *versus* le succès et l'échec dépendent de multiples facteurs psychologiques et sociaux (maximalisme) ; 2) l'obligation scolaire est une condition préalable à remplir par l'élève et sa famille pour que s'opère le processus d'éducation scolaire (minimalisme), *versus*, cette transformation est l'un des objectifs à atteindre (maximalisme). Il leur est proposé ensuite de réagir à une situation d'échec scolaire : cas d'un élève aux résultats faibles et plutôt passif en cours.

Les résultats montrent que les mêmes éducateurs expriment des réactions minimalistes ou maximalistes suivant la manière dont les situations sont plus ou moins contextualisées. « Tout se passe comme si, dans certaines situations reconnues comme difficiles, les éducateurs construisaient un monde moral nouveau à partir de repères connus, mettant en œuvre un pluralisme pratique relevant d'une mobilisation souple de postures éthiques ».

Évidemment, le minimalisme risque de mettre en échec le projet éducatif comme lorsqu'on fait de l'adhésion des familles une condition *sine qua non* de l'action pédagogique. Inversement, ce peut être le moyen d'une compréhension plus fine des situations. Le minimalisme permet également une autolimitation de toute action outrepassant le domaine de compétence légitime des éducateurs. La pratique semble donc concilier de manière quelque peu éclectique ce que la théorie disjoint, ce qui ne manque pas de réinterroger la théorie, ouvrant ainsi à nouveau la réflexion pour de futurs colloques.

Telles sont, en tout cas, les principales questions, aussi riches que complexes, qui ont rassemblé, durant deux journées et une soirée, les 19 et 20 mars 2013, des chercheurs en philosophie, en sciences de l'éducation, en médecine et en éthique médicale et clinique à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes, au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Nantes et au Lieu Unique. L'ensemble des conférences eut lieu en la présence chaleureuse de Ruwen Ogien qui participa aux débats, répondit patiemment et hardiment aux critiques et présenta lui-même une conférence publique au Lieu Unique. Que tous les acteurs de ces journées passionnantes soient infiniment remerciés.

Bibliographie

Ouvrages

BILLOUET P. (2008), « Le minimalisme éducatif », *Relativisme et éducation*, A.-M. Drouin-Hans (dir.), Paris, L'Harmattan, p.51-66.

DURAND G. (2011), *Puis-je lancer un nain qui le veut bien ?*, Vallet, Éditions M-Editer, collection Livre'L.

KANT E. (1994), *Métaphysique des mœurs, Tome II*, Paris, Flammarion.

LIPOVESTKY G. (1992), *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard, NRF Essais,

MILL J.S. (1990), *De la liberté* », Paris, Gallimard, Folio/essais.

OGIEN R. (2007), *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, Folio/Essais.

OGIEN R. (2013), *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Grasset.

Articles et autres (les adresses internet ont été consultées le 27/09/2013)

DURAND G. (2013), « Éduquer et soigner : une éthique commune ? », *Recherches en éducation*, octobre.

FERRY J. (1883), circulaire du 17 novembre 1883. Disponible à l'adresse : http://www2.cndp.fr/laicite/pdf/Jferry_circulaire.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2011a), « Instruction morale à l'école primaire », Bulletin Officiel, N°31, 1^{er} septembre. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2011b), « L'instruction morale à l'école. Ressources et références. Maximes » (2011), septembre. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/Morale/62/8/morale_maximes_190628.pdf

OGIEN R. (2011), « Quelle morale, et pour qui ? L'éternel retour de la morale à l'école », La vie des idées, 6 décembre. Disponible à l'adresse : <http://www.laviedesidees.fr/Quelle-morale-et-pour-qui.html>

PEILLON V. (2012), « Le retour de la morale jusqu'en terminale », entretien avec Adeline Fleury, *Le Journal du Dimanche*, 2 septembre.