Éthique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ?

Ethics and pedagogy at the school: the way to the moral improvement

Didier Moreau

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9234>

DOI : 10.4000/ree.9234

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Didier Moreau, « Éthique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS6 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9234> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9234>

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.

Éthique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ?

Didier Moreau¹

Résumé

Le projet actuel de la réintroduction d'un enseignement explicite de la morale à l'école a eu le mérite de mettre au jour les positions métaphysiques que soutiennent ses défenseurs et ses contradicteurs. Nous en réalisons ici l'examen critique en nous appuyant sur leurs présupposés épistémologiques. Nous dégageons alors la perspective de la formation éthique de soi-même telle que les Stoïciens l'ont initiée dans la pratique des exercices spirituels, en montrant comment elle permet de s'affranchir de toute transcendance, même sécularisée. Nous défendons alors l'idée qu'une pédagogie est possible à l'école, par laquelle les pratiques éducatives ouvriraient aux élèves – et à leurs enseignants – le chemin d'une construction éthique de soi, par la mutualisation des valeurs et le partage des expériences, dans l'horizon inachevable d'un perfectionnement de l'être-en-commun, pour lequel aucune institution ne peut prétendre détenir la Vérité.

1. Diagnostic et pronostic : les apories d'une philosophie de la civilisation

Les annonces ministérielles récentes d'un enseignement de la « morale laïque » à l'école et du développement d'une formation éthique des maîtres indiquent une volonté politique d'intervention de l'État dans le champ de l'éthique professionnelle des enseignants.

Certes, cette volonté est une constante, dont la racine se trouve dans le projet même de fonder une École républicaine. On pourrait y retrouver la structure de la sécularisation d'une institution administrant le Salut, jusque dans le Salut Public, et remarquer qu'il s'agit bien d'une théologie de l'État. Mais il y a, dans le contexte actuel, quelque chose de nouveau, qui peut rendre perplexe, à la fois relativement au diagnostic porté sur le mal et à la thérapie envisagée.

Le mal dont il est question serait une perte croissante en éthicité concrète de la jeunesse, qui se manifesterait à travers des comportements posant problème à l'ordre social. L'individualisme tocquevillien est visiblement la catégorie mobilisée. Cette perte résulterait de la dissolution des liens sociaux qui favorisaient la construction éthique des sujets, et l'on pense alors qu'un enseignement scolaire formel pourrait s'y substituer.

Notre perplexité porte d'abord sur la légitimité du diagnostic. Légitimement, il n'est pas possible d'établir une relation entre le désengagement du débat public vécu comme une prise de distance vis-à-vis de la vie politique entraînant des sentiments de frustration et de colère, et la perte d'une éthicité concrète. On peut même penser au contraire que l'École assume clairement ces deux directions d'effacement dans le projet politique qu'elle conduit. Le désengagement du débat public n'est pas le résultat de la croissance du désintérêt des « jeunes individualistes » mais la conséquence d'une éducation au renoncement et à la résignation, dont le repli sur soi est la conséquence fatale. La perte de l'éthicité concrète s'engage alors à travers l'expérience que les

¹ Professeur des universités en philosophie de l'éducation, Laboratoire des Logiques Contemporaines de la Philosophie.

jeunes font à l'École qui leur montre que la formation qu'ils reçoivent produit le résultat strictement contraire de ce qu'elle prétend réaliser : si les relations politiques dans l'ordre public sont falsifiées à ce point, l'éducation morale et civique devient l'imposture à travers laquelle on obtient durablement le renoncement à prétendre occuper la place gratifiante dans l'ordre social auquel tous étaient censés prétendre.

D'où notre perplexité sur un remède qui consisterait en un accroissement, une aggravation de l'étiologie de ce qu'il faudrait guérir. Un enseignement moral formel produit, dans cette perspective, un étouffement supplémentaire de toute éthicité concrète.

De même qu'on ne peut pas former politiquement une « conscience morale », l'acte par lequel on rendrait possible la formation d'une telle conscience serait une contradiction performative. En effet l'objectif de cette formation serait d'aboutir nécessairement à l'autonomie morale mais, celle-ci obtenue, elle exigerait du même coup l'autonomie politique et revendiquerait de s'affranchir de la tutelle politique qui l'aurait instituée. Imaginons un moment des lycéens s'emparant effectivement des droits formels qui leur sont reconnus de prendre part aux décisions qui les concernent : l'exercice concret et quotidien qu'ils feraient de cette responsabilité les amènerait nécessairement à questionner la légitimité de la restriction de ces droits à des secteurs aussi étroits de leur expérience scolaire et les conduirait inévitablement à revendiquer leur extension...

Mais pour autant, si on ne peut pas former à une conscience morale, la thèse de Ruwen Ogien relative à l'enseignement de la morale à l'école ne nous semble pas recevable. En effet, lorsqu'il dissocie instruction civique et éducation morale, il renforce effectivement la séparation entre l'expérience collective du politique et l'éthicité qui s'y joue. Et ce découplage renforce la soumission aux autorités politiques et savantes qui devient envisageable lorsque l'éthicité se trouve réduite à la moralité privée dont la genèse est l'affaire de chaque groupe social. La position de Ruwen Ogien aboutit à un renforcement de ce qu'elle prétend dénoncer, et on peut y voir un sophisme dont les « pauvres », au sens de l'analyse de Jacques Rancière, sont les premières victimes. Comme le dit Rancière (2011), « l'émancipation [des pauvres] vise à se donner dès à présent un mode d'existence, de perception, de pensée de citoyens à part entière de l'humanité ». Mais cette donation à soi-même suppose l'accès à l'exercice de nouveaux modes d'existence, de perception et de pensée, dans une vie collective ouverte et diverse.

2. Le champ éducatif de la pratique de soi

C'est pourquoi il est nécessaire d'envisager une troisième perspective, distincte de l'enseignement institutionnel de la morale comme de son abandon à la sphère de la vie privée, dans laquelle l'École jouerait bien un rôle d'éducation morale, différent de celui des familles ou des clans parce qu'elle réalise une rencontre du divers sans tenter de transcender, au nom d'une vérité de l'État, l'éthicité concrète qui anime chacun. Ni institution moralisatrice recherchant la résignation, ni cadre chimérique faisant se côtoyer des groupes qui ne se mêleront jamais puisque chacun d'entre eux serait éthiquement monolingue, l'école peut être le lieu (elle l'est plus souvent qu'on ne le pense), de ce que Édouard Glissant nomme, à la suite de Derrida, le multilinguisme, multilinguisme qui se produirait en éthique, dans lequel chacun parlerait sa propre langue éthique en sachant qu'elle est souterrainement traversée par la langue des autres. Une éducation éthique à l'école serait alors un processus analogue à la « créolisation » que conceptualise Édouard Glissant : « engendrer un langage qui tisse les poétiques – peut-être opposées – des langues ».

« Le dit de la Relation est multilingue. Le multilinguisme est une manière de parler sa propre langue dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent sans qu'on le sache ; la créolisation est un mouvement perpétuel d'interpénétrabilité culturelle et linguistique qui fait qu'on ne débouche pas sur une définition de l'être. Il s'oppose à l'universel de la métaphysique, à l'absolu, aux fondamentalismes. » (Glissant, 2010, p.30)

3. Épistémologie, éthique et pédagogie

Mais pour établir ce point, nous avons besoin d'un détour. Il faut rappeler une donnée essentielle : toute théorie morale repose sur une épistémologie, dans laquelle est définie notre relation à l'expérience que nous faisons du monde, de nous-mêmes et d'autrui, et des conditions de vérité qui sont alors les conditions de l'expérience.

Certes, il semble que l'on procède ainsi à l'abandon de ce qui était une conquête de la modernité : rendre l'éthique indépendante de la physique, de notre conception du monde naturel. Mais si on les examine attentivement, les conséquences de cette « conquête » sont celles-là mêmes qui font problème : d'une part, le recours compensatoire à l'anthropologie ou aux sciences sociales pour la légitimation des valeurs, et le relativisme obligé qui en découle (le solipsisme de l'individu moderne enfermé dans le monologue de sa conscience subjective) ; d'autre part, lorsque la sphère de la Liberté est opposée métaphysiquement au règne de la Nature déterminé par des lois. Cependant, il est possible de penser en direction d'une *Physis* au sens antémoderne, telle que Heidegger en rappelait l'orientation : celle d'un monde « se formant lui-même » dans lequel l'homme déployait son « expérience primitive » (Heidegger, 1992). Dans cette direction, l'épistémologie devient l'explicitation de cette « expérience primitive » et cesse d'être une représentation objective de la Nature mathématisée. Elle devient alors légitime à fonder la réflexion éthique.

Si les éthiques sont innombrables – parce qu'elles orientent des éthicités concrètes selon des styles, des classes de problèmes et d'objets, en revanche, les théories morales sont peu nombreuses, comme nous l'avions montré dans un travail antérieur, *Éducation et théorie morale*. Il y a trois classes de théories, et, c'est un résultat de leur genèse historique philosophique, chacune d'entre elles est corrélée à un paradigme éducatif. Mais, en amont, chaque classe de théories morales est soutenue par une théorie épistémologique dont la fonction est de donner à connaître la situation de l'homme dans le monde et à rendre légitime l'orientation de son agir.

Ces trois théories épistémologiques sont le platonisme, le stoïcisme et le scepticisme. Une présentation rapide de leurs articulations à la fois à l'éthique et à la pédagogie peut avantageusement être entreprise comparativement.

■ Le platonisme

L'Allégorie de la Caverne est bien connue, à juste titre, pour symboliser l'épistémologie platonicienne. Dans le Livre VII de la *République*, Platon nous met en présence d'une conversion vers la vérité, *epistrophè* vers l'*alétheia*, comme conversion du regard vers ce qui a plus de réalité et est digne d'être contemplé. Cette théorie institue aussitôt la *mimesis* comme un rapport entre copie et modèle, et l'acte éducatif, structuré dialectiquement comme une remontée hors des copies sensibles vers les modèles intelligibles, les Idées.

Mais cette conception ouvre sur une double aporie. La première est que l'*epistrophè*, la conversion du regard, ne peut découler que d'une décision absolument libre du sujet et qu'aucune aide extérieure ne peut lui être apportée : la contrainte extérieure ne peut mettre un homme sur le chemin de l'*epistrophè* puisque, comme le montre l'Allégorie, les prisonniers mettent à mort celui qui s'est libéré et prétend les extraire de force de la Caverne. C'est pourquoi Platon a recours à la force de l'anamnèse, de cet archaïque de notre fréquentation si lointaine des Idées, comme moteur de l'*epistrophè* de l'âme, comme le montre le *Ménon*. Autrui n'aura donc qu'une fonction d'enseignant ou de moniteur de la vérité. La deuxième aporie est le statut du temps de l'apprentissage. L'éducation doit abolir la durée dans laquelle elle s'inscrit, en raison de la nature du temps nécessairement corrupteur : comment ce qui corrompt pourrait contribuer à faire apparaître le vrai ?

Ces deux paradoxes seront repris par Saint Augustin, avec la solution propre à l'ontothéologie qu'il constitue : l'*epistrophé* devient une *métanoïa*, conversion de l'âme à sa véritable surnature, la source archaïque du savoir de la réminiscence est un effet de la transcendance divine : Augustin constitue le paradigme du Maître intérieur, moniteur de la vérité, comme l'atteste le *De magistro*. Ce maître intérieur ouvre la voie d'une gouvernementalité – des âmes et des hommes – par l'institution qui administre le Salut. A la conjonction de l'*epistrophé-métanoïa* et de la *mimesis* se situe le paradigme de la Conversion éducative vers une réalité transcendante à l'expérience humaine.

■ **Le stoïcisme**

L'ontologie stoïcienne ne reconnaît que les corps, dont les actions réciproques constituent la multiplicité et l'unité du concret. Les individus, seuls êtres réels, changent de formes mais persistent dans les tensions qui les relient au réel. Contrairement au platonisme, les Stoïciens posent ainsi que le réel est connaissable grâce à la sensation qui se plie à l'exercice critique du jugement rationnel ; il n'y a pas d'arcane de la nature, d'arrière-monde caché, mais la possibilité d'une « représentation cataleptique », de la chose telle qu'elle est. En effet, la connaissance n'est pas un glissement à la surface des choses, mais une pénétration de l'être même lorsqu'elle nous donne l'intuition de la participation de la chose connue à l'ordre rationnel du *Kosmos*. On le voit, la *mimesis* platonicienne est totalement révoquée par les Stoïciens, puisqu'il n'y a pas d'essence incorporelle : pas de réminiscence, ni non plus de connaissance par des facultés séparées de l'âme, comme le pose Aristote. Cette théorie des facultés de l'âme, qui imprègne toujours les psychologies traditionnelles est balayée par l'idée stoïcienne d'une unité fondamentale de l'âme dans son mode d'action qu'est la représentation de la chose. Une représentation aboutie (*catalepsis*) est tout autant appréhension de la chose que communication de cette appréhension dans le discours rationnel, filtre critique de la connaissance : il n'y a pas d'état prédiscursif ou antéprédicatif de la conscience rationnelle, ainsi que le remarque justement Claude Imbert (1978).

La pédagogie stoïcienne qui en résulte insiste, au contraire du platonisme, sur la transmission indirecte et sur la relation à autrui comme membre d'une communauté humaine dans laquelle les hommes s'instruisent mutuellement comme le développe Cicéron dans le *Traité des devoirs*. La représentation cataleptique, qui nous est transmise par nos maîtres – ceux que nous choisissons, par les œuvres de la culture, manifeste notre interaction avec la chose et ne prétend pas être une plus ou moins bonne copie de la réalité. Elle est la marque même de l'actualité de la perception, elle est cette perception en acte et vaut alors pour son témoignage authentique. C'est la vie sociale elle-même qui est éducative. Dans la société des hommes, qui ne relève pour les Stoïciens ni de l'intérêt, ni du hasard, mais de la tension commune vers l'unité rationnelle avec le *Kosmos* qui nous recommande les uns aux autres (*commendatio*) en nous rendant solidaires, l'activité représentative de chacun se crée un corpus de témoignages des choses, autant à partir des impressions sensorielles brutes (naturelles) qu'élaborées (culturelles) par la représentation cultivée rationnelle de ceux qui les produisent. Les peintres, les musiciens, les écrivains, les architectes, les orateurs transmettent leur expérience du monde aux autres hommes qui y puisent des connaissances fiables et formatrices. C'est le schème de ce que nous nommons la Métamorphose éducative, dans la mesure où la *Commendatio* de la Nature, par la tendance qui est en nous (*hormé*), étayée par l'instruction et l'éducation, nous fait passer progressivement au *Logos*, à l'expérience croissante par la raison de notre appartenance au monde.

■ **Le scepticisme**

Le scepticisme n'est pas une théorie dans la mesure où il dénie toute possibilité d'un contact fiable avec le réel et insiste, faute d'enracinement, sur la nécessité d'une conformité des pratiques humaines par leur ajustement dans l'entrelacs d'habitudes. Du point de vue moral, il ouvre le champ du relativisme. « Rien n'est plutôt comme ceci que comme cela » rapporte Aulu-

Gelle², d'où il s'ensuit, comme le critique Cicéron³ : « si la sagesse ignore elle-même si elle est ou non sagesse, comment osera-t-elle entreprendre quoi que ce soit ou agir avec une certaine confiance alors qu'elle n'aura aucune idée plausible à suivre ? La tendance (*hormé*) à agir et à chercher ce qui nous a paru bon ne pourra être mise en mouvement ».

Quelles sont les conséquences de ces épistémologies du point de vue éthique ? Trois théories morales peuvent s'en déduire, dont la célèbre métaphore de l'archer permet de distinguer les structures. L'archer platonicien doit atteindre sa cible s'il vise correctement, car sa visée est orientée par l'essence même de la chose qu'il veut attendre. Plus simplement, Aristote associe la recherche de la vérité et la responsabilité de l'acte moral ; en effet, de même « qu'il en est de la vérité comme de ce qui nous arrive de dire en proverbe : "quel archer manquerait une porte ?" »⁴, il montre par ailleurs que lorsque l'on veut le bien, il n'est pas permis d'être maladroit⁵. Quant à l'archer stoïcien, il ne peut être orienté vers le vrai, dans la mesure où la vérité est pour lui une construction progressive des savoirs propositionnels. Dès lors, dans l'acte moral, l'intention devient aussi importante que l'atteinte du but : l'archer doit bien viser pour atteindre la cible, mais il peut la manquer, parce qu'il y a du vent ou qu'elle a elle-même bougé : c'est la distinction stoïcienne essentielle entre *skopos* et *telos*, entre le but et la fin. En éthique, le *style* moral importe autant que la connaissance des fins et des devoirs, et réussite ou échec ne sont pas imputables au seul individu, tant qu'il a bien ajusté les moyens à l'excellence de la fin. C'est en ce sens que Cicéron reprend cette distinction du *skopos* et du *telos* : « Le tireur doit tout faire pour atteindre le but (*skopos*) ; et pourtant tout faire pour l'atteindre, c'est là en quelque sorte sa fin suprême (*telos*). »⁶

Quant à l'archer néo-académicien, il lui suffit de tirer dans la même direction que les autres qui, de toute façon, ne voient pas plus clair que lui, puisque la cible est dans le brouillard ; l'idéal est de ne pas se blesser mutuellement « *primum non nocere* », « *neminem laede* » tels sont les préceptes éthiques du scepticisme, que l'on retrouve de Schopenhauer (1991, p.99) à Ernst Tugendhat (1998, p.192), en passant par Jeremy Bentham.

Les conséquences sont importantes du point de vue de la formation de l'agent moral. Ainsi, dans la tradition platonicienne-augustinienne, il ne saurait y avoir d'apprentissage moral dès lors que la *metanoïa* est acquise, et il faut s'en remettre à l'institution de conversion qui administre le vrai et le bien. On trouvera bien chez Durkheim la sécularisation sociologique de l'onto-théologie de la conversion. La vérité est transcendante et se donne à connaître dans l'imitation du Bien. En revanche, les Stoïciens constituent le véritable fonds qui alimentera la doctrine du perfectionnement moral. Ils distinguent la Morale parfaite et la « morale moyenne » ; la morale parfaite est celle du sage, dont l'expérience du monde est telle qu'il est parvenu à une connaissance suffisante pour agir. Mais le Sage pour autant est dans le monde et doit agir dans une complexité de corps singuliers en perpétuel mouvement. C'est pourquoi sa connaissance lui donne certes accès à des principes fiables mais il doit les interpréter dans une véritable herméneutique des situations particulières concrètes. Le sage a donc recours à une éthique appliquée. Nous-mêmes, qui ne sommes que des progressants, n'avons pas la connaissance suffisante des principes ; elle nous fait défaut ; mais par la *commendatio* que nous donne la *hormé*, nous avons accès au sentiment moral qui nous oriente dans nos actions embryonnaires. Et nous avons le soutien de ceux qui ont plus d'expérience que nous, pour peu qu'elle soit éthiquement orientée. Cette connaissance fragmentaire nous permet malgré tout d'agir, et cette action, plus ou moins réussie, nous fait progresser dans la connaissance de nos buts et de l'excellence de notre fin. Il y a, dans la morale moyenne, une dialectique très puissante entre l'action et la pensée : notre action morale imparfaite renforce notre connaissance de la réalité. L'éthique appliquée dégage de nouvelles normes pour agir dans des situations inédites ; ces normes nous permettent d'agir plus justement, etc. La construction d'un savoir moral est le moyen d'un perfectionnement obtenu par une connaissance rationnelle de nos relations au monde.

² Aulu-Gelle, *Nuits Attiques*, XI, v, « Quelques observations sur les pyrrhoniens et sur les académiciens ».

³ Cicéron, *Premiers Académiques*, II, VIII, 24, dans *Les Stoïciens*, Gallimard, Pléiade, Paris, 1962, p.199.

⁴ Aristote, *Métaphysique*, α, 1, 993b – 5.

⁵ Aristote, *Rhétorique*, I, 10.

⁶ Cicéron, *De finibus*, III, VI, 22.

C'est ce qu'éclaire le concept de *devoirs* : ils se construisent dans une connaissance rationnelle progressive du monde et de nous-mêmes par notre action. Le devoir kantien, envers soi-même, n'a pas de rapport avec les *offices* cicéroniens parce que Kant a interdit toute connaissance du sujet par lui-même, toute possibilité de transformation par l'exercice (Foucault, 2001, p.183). Le devoir kantien redevient métaphysique. Chez les Stoïciens, la vérité est un système propositionnel plausible tel que Chrysippe l'avait établi, qui est sans cesse en construction. On peut accepter ici la formule de Foucault qui oppose la vérité transcendante que le sujet cherche hors de lui dans le platonisme à la vérité que le sujet obtient sur lui-même par ses propres transformations.

L'existence humaine n'est pas un passage ou une évasion, mais une transformation et un approfondissement « sur place », comme le dit Cicéron : nous sommes recommandés à la sagesse par nos tendances naturelles, et la sagesse n'en est que l'approfondissement, pas le « dépassement »⁷. Mais cette transformation n'a pas de « but », elle ne tente pas de copier la vérité d'une essence. Comme l'éducation, elle est elle-même sa propre fin qui est de se perfectionner. L'éducation, comme l'éthique est inachevable.

Dans une autre perspective, le scepticisme refuse totalement cette idée de devoirs faute d'une vérité capable de nous orienter dans l'action. Comme le dit Cicéron : pour les académiciens, « toutes les choses ont été rendues équivalentes, *omnia exaequerunt* », « ceux qui les ont tellement égalées toutes et en ont effacé à tel point les distinctions, qu'ils ne nous laissent plus aucun lieu de choisir entre les unes et les autres, ont par cela même anéanti la vertu. »⁸

Il est possible d'illustrer cette divergence entre le métamorphisme stoïcien et le scepticisme par une réflexion sur le problème éthique de la prostitution. Pour le minimalisme, qui exclut la relation éthique à soi-même, c'est une affaire privée, pour peu que les adultes soient consentants ; elle est neutre moralement. Mais du point de vue de l'éthique métamorphique, si l'on pose la relation sexuelle comme une pratique de soi dans un mode de relation originel à autrui, dans la structure de la « chair », le *Geschlecht* chez Husserl et Heidegger, le problème change de sens. En effet le minimalisme exclut le rapport à soi parce qu'il s'y résumerait au plaisir obtenu. Mais il s'agit là d'un artifice : toute relation sexuelle est un acte de connaissance, et on sait qu'elle nécessite une éducation. Dans ce mode de relation, dans cette pratique de soi et d'autrui, le *telos* n'est pas le plaisir qui est, lui, le *skopos*. La question est de savoir comment je me vise et je m'atteins dans cette relation à autrui. Il apparaît alors que la relation sexuelle est toujours une rencontre où je fonde ma « véridication » au sens de Foucault. Si cet acte est marchand, il devient une violence faite à autrui parce qu'autrui y disparaît comme celui qui y puiserait sa propre véridicité. On pourrait objecter que la personne qui se prostitue y aurait renoncé, mais, par définition, je n'en saurais jamais rien puisqu'il n'y a pas de rencontre du fait même du contrat marchand. Et je ne peux argumenter sur le fond du « consentement ». De fait, si je deviens client d'une personne prostituée, à la fois je m'écarte d'une manière qui n'est pas neutre d'une pratique de moi-même dans laquelle la rencontre sexuelle est transformatrice, et j'alimente, par le prix que je paie, la subvention que j'apporte et le consentement que je prononce qui sont autant de violences supplémentaires, la violence initiale qu'elle suppose : le recrutement dans le réseau, le financement de la soumission et de la contrainte. Mais il est possible cependant que la dimension formatrice-transformatrice soit présente, comme on peut la supposer dans le recours aux services d'une personne prostituée dans un cadre initiatique ou une situation de handicap. On le voit bien ici, c'est le rapport du *skopos* au *telos* qui est déterminant dans la pratique de soi et d'autrui.

4. Conséquences dans la pratique scolaire

Envisageons désormais comment la pratique éducative à l'école s'oriente selon ces paradigmes éthiques. Le platonisme-augustinisme fonde la nécessité des Institutions de conversion.

⁷ Cicéron, *De finibus*, III, 7, 23.

⁸ *Ibid.* III, 4, 12

Durkheim (1938, p.34) montre bien comment la société moderne qui organise les conditions de subjectivation est une institution théologique sécularisée : « La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde. Mais ce même déplacement peut se produire lentement, sous une pression graduelle et insensible ; et c'est ce qui arrive par l'effet de l'éducation. On ne peut arriver à ce résultat qu'en faisant vivre les enfants dans un même milieu moral, qui leur soit toujours présent, qui les enveloppe de toutes parts, à l'action duquel ils ne puissent pour ainsi dire pas échapper. » Ces institutions de conversion, Bernard Williams (1990) en reprend la critique sous le concept d'« Institutions de moralité »⁹. Nous pouvons craindre fortement que l'on retrouve, dans certaines tendances contemporaines, cette nostalgie pour les institutions de conversion, même si l'État a abandonné son visage paternaliste : l'État n'est pas en déclin, les institutions ne sont pas en recul mais le droit étatique perd son visage autoritaire vis-à-vis des conduites humaines pour orienter les sujets vers la recherche du consentement à la norme. C'est une tendance qui trouve son fondement dans la théorie du consentement au pouvoir scientifique des élites, qu'Ernest Renan (1990) avait défendu.

5. Communauté d'apprentissage et de perfectionnement

Face à ces institutions de conversion, les Stoïciens prônent la relation de solidarité éthique qui suppose une relation pédagogique particulière entre le maître expérimenté dans la pratique de soi et l'élève. Pour sortir de la *stultitia*, de la vie insensée, pour s'émanciper donc, argumentent-ils, il faut l'aide d'un médiateur, qu'est le maître. Mais ce maître ne vaut qu'en tant qu'il est capable de *parrèsia*, de dire vrai sur ce qui ne va pas, parce que lui-même est capable de vivre comme il pense, il est *exemplum* (et non modèle à imiter par *mimesis*) parce qu'il met en pratique sa connaissance de soi-même et du monde pour se perfectionner. Son rôle, dit Sénèque, c'est « *porrigere manum* », tendre la main pour aider l'ami à s'extraire du tourbillon social de la confusion : « Comment désigner ce qui, si nous tendons dans un sens, nous entraîne dans un autre et nous pousse du côté de ce que nous désirons fuir ? [...] Nous flottons entre des résolutions diverses, nous ne voulons pas avec une volonté libre, absolue, arrêtée pour toujours ; C'est la déraison (*stultitia*), pour qui il n'y a rien de constant, que rien ne satisfait longtemps ; Comment nous arracherons-nous à ses prises ? Nul n'est par lui-même de force à émerger des flots. Il faut quelqu'un qui lui tende la main, *porrigere manum*, quelqu'un qui le tire à la rive. »¹⁰

Ainsi se développe ce que Bernard Williams appelle les structures de confiance ; à l'école elles permettent le perfectionnement de soi-même par des exercices spirituels qui sont le développement des relations à autrui. Quant au scepticisme, il nous livre à la Sphère immédiate des habitus sociaux, de la famille ou du clan, celle-là même dans laquelle le libéralisme croit pouvoir fonder la genèse des valeurs morales.

Mais si l'on veut refuser l'autoritarisme et le relativisme, seule la voie de la communauté éducative est ouverte – contre l'institution coercitive d'un côté et contre la dissolution des structures dialogiques de l'autre côté. En quoi consiste-t-elle ? Nous nous bornerons à donner quelques indications.

6. Exercices spirituels et pédagogie

Une communauté éducative doit contribuer au développement d'une communauté d'apprentissage éthique grâce aux exercices spirituels classiques : la distanciation, la méditation entendue comme écriture sur les lectures, l'exposition au monde conçue à partir des activités

⁹ Cf. D. Moreau, « L'expérience éthique des enseignants débutants : à la recherche des structures de confiance », *Recherche et Formation*, n°60, 2009.

¹⁰ Sénèque, *Lettres à Lucilius*, Lettre 52.

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. Les voyages scolaires permettent de penser la diversité et l'unité humaines. Ce n'est donc pas un enseignement formel de la morale, mais une aide à la formation de soi-même : accéder à une éthique appliquée qui soit un guide pour les insensés et les progressants, une aide pédagogique au perfectionnement de la vertu entendue comme disposition à agir, que l'on peut nommer « structure de confiance ». Progresser en éthique, c'est donc résoudre des cas particuliers et renforcer sa vertu par l'exercice de résolution de problèmes. Mais cet effort doit être soutenu par une communauté sociale et philosophique.

Soutenir cet effort, c'est permettre que les enseignants se perfectionnent eux-mêmes par la recherche de la cohérence de leur processus de métamorphose ; c'est ce que Bernard Williams (1990, p.184) appelle la « vie cohérente » : « La confiance est un état social et elle est liée à la discussion, la théorisation et la réflexion ; en toute cohérence, ces activités sont elles-mêmes des formes de pratique, qui occupent l'espace social de la même manière que dans l'individu elles occupent l'espace psychologique. Nous avons tendance à l'oublier, à cause d'une série de conceptions intellectualistes qui veulent que notre but fondamental soit d'arriver à répondre aux questions éthiques [...]. La question fondamentale, en vérité, est de savoir comment vivre et que faire, et d'elle dépendent les considérations éthiques ».

Un projet moral consiste à vouloir vivre une vie cohérente avec les aspirations morales que l'on a formées à partir de ses premières expériences éthiques. L'agent moral choisit la vie qui lui semble la meilleure possible, c'est-à-dire celle qui lui apportera des résultats pour une évaluation personnelle, corroborant le succès de son projet.

C'est ce que les Stoïciens avaient posé : comme l'univers est un système organisé, l'individu est un ensemble organisé qui redouble le premier. Dans l'acte moral, l'individu se perçoit, « s'affirme et s'approprie à soi-même, *ipsum sibi conciliatur* », comme le dit Sénèque¹¹. Mais pour parvenir à cette cohérence de la vie morale, plus librement qu'une contrainte institutionnelle, plus conséquemment qu'une inculcation familiale, la communauté éducative – pensée comme Forme de vie – offre une communauté de soutien et d'enrichissement aux premières expériences morales qui les orientera durablement dans une perspective de perfectionnement de soi tout au long de la vie.

Bibliographie

DURKHEIM E. (1938), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.

FOUCAULT M. (2001), *L'herméneutique du sujet*, Paris, Seuil /Gallimard.

GLISSANT E. (2010), *L'imaginaire des langues*, Paris, Gallimard.

HEIDEGGER M. (1992), *Les concepts fondamentaux de la métaphysique*, Paris, Gallimard.

IMBERT C. (1978), «Théorie de la représentation et doctrine logique dans le stoïcisme ancien », *Les Stoïciens et leur logique*, Paris, Vrin.

MOREAU D. (2009), « L'expérience éthique des enseignants débutants : à la recherche des structures de confiance », *Recherche et Formation*, n°60.

MOREAU D. (2011), *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.

RANCIERE J. (2011), Entretien avec C. Halpern, *Sciences Humaines*, 10/05/2011.

RENAN E. (1990), *La réforme intellectuelle et morale de la France*, Paris, Éditions Complexe.

¹¹ Sénèque, *Lettre 121*.

SCHOPENHAUER A. (1991), *Le fondement de la morale*, Paris, LGF.

SCHUHL P.-M. (dir.) (1962), *Les Stoïciens*, Paris, Gallimard, Pléiade.

TUGENDHAT E. (1998), *Conférences sur l'éthique, neuvième conférence*, Paris, Presses Universitaires de France.

WILLIAMS B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.