



Recherches en Éducation

Hors Série N°6 - Mars 2014

Éducation et minimalisme moral

Numéro coordonné par
Guillaume DURAND & Michel FABRE

Éducation et minimalisme moral

Coordonné par *Guillaume Durand*
& *Michel Fabre*

- GUILLAUME DURAND & MICHEL FABRE 3
Édito - Éducation et minimalisme moral

- RUWEN OGIEN 13
La morale minimale à l'école

- EIRICK PRAIRAT 25
Déontologie et minimalisme

- GUILLAUME DURAND & GERARD DABOUIS 32
Qu'est-ce qu'une éthique médicale minimaliste ?

- JEAN-PASCAL ALCANTARA 40
L'éthique minimale est-elle compatible avec l'éducation ?

- ROGER MONJO 51
Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté

Recherches en Éducation

HS N°6 - Mars 2014

- DIDIER MOREAU 62
Éthique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ?

- MICHEL FABRE 71
Minimalisme moral et maximalisme éthique chez John Dewey

- PIERRE BILLOUET 81
Le minimalisme dans l'éthique de la discussion

- VINCENT LORIOUS 91
Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine

Recensions

- L'École, question philosophique 103
DENIS KAMBOUCHNER
Éditions Fayard, 2013
Recension par Michel Fabre

- L'école aux colonies, les colonies à l'école 107
G. BOYER, P. CLERC, M. ZANCARINI-FOURNEL
ENS Éditions, 2013
Recension par Marie Salaün

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 Lorius) 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 érasmienne qui est d'obtenir l'adhésion des élèves « autant que possible ». Enfin, pour Pierre Billouet, une lecture transcendantale 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 (métanoïa), 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 confiance » 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'égalité de 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 dépassant 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.

La morale minimale à l'école

Ruwen Ogien¹

Résumé

Tous les projets de ramener l'instruction morale à l'école ont confondu la question du juste et celle du bien. La première concerne nos rapports aux autres : dans quelle mesure sommes-nous respectueux, équitables, etc. ? La seconde est celle de savoir ce qu'on va faire de soi-même : du style de vie qu'on veut mener, du genre de personne qu'on doit être, des ingrédients de la vie « bonne » ou « heureuse ». Faut-il être un épargnant raisonnable ou un flambeur ? Un lève-tôt qui essaie d'en faire le plus possible, ou un lève-tard qui essaie d'en faire le moins possible ? Le moralisme consiste à privilégier une de ces visions du bien personnel, et tout programme scolaire qui prétend imposer aux élèves une certaine vision de ce bien personnel au détriment des autres est moraliste. Le projet minimaliste essaie, dans la mesure du possible, d'éviter d'importer le moralisme à l'école. Il repose sur les principes suivants. Dans l'école démocratique, laïque et pluraliste, il est légitime d'instaurer une instruction civique, dont l'objectif est d'enseigner aux élèves le fonctionnement des institutions politiques, et de les rendre sensibles aux normes du juste, c'est-à-dire, entre autres, de la coexistence entre personnes dont les conceptions du monde sont divergentes. Mais la légitimité d'une éducation morale obligatoire, dont l'ambition serait d'engager les élèves dans la vie « bonne » ou « heureuse », ou de leur transmettre une certaine vision du bien, ou des « valeurs » serait aussi contestable qu'un programme d'enseignement d'une religion particulière.

La morale est un domaine dans lequel la possibilité d'une connaissance du même genre que celle à laquelle on peut aboutir en physique ou en mathématiques a toujours été contestée. Le scepticisme, le relativisme, le nihilisme ont toujours été, et restent encore, des options ouvertes, que les meilleurs esprits choisissent avec de bons arguments. Les désaccords profonds, permanents, et apparemment insolubles, sur des questions comme celle de l'avortement semblent leur donner raison. Deux personnes peuvent être entièrement d'accord sur tous les faits qui concernent le développement de l'embryon, ou la sensibilité des fœtus, et être en désaccord complet sur la liberté d'interrompre volontairement une grossesse, et jusqu'à quel moment, sans être illogiques ou irrationnelles. Je ne vais certainement pas me lancer dans un examen systématique de cette question complexe, qui est celle de la possibilité d'une connaissance objective en éthique. Je vais me contenter d'essayer de montrer qu'un débat argumenté en morale est quand même concevable sur ce fond inaltérable de scepticisme. Je le ferai à partir de la théorie que je défends sous le nom d'éthique minimale ou de minimalisme moral. J'essaierai de montrer comment elle s'applique ou pourrait s'appliquer à des questions de société comme celle de l'éducation morale à l'école aujourd'hui.

1. Qu'est-ce que l'éthique minimale ?

L'éthique que je défends est minimaliste en ce sens très simple qu'elle pourrait se résumer à un seul principe, dont la pauvreté est assumée : ne pas nuire aux autres. Plus précisément, l'éthique minimale s'appuie sur certaines implications de ce principe. Ce sont ces implications qui sont intéressantes du point de vue philosophique. Si tout ce qui compte moralement, c'est ne pas nuire *aux autres*, alors *nous n'avons pas de devoirs moraux envers nous-mêmes* et le seul critère du licite et de l'illicite moralement devient le *consentement mutuel* des personnes.

¹ Directeur de recherches au CNRS, membre du Centre de recherche Sens, Éthique, Société (CERSE).

En conformité avec ce principe minimal de non-nuisance, je soutiens la liberté de faire ce qu'on veut de sa propre vie et de ses pensées, du moment qu'on ne nuit pas intentionnellement aux autres, ce qui implique, en référence à certaines questions de société très débattues aujourd'hui, la dépénalisation de l'usage du cannabis, de toutes les formes de relations sexuelles entre adultes consentants, et même de la gestation pour autrui ou de l'aide médicale active à mourir pour ceux qui en font la demande.

Plus techniquement, ce que j'essaie de faire, c'est de montrer d'abord qu'on peut ranger l'ensemble des systèmes moraux et des jugements moraux entre les deux pôles du minimalisme et du maximalisme moral. Au pôle minimaliste nous n'avons que le devoir négatif de ne pas nuire aux autres. Au pôle maximaliste, nous avons aussi des devoirs moraux envers nous-mêmes, des devoirs moraux positifs envers les autres, et toutes sortes de devoirs envers des entités abstraites comme la nation et ses symboles (drapeau, hymne national, etc.) On peut en ajouter évidemment.

Ensuite, j'essaie de donner des raisons d'être minimaliste ou de ne pas être maximaliste dans les affaires d'éthique ou de morale. Étant donné que la tradition en philosophie morale est maximaliste, avec son insistance sur les devoirs envers soi-même, ou de perfection personnelle, c'est toujours dans un certain état schizophrénique que j'expose mes idées. D'un côté je trouve que cette tradition philosophique maximaliste contient beaucoup d'affirmations infondées ; d'un autre côté, je me dis que c'est probablement moi qui n'ai rien compris, car il est inconcevable que tant de bons esprits aient été et soient encore dans l'erreur.

Je vais donc essayer de vous présenter mes arguments non pas de façon dogmatique, mais suivant l'ordre assez hésitant de leur apparition dans mes recherches. En fait, à la base de la morale minimale, il y a l'idée qu'il existe une asymétrie morale entre ce que je fais aux autres et ce que je me fais à moi-même. C'est cette asymétrie qui pourrait justifier la différence que nous faisons spontanément entre le suicide et le meurtre, le mensonge aux autres et le mensonge à soi-même, les promesses et les engagements qu'on prend à l'égard d'autrui qu'il faut respecter moralement, et les bonnes résolutions qu'on prend à l'égard de soi-même qu'on n'a pas vraiment de raison morale de tenir. Mais qu'est-ce que l'asymétrie morale plus exactement ?

2. La question de l'asymétrie morale

Pensez à Van Gogh.

S'il avait arraché gratuitement l'oreille d'un passant au lieu de se couper la sienne, il y aurait eu une certaine différence morale. Tout le monde pourrait accepter que se couper l'oreille ne puisse pas avoir la même importance morale que l'agression gratuite du passant. J'essaie d'aller un peu plus loin en soutenant que le fait de se couper volontairement l'oreille comme Van Gogh n'a tout simplement *aucune importance morale* (ce qui n'exclut pas qu'il ait de l'importance à d'autres points de vue). Pour vous rendre sensible à cette idée, je vais vous proposer une expérience de pensée².

- « Tu devrais lire ou faire un peu de sport au lieu de rester toute la journée vautré sur le canapé à regarder la télévision en te gavant de biscuits au chocolat. Je ne te force pas, je ne te menace pas, je te dis seulement que *ce serait mieux pour toi* ».
- « Tu devrais lire ou faire un peu de sport au lieu de rester toute la journée vautré sur le canapé à regarder la télévision en te gavant de biscuits au chocolat. Je ne te force pas, je ne te menace pas, je te dis seulement que *c'est immoral* ».
- « Vous êtes resté à plusieurs reprises, et pour de longues périodes, vautré sur un canapé à regarder la télévision en vous gavant de biscuits au chocolat. En vertu de la loi de prévention de l'obésité du XXX, vous êtes condamné à 5000 euros d'amende, huit mois d'emprisonnement avec sursis et un suivi médical à vos frais à perpétuité ».

² Expérience de pensée tirée de mon ouvrage *L'éthique aujourd'hui*, Folio-Gallimard, 2007.

Il est difficile de nier qu'il y a quelque chose qui risque de nous paraître incongru dans le jugement (b) disant qu'il est « immoral » de rester toute la journée sur son canapé à se gaver de biscuits au chocolat *sans autres précisions*. La preuve, c'est qu'il est assez facile de rendre ce jugement plus adéquat en ajoutant quelque chose *qui concerne autrui*. La formule « Il est immoral de manger tant de biscuits à soi seul, alors que des millions d'enfants meurent de faim et que si ces biscuits étaient partagés, on pourrait en sauver quelques uns » poserait, je crois, moins de problèmes, mais ce serait, bien sûr, *parce qu'elle implique autrui* assez directement. Faute d'un commentaire de ce genre, il semble plus approprié de dire de notre personnage gourmand et paresseux qu'il est « imprudent » car il met sa santé en danger, ou qu'il est « un peu irrationnel » car les coûts de son comportement semblent plus élevés que ses bénéfices, mais non qu'il est « immoral », ou qu'il viole un « devoir moral envers lui-même ».

Bref, l'idée que je voudrais suggérer par cet exemple, c'est qu'il semble bien que nos jugements spontanés vont dans le sens de l'asymétrie morale. C'est le rapport à autrui et non à soi-même que nous aurions normalement ou naturellement tendance à juger « moral » ou « immoral ».

Cependant, différentes études empiriques, de type sociologique ou psychologique, semblent montrer que les choses ne sont pas si simples. La moralité de « sens commun » n'est pas clairement et unanimement asymétrique. Dans certains groupes sociaux au moins, on a tendance, semble-t-il, à juger « immorales » toutes sortes de conduites qui, comme la masturbation, le suicide ou la toxicomanie, ne causent de torts directs qu'à soi-même.

3. Faire le bien ou ne pas nuire ?

Puisque j'admets la division entre rapport à soi-même et à autrui, et puisque j'estime que rien de ce qui concerne le rapport à soi-même n'a de valeur morale, la conclusion que je dois logiquement tirer, c'est que si quelque chose a de la valeur morale, c'est notre *rapport à autrui*. Tout ce que j'ajoute à cette idée, qui ne prétend évidemment pas à l'originalité, c'est mon insistance sur le fait que le rapport à soi-même n'a *aucune* valeur morale comme le démontre en particulier l'inexistence de devoirs *moraux* envers soi-même. L'affirmation plutôt radicale que *seul* le rapport à autrui peut avoir une valeur morale ne clôt cependant pas le débat, puisqu'elle appelle aussitôt une autre question : quel genre de rapport à autrui a une valeur morale ?

Là encore, nous avons deux possibilités, l'une négative, l'autre positive³. L'option négative pourrait être inspirée par le principe de « non-nuisance » de John Stuart Mill : ce que nous demande l'éthique, c'est de ne pas causer tort à autrui, un point c'est tout⁴. L'option positive pourrait provenir de tout un ensemble de principes d'assistance, de charité ou de bienfaisance, des principes dits du « bon samaritain » en particulier, qui nous demandent de porter secours aux personnes en danger.

Mais le principe d'assistance peut justifier le paternalisme, cette attitude qui consiste à vouloir faire le bien des autres sans tenir compte de leur avis. Or traiter quelqu'un de façon paternaliste, c'est lui causer un tort. Je préfère m'en tenir finalement au seul principe de non-nuisance aux autres.

On sait bien qu'en philosophie se débarrasser d'un problème signifie en réalité s'en créer mille autres (au moins). C'est évidemment ce qui se produit quand j'essaie de réduire toute l'éthique au simple principe de ne pas nuire aux autres. Dans la phrase « ne pas nuire aux autres », que veut dire nuire ? Est-ce que gagner un match de football c'est nuire à ceux qui ont perdu ? Est-ce que selon mon principe, il est interdit de jouer au football pour gagner ? Les poules, les fœtus sont-ils inclus dans les autres auxquels il ne faut pas nuire ? Et les carottes ? Et les ordinateurs ?

³ Expérience de pensée tirée de mon ouvrage *L'éthique aujourd'hui*, *op.cit.*

⁴ John Stuart Mill, *De la liberté*, traduction de Fabrice Pataut, Presses Pocket, 1990 (1859).

Mais je laisse cela pour la discussion et je vais passer à présent aux applications de cette idée d'une éthique minimale à une question de société qui nous intéresse plus particulièrement : le retour de la morale à l'école.

4. La morale à l'école

Tous les projets de ramener l'instruction morale à l'école ont confondu la question du juste et celle du bien. La première concerne nos *rappports aux autres* : dans quelle mesure sommes-nous respectueux, équitables, etc. ? La seconde est différente. Elle est celle de savoir ce qu'on va faire *de soi-même* : du style de vie qu'on veut mener, du genre de personne qu'on doit être, des ingrédients de la vie « bonne » ou « heureuse ». Faut-il être un épargnant raisonnable ou un flambeur ? Un lève-tôt qui essaie d'en faire le plus possible, ou un lève-tard qui essaie d'en faire le moins possible ? Le moralisme consiste à privilégier une de ces visions du bien personnel, et tout programme scolaire qui prétend imposer aux élèves une certaine vision de ce bien au détriment des autres est *moraliste*.

La question, bien sûr, est de savoir pourquoi il faudrait rejeter le moralisme à l'école, et, de façon plus générale, le moralisme d'État. L'État ne doit-il pas se soucier du bien objectif des personnes qui vivent sur son territoire ? Quand on rend l'école obligatoire, quand on oblige les gens à boucler leur ceinture de sécurité, quand on leur interdit de fumer dans les espaces publics fermés, est-ce qu'on ne privilégie pas une certaine conception du bien ? N'est-on pas moraliste en ce sens ? Les politiques publiques de santé, d'éducation, de protection des travailleurs, ne sont-elles pas moralistes par définition ? Et si on est moraliste dans ces cas, n'est-ce pas une bonne chose ? Et pourquoi pas dans d'autres⁵ ?

Mais les politiques publiques de santé, et les autres obligations et restrictions imposées par l'État que j'ai citées sont justifiées, dans les démocraties libérales modernes, par deux principes qui ne sont nullement moralistes : le principe négatif de non-nuisance aux autres, et le principe de justice positive qui demande de donner à chacun la possibilité de réaliser la conception du bien qui a ses préférences.

■ **Non-nuisance**

On peut justifier une politique publique de santé ou d'éducation par le principe de ne pas nuire aux autres (les empoisonner, les tromper par des publicités mensongères, les ruiner, les maintenir dans un état d'ignorance ou de vulnérabilité, etc.), et non par le souci d'empêcher les gens de se nuire à eux-mêmes.

C'est clairement le cas pour les politiques qui interdisent de fumer dans les espaces publics fermés. Elles ne portent pas atteinte, heureusement, au droit de chacun de s'empoisonner tranquillement chez lui (et elles pourraient être moins répressives, aussi, dans certains espaces publics fermés où fumer ne dérange personne. Mais c'est une autre histoire.) Sur ce point, les promoteurs de ces politiques suivent les idées de John Stuart Mill exprimées dans deux formules fameuses :

- « La seule raison légitime que puisse avoir une communauté civilisée d'user de la force contre un de ses membres contre sa propre volonté est d'empêcher que du mal ne soit fait à autrui. Le contraindre pour son propre bien, physique ou moral, ne fournit pas une justification suffisante »⁶.
- « Mais il y a une sphère d'action dans laquelle la société en tant que distincte des individus n'a – si jamais elle en a un – qu'un intérêt indirect. Il s'agit de cet aspect de la vie et de la conduite d'une personne qui *n'affecte qu'elle-même*, ou qui, si elle en affecte également

⁵ Cheritian Coons et Michael Weber, *Paternalism. Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013 ; voir aussi mon ouvrage *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*, Folio-Gallimard, 2013.

⁶ John Stuart Mill, *De la liberté*, op. cit., p.39-40.

d'autres ne le fait qu'avec leur participation et leur *consentement volontaire*, et en toute connaissance de cause »⁷.

De ces formulations du principe de non-nuisance, il faut, je crois, retenir trois aspects principaux.

- Il distingue les torts causés à soi-même et ceux qu'on cause à autrui,
- Il exclut de la classe des préjudices les dommages auxquels on consent.
- Il limite la classe des préjudices aux dommages graves, évidents, non consentis (et injustes en ce sens) causés intentionnellement à des personnes particulières.

Le principe respecte donc la division entre le juste (à travers l'importance donnée au consentement, et l'injonction de ne pas nuire aux autres) et le bien (en acceptant le droit de se nuire à soi-même).

■ **Donner à chacun la possibilité de réaliser la conception du bien qui a ses préférences**

Une autre façon, plus « positive », de justifier les politiques publiques de santé ou d'éducation consiste à affirmer qu'elles n'imposent aucune conception *particulière* du bien. Elles donnent seulement à chacun la possibilité de réaliser la conception du bien qui a ses préférences⁸. Le fait de garantir cette possibilité à *tous* également relève du juste. Au total, cette version « positive » respecte la division entre le juste et le bien, en rangeant l'égal respect de toutes les conceptions raisonnables du bien dans la catégorie du juste et non du bien⁹.

Il y a donc deux façons, au moins, de justifier les politiques publiques de santé, d'éducation, et de protection des plus vulnérables sans être moraliste : négative ou dérivée du principe de non-nuisance ; positive ou dérivée de l'idée qu'il faut donner à chacun la possibilité de réaliser sa propre conception du bien. Autrement dit, l'argument des politiques publiques de santé, d'éducation, de protection des travailleurs, ne parle pas nécessairement en faveur du moralisme d'État.

■ **Quelles implications pour l'école ?**

Dans l'école démocratique, laïque et pluraliste, il est légitime d'instaurer une instruction civique, dont l'objectif est d'enseigner le fonctionnement des institutions politiques, et de transmettre certaines connaissances qui pourraient permettre de favoriser la coexistence entre personnes dont les conceptions du monde sont divergentes. Mais la légitimité d'une éducation morale obligatoire, dont l'ambition serait de nous indiquer le « sens de la vie », de nous engager dans la vie « bonne » ou « heureuse » est beaucoup moins évidente¹⁰.

De ce point de vue, un programme d'enseignement d'une vision unique et supposée universelle du bien serait aussi contestable qu'un programme d'enseignement d'une religion particulière. On reconnaît aux familles et à certaines associations le droit d'éduquer des jeunes dans le sens d'une religion plutôt qu'une autre. Mais pas à l'État démocratique, laïc et pluraliste. Il devrait en aller de même pour la vision du bien ou du sens de la vie.

En proclamant que l'école doit s'occuper du bien et du mal, des valeurs communes, de la vie bonne et heureuse et pas seulement du juste et de l'injuste, en affirmant que l'État doit donner sa « vision du bien », l'actuel ministre de l'Éducation nationale risque de porter atteinte au principe de respect du pluralisme moral, qui est aussi important, pour nos démocraties, que le principe de respect du pluralisme religieux.

⁷ John Stuart Mill, *De la liberté*, op. cit., p.43

⁸ Elle est inspirée par John Rawls, *Théorie de la justice*, traduction de Catherine Audard, Paris, Seuil, 1987 (1971).

⁹ *Ibid.*

¹⁰ C'est pourtant, une des volontés du ministre de l'éducation, Vincent Peillon : « Le retour de la morale jusqu'en terminale », entretien avec Adeline Fleury, *Le Journal du dimanche*, 2 septembre 2012.

Nous nous réjouissons, en majorité, de la neutralité religieuse de l'État. Mais nous avons parfois tendance à oublier que sa neutralité à l'égard des visions du bien personnel est aussi importante. Il ne faudrait pas que la neutralité éthique de l'État, cet acquis précieux, soit remise en cause pour des raisons finalement politiciennes, c'est-à-dire pour masquer, par des gesticulations qui n'auront probablement pas de suite, les difficultés à donner les énormes moyens matériels nécessaires à une éducation publique de qualité en période de crise économique.

Pour éviter d'imposer des conceptions controversées du bien personnel à l'école, seule l'instruction civique, qui s'en tient à nos droits et aux institutions qui les protègent, devrait y être envisagée. L'enseignement de la morale, au sens de l'éducation à la vie bonne ou heureuse, ne devrait pas y avoir de place.

■ **Neutralité éthique de l'État**

Les problèmes philosophiques que pose l'idée de neutralité éthique de l'État n'étaient pas clairement envisagés au moment où l'instruction civique et morale prit la place de l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Dans la fameuse circulaire du 17 novembre 1883, qui présentait les conditions d'application de la loi du 28 mars de la même année introduisant la morale à l'école républicaine, Jules Ferry posait que la *raison et les valeurs communes* pouvaient aussi bien fonder la morale que la religion¹¹.

Il était bien conscient du fait que cette loi pouvait sembler incohérente. D'un côté, elle mettait « en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ». D'un autre côté, elle plaçait au premier rang un enseignement moral et civique qui pouvait apparaître comme un dogme, puisqu'il affirmait un certain nombre de vérités morales premières « que nul ne peut ignorer ».

Pour Jules Ferry, 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 ». Et il ajoutait, pour préciser ce qu'il entendait par morale : « cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques ».¹²

Il faut dire que la moindre incursion philosophique dans ce domaine aurait montré que la « bonne et antique morale », celle qui permettait, entre autres de justifier l'esclavage ou l'assujettissement des femmes, n'était peut-être pas aussi universellement acceptée que les règles du langage et du calcul.

Toutefois, ce qui est important, c'est que la circulaire visait essentiellement à montrer qu'une instruction morale systématique fondée sur des valeurs communes d'une part, et le refus de tout dogme d'autre part n'étaient pas du tout incompatibles. Mais la démonstration était loin d'être convaincante. Tous les ministres de l'Éducation nationale qui ont succédé à Jules Ferry se débattaient avec la difficulté qu'il leur a laissée : comment enseigner ce qui ressemble à un dogme en demandant aux élèves de refuser tout dogme ? Comment arriver à un accord sur des valeurs communes par la discussion libre, alors qu'une discussion vraiment libre a plus de chances d'aboutir à un désaccord raisonnable sur les valeurs, y compris sur la valeur de l'autonomie et de la pensée critique ?

En fait, la suppression de la morale à l'école dans les années 1970, ou, plus exactement, son remplacement par un apprentissage citoyen, n'était pas un effet de la « corruption des esprits par la pensée 68 », comme l'affirment aujourd'hui les plus réactionnaires, mais une tentative un peu plus élaborée de surmonter la difficulté contenue dans la circulaire de Jules Ferry. Séparer ce

¹¹ Circulaire adressée le 17 novembre 1883 par Jules Ferry, Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique, dans *L'instruction morale à l'école. Ressources et références, La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique*, Eduscol, Ministère de l'Éducation, septembre 2011.

¹² *Ibid.*

qui relève des règles de coexistence dans une société démocratique et les conceptions du bien personnel, se contenter d'enseigner les premières à l'école publique, et renvoyer les secondes à la sphère privée, permettaient de résoudre le conflit philosophique latent depuis la loi de 1883.

5. Il n'y a pas qu'une morale laïque

Tous les projets de restaurer un enseignement de la morale à l'école présupposent que, si on laisse les enfants réfléchir rationnellement, penser librement, en dehors de tout dogme religieux ou politique, ils reconnaîtront nécessairement la grandeur des « valeurs de la République » : solidarité, altruisme, dévouement au bien commun, patriotisme, etc.

Mais la raison est malheureusement insuffisante pour justifier les « valeurs de la République »¹³. Même si c'est regrettable, la réflexion rationnelle peut parfaitement aboutir à rendre attrayantes des valeurs comme l'égoïsme, la concurrence acharnée, la récompense au mérite, et même l'argent.

Dans sa célèbre *Fable des abeilles*, Bernard Mandeville a défendu l'idée que les vices privés (l'intérêt égoïste purement matériel) pouvaient contribuer à la prospérité de tous (chacun travaille pour soi, et les biens de tous augmentent naturellement !). C'est une thèse contestable, mais elle n'est pas irrationnelle. On peut rejeter l'ensemble de ces valeurs « individualistes » au nom du « vivre ensemble », mais on ne peut pas dire qu'elles sont irrationnelles. On peut même recevoir un Prix Nobel en les défendant (comme Milton Friedman).

En réalité, l'idée que la raison pourrait suffire à justifier les « valeurs de la République » est d'une grande *naïveté épistémologique*¹⁴. Et la question « La raison peut-elle suffire à justifier les valeurs de la République ? » n'est autre que celle de la possibilité même d'une morale *laïque* qui pourrait être enseignée à l'école.

■ Qu'est-ce que la morale laïque ?

L'originalité de la morale laïque ne se situe pas au niveau des principes, mais à celui de leur *justification*. Les grands principes de la morale laïque, comme l'actuel ministre de l'Éducation les conçoit, pourraient être les mêmes que ceux qu'on trouve dans toutes les grandes religions : ne pas faire aux autres ce qu'on ne voudrait pas qu'ils nous fassent, ne pas faire du mal gratuitement, viser le bien commun, aider dans la mesure du possible, respecter les autorités (celles qui sont respectables), etc.

C'est ainsi qu'elle est conçue depuis ses débuts. « Lorsqu'en 1882, l'instruction laïque et morale a remplacé l'instruction religieuse et morale, "*Tu aimeras ton prochain comme toi-même*" est devenu "*Ne fais pas à autrui ce que tu ne veux pas qu'il te fasse*". C'est un autre habillage, mais c'est la même question fondamentale. C'est le noyau universel, intouchable. »¹⁵

Cependant, si les principes sont identiques, leur justification est différente. Elle ne fait jamais appel aux traditions, ou aux révélations d'un livre sacré comme la Bible. Elle repose uniquement sur la *raison*. Ce qui pose bien sûr la question des relations entre raison et laïcité. Il y a deux façons de l'aborder. L'une relève plutôt de l'histoire politique et de l'histoire des idées. Elle insiste sur la spécificité française de la notion de laïcité, son inscription dans les conflits anciens et violents entre l'État républicain et l'Église catholique. D'après elle, le mot « laïcité » serait finalement intraduisible¹⁶. L'autre approche est seulement conceptuelle. Elle s'intéresse aux

¹³ Voir mon ouvrage *La guerre aux pauvres commence à l'école*, Paris, Grasset, 2013.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Patrick Cabanel, « Enseignement de la morale : une nostalgie de l'école de la III^e République », *Le Monde*, 3 septembre 2012.

¹⁶ « *Secularism* », parfois proposé comme l'équivalent anglais est rejeté par certains spécialistes en raison de ses racines historiques supposées complètement différentes. Jean Bauberot, Micheline Milot, *Laïcité sans frontières*, Paris, Seuil, 2011, p.14-17.

différentes conceptions de la laïcité qui sont aujourd'hui débattues en essayant de les détacher autant que possible de leur enracinement dans des traditions nationales et des conflits historiques et sociaux, sans être trop regardant par ailleurs, sur les questions de vocabulaire. C'est cette approche conceptuelle, assez laxiste du point de vue historique et linguistique, que je propose aussi¹⁷.

■ **Laïcisme**

Les philosophes qui ont réfléchi sur la laïcité de façon conceptuelle distinguent laïcisme et laïcité ouverte. Selon Cécile Laborde, la laïcité stricte ou « laïcisme » est inspirée par les idéaux rationalistes des Lumières. Les laïcistes, écrit-elle, « voient dans la liberté une valeur qui ne s'obtient que par l'exercice actif de la raison, et par la remise en cause critique des croyances, préjugés et traditions. » Pour eux, ajoute-t-elle, « certaines formes de croyance – celles qui impliquent l'abandon de la capacité humaine à l'autodétermination rationnelle et autonome – sont incompatibles avec la pensée libre et la citoyenneté éclairée »¹⁸.

En réalité, nous dit Cécile Laborde, la défense laïciste de la liberté de pensée ne peut se comprendre qu'à la lumière des « âpres combats que les républicains du XIX^e siècle durent mener contre une église catholique alors fermement alliée au mouvement contre-révolutionnaire et en lutte contre l'idéal rationaliste et individualiste des lumières. Les dogmes de l'Église, aux yeux de beaucoup de républicains kantien ou protestants (souvent protestants), contribuaient à maintenir les croyants dans un état de servilité et de dépendance incompatible avec leur statut de citoyens. Dès lors, comme le proclamait le philosophe néo-kantien Charles Renouvier, la morale laïque se devait "de détacher les esprits des croyances superstitieuses, et par-dessus tout des doctrines qui contredisent (l'idéal de justice)". Ainsi le laïcisme se définit-il par la lutte contre la croyance "naïve" et non éclairée par la raison. »¹⁹

■ **Laïcité ouverte**

La laïcité ouverte conteste d'abord le présupposé sur lequel repose le laïcisme : les *croyances religieuses sont intrinsèquement irrationnelles*. Pour les laïcs ouverts, c'est un pur préjugé²⁰. En réalité, la raison serait présente à tous les étages de la pensée religieuse quand elle est bien comprise. Par conséquent, l'idée laïciste selon laquelle l'exercice de la libre pensée, les engagements envers la rationalité nous conduiront nécessairement au renoncement aux croyances religieuses n'est pas fondée. Par ailleurs, les croyances religieuses ne mettent pas nécessairement à l'écart de la construction démocratique.

Ainsi, pour Rawls, les citoyens religieux ne sont pas obligés de se contenter d'accepter l'équilibre des forces politiques et sociales en présence en raison de leurs convictions. Ils peuvent participer activement aux idéaux et aux valeurs politiques des sociétés démocratiques à partir du moment où ils acceptent de traduire ces convictions dans des arguments qui passent l'épreuve de la raison publique, c'est-à-dire des arguments du genre de ceux utilisés dans les débats constitutionnels des démocraties libérales²¹.

Il existe deux objections à ce raisonnement, l'une est normative et l'autre empirique. D'après l'objection normative, demander aux religieux de convertir leurs arguments dans des termes recevables par ceux qui ne le sont pas, c'est faire peser sur eux un *poids épistémique* très lourd. Il y a là une certaine injustice par rapport aux non-croyants, qui auront moins de mal à faire cette conversion. D'après l'argument empirique, ce genre de travail intellectuel n'est concevable que pour des croyants particulièrement doués pour les raisonnements constitutionnels, qui ne sont

¹⁷ Jean Bauberot, Micheline Milot, *Laïcité sans frontières*, op. cit..

¹⁸ Cécile Laborde, *Français, encore un effort pour être républicains !*, Paris, Le Seuil, 2010, p.58 et suivantes.

¹⁹ *Ibid.* p.24.

²⁰ Je définis la laïcité ouverte en référence aux idées développées récemment par Habermas, « Dialogue between Jurgen Habermas and Charles Taylor », dans Eduardo Mendieta et Jonathan Vanantwerpen, *The Power of Religion in the Public Sphere*, New York, Columbia University Press, 2011, p.60-69 ; et à celles de John Rawls, comme Catherine Audard les a présentées dans « John Rawls et les alternatives libérales à la laïcité », *Raisons politiques*, n°34, 2009, p.101-126.

²¹ Rawls, *The Law of Peoples*, Harvard, Harvard University Press, 2001, p.149 ; Catherine Audard, « John Rawls et les alternatives libérales à la laïcité », op.cit., p.102.

probablement pas la majorité. L'exigence adressée aux croyants est donc inéquitable pour cette raison aussi²². Le contre argument consiste à dire qu'on peut demander, par souci d'équité, aux non-croyants de faire l'effort de comprendre les croyants, et d'essayer de s'adresser à eux dans leur langage. Mais si le but est d'arriver à un langage commun, il est difficile de voir ce qui pourrait justifier cette sorte de punition.

■ **Laïcisme et laïcité ouverte à la lumière de l'opposition entre doctrines et procédures**

Pour caractériser la différence entre laïcisme et laïcité ouverte à la lumière du débat inspiré par Rawls, on pourrait dire que le laïcisme est une doctrine morale complète, spécifique, ayant un contenu substantiel, fondée sur le culte positiviste de la raison et de la science, qu'on peut adopter dans un monologue. La laïcité ouverte, de son côté, serait plutôt « procédurale ». Elle fixerait seulement des normes de dialogue public, dans le respect de la pluralité des croyances morales et religieuses. Il s'ensuivrait que la laïcité ouverte ne peut pas servir à justifier un principe aussi fondamental que le laïcisme dans les démocraties libérales, car c'est une doctrine morale controversée. Pour ce genre de sujets à valeur constitutionnelle, relatifs à l'organisation des institutions de base, il faut des raisons que tout le monde peut comprendre, et, mieux encore, des raisons que tout le monde pourrait accepter, ou que personne ne devrait rejeter. Les défenseurs du laïcisme ne peuvent participer au débat public que s'ils acceptent de convertir leurs convictions laïques en raisons de ce genre. Il en résulte un paradoxe que Catherine Audard a bien mis en évidence²³.

■ **Le paradoxe du laïcisme**

Dans une société démocratique et pluraliste, on ne peut pas défendre la laïcité en affirmant d'emblée l'autorité de la doctrine laïque. On ne peut le faire qu'en proposant des arguments que tout le monde pourrait accepter. C'est un devoir de civilité minimale. Mais si on respecte ce devoir de civilité, on ne peut plus défendre l'État laïc sur la base du laïcisme, puisque c'est une philosophie bien spécifique, positiviste, rationaliste, qui n'est pas partagée par tout le monde²⁴.

Catherine Audard considère que le respect de ce devoir de civilité suffirait à produire une autre forme de laïcité, ouverte, qui serait fondée sur l'idée de *l'égalité dignité des doctrines morales et religieuses raisonnables*. Cette façon de comprendre la contribution de Rawls est très éclairante. L'analyse de Cécile Laborde, de son côté, restitue très bien les débats existants autour du laïcisme. Elle les rend beaucoup plus intelligibles philosophiquement.

Mais je suis en désaccord avec l'idée qui leur sert de point de départ à toutes les deux : *le laïcisme ou laïcité au sens strict serait une doctrine morale particulière*. Ce n'est pas ainsi, me semble-t-il, que ses inventeurs l'ont conçu, et si on veut être charitable avec eux, on ne peut pas leur attribuer cette idée sans argument supplémentaire.

Dans l'esprit de Jules Ferry, par exemple, qui est supposé être un laïciste strict, la morale laïque c'est l'exercice de la libre pensée, c'est-à-dire le respect d'une *norme* épistémologique qui n'a rien de spécifiquement moral et n'a aucun contenu particulier. Il affirme que si on apprend aux élèves à penser librement, ils aboutiront nécessairement à la conclusion que la « morale commune », celle qui valorise le travail, l'effort, l'autorité des parents et des enseignants, la discipline, la tenue, la civilité, est vraie, et que des citoyens aimant la République seront formés. Autrement dit, pour lui, la morale laïque n'est pas une doctrine mais une *méthode* pour découvrir une doctrine, et pour apprendre à se comporter conformément à ses exigences.²⁵

À mon avis, le problème n'est pas que Jules Ferry affirme que la morale laïque est une méthode formelle non controversée, tout en nous vendant en contrebande une doctrine morale

²² Habermas, « Dialogue between Jurgen Habermas and Charles Taylor », *op. cit.*

²³ Audard, « John Rawls et les alternatives libérales à la laïcité », *op. cit.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Voir mon ouvrage *La guerre aux pauvres commence à l'école*, *op. cit.*, p.107-116.

controversée. C'est plutôt qu'il fait preuve de *naïveté épistémologique*²⁶. Cette forme de naïveté aboutit à une sorte de confusion entre la méthode pour reconnaître des valeurs et le contenu de ces valeurs.

■ *Qu'est-ce que la naïveté épistémologique ?*

Ce que j'appelle « naïveté épistémologique », c'est l'idée que si on pense librement, on aboutira nécessairement à adopter une « morale commune », parfaitement en harmonie, de surcroît, avec les « valeurs de la République ». En effet, ce que la philosophie morale semble nous avoir appris, grâce à Charles Larmore et John Rawls entre autres, c'est qu'en réalité, rien ne dit que l'exercice de la pensée critique puisse aboutir à ce résultat²⁷. Il est tout à fait possible que la pensée critique, lorsqu'elle se développe sans aucune contrainte, aille dans une direction complètement différente. Elle pourrait même nous amener à penser que la pensée critique elle-même n'a pas tellement d'importance.

Le projet d'instaurer des cours de morale laïque à l'école, comme l'actuel ministre de l'Éducation le conçoit, est une illustration presque parfaite de cette forme de naïveté épistémologique, et des difficultés conceptuelles qu'elle entraîne.

C'est pour cette raison qu'il vaut la peine de l'examiner de près (et pas seulement parce son auteur occupe des fonctions de décision qui nous concernent tous). Le projet repose sur deux idées contradictoires. D'un côté, il affirme que la morale laïque n'est pas une doctrine, une expression de la raison d'État, une orthodoxie, mais une invitation à penser librement, sans dogmes, et sans préjugés. D'un autre côté, il soutient qu'il n'existe qu'une seule vraie morale, celle qui défend la connaissance, le dévouement, la solidarité, plutôt que les valeurs de l'argent, de la concurrence, de l'égoïsme, ce qui ressemble quand même à une certaine orthodoxie²⁸.

La seule façon de donner une cohérence à ces deux idées, c'est de considérer que si nous pensons librement et rationnellement, nous reconnaitrons *nécessairement* la valeur de ces valeurs. C'est sans doute ainsi que l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, voit les choses. Mais c'est un préjugé infondé.

Tous ceux qui défendent l'idée d'une morale laïque commencent par dire qu'elle n'est rien d'autre que la libre pensée, l'appel à la conscience personnelle, le refus de tout dogme, le sens critique en général. Mais si c'est en cela seulement que consiste la morale laïque, on se demande pourquoi elle aurait besoin d'un enseignement particulier. Des cours de philosophie générale pourraient suffire. S'ils ne suffisent pas, c'est parce qu'en réalité, un cours de morale laïque n'est pas un cours de logique !

Pour le ministre, la raison n'est évidemment pas une fin en soi. C'est seulement un *moyen* de découvrir des valeurs morales objectives. Quelles valeurs ? Celles auxquelles il croit bien sûr : connaissance, dévouement, solidarité, etc. Si l'exercice de la raison aboutissait à d'autres résultats, il n'est pas sûr qu'il les accepterait. La question ne se pose pas en fait, tant il semble persuadé que ce sont les seuls auxquels la raison pourrait aboutir. Ceux qui aiment les grands mots diront que c'est du dogmatisme ou de l'instrumentalisation de la raison. Je préfère parler de naïveté épistémologique

■ *Jusqu'où peut nous emmener la pensée critique ?*

Pour prendre la mesure de la naïveté épistémologique des défenseurs de l'enseignement de la morale à l'école, il faut, je crois, relire de près la circulaire du ministre de l'éducation précédent²⁹. Depuis, un nouveau ministre de l'Éducation nationale a lancé un nouveau projet de faire revenir la morale à l'école. Mais ce projet de 2011 reste intéressant parce qu'il montre jusqu'où peut

²⁶ Voir mon ouvrage *La guerre aux pauvres commence à l'école*, op. cit.

²⁷ Charles Larmore, *The Autonomy of Morality*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

²⁸ Vincent Peillon, « Le retour de la morale jusqu'en terminale », op. cit.

²⁹ Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011 relative à l'instruction morale à l'école primaire.

conduire un certain délire rationaliste. À quoi est censé aboutir l'enfant par la pensée critique et la réflexion rationnelle ? À se fixer des règles pour pratiquement *tous* les aspects de sa vie, depuis le brossage des dents jusqu'au respect de l'égalité des sexes, en passant par le mérite individuel ! Ce qui frappe, dans les thèmes d'étude proposés dans la circulaire, c'est, en effet, leur caractère totalitaire, le fait qu'ils concernent la vie des enfants dans ses moindres détails.

« Les thèmes suivants (non hiérarchisés) peuvent donner lieu à un travail sur les maximes, les adages, les morales de fables, mais aussi de lecture de textes, de mises en situation (jeux de rôles, dilemmes moraux, etc.). Ils peuvent être exploités en classe dans le respect des progressions mises en ligne sur Éduscol. Quatre grands domaines sont ainsi proposés.

- L'introduction aux notions de la morale - le bien et le mal - le vrai et le faux - la sanction et la réparation - le respect des règles - le courage - la loyauté - la franchise - le travail - le mérite individuel.
- Le respect de soi - la dignité - l'honnêteté par rapport à soi-même - l'hygiène - le droit à l'intimité - l'image que je donne de moi-même (en tant qu'être humain) - la protection de soi.
- La vie sociale et le respect des personnes - les droits et les devoirs - la liberté individuelle et ses limites - l'égalité (des sexes, des êtres humains) - la politesse - la fraternité - la solidarité - l'excuse - la coopération - le respect - l'honnêteté vis-à-vis d'autrui - la justice - la tolérance - la maîtrise de soi (être maître de ses propos et de ses actes) - la sécurité des autres.
- Le respect des biens - le respect du bien d'autrui - le respect du bien public »³⁰.

Quel rapport entre l'hygiène et l'égalité des sexes ? Entre le vrai et le faux et le travail ? Il faut être vraiment très naïf épistémologiquement pour croire qu'on pourrait arriver à justifier *tout* ce bric-à-brac conceptuel par la seule pensée critique ou la réflexion rationnelle !

■ ***Trop de morales laïques tuent-elles la morale laïque ?***

Il a fallu longtemps pour envisager la possibilité de justifier les règles d'action ou de relation autrement que par la voie religieuse, mais elle est aujourd'hui largement acceptée. Cependant, si on rejette la justification religieuse, on est loin d'avoir fini le travail, parce qu'il y a de très nombreuses justifications non religieuses de règles d'action ou de relation ; celles de Kant, celles des utilitaristes, celles d'Aristote, celle des évolutionnistes, celles de Levinas, etc. Laquelle choisir ? Est-ce à l'école républicaine de choisir ?

Pour tous les promoteurs de la morale laïque à l'école, depuis Ferdinand Buisson jusqu'à Vincent Peillon en passant par Émile Durkheim, il n'en existe qu'une seule version possible. Elle valorise le travail, le goût de l'effort, le mérite, le dévouement aux autres, la solidarité, etc. Elle est en gros inspirée par les grands principes de Kant : dignité, respect de la personne.

Pourtant, tous ces penseurs savent bien qu'il existe d'autres morales laïques que la leur, qu'une morale laïque ne doit pas être nécessairement kantienne, et qu'elle ne doit pas nécessairement valoriser le travail, le dévouement aux autres, ou le mérite individuel.

L'utilitarisme de Bentham et de John Stuart Mill est une philosophie morale qui contredit les principes kantien. C'est une éthique des conséquences, alors que l'éthique kantienne est une éthique de l'action et des intentions. Elle accorde une valeur suprême aux états subjectifs de plaisir du plus grand nombre (le plaisir collectif si on peut dire), alors que l'éthique kantienne est construite sur l'idée d'un devoir moral personnel indifférent au plaisir. Mais qui, à part ceux qui ignorent tout d'elle, dirait que l'utilitarisme n'est pas une morale *laïque* ?

Les morales du plaisir individuel (et non collectif) affirment de leur côté que la jouissance personnelle est le souverain bien. Leur slogan, c'est « Profite de l'instant présent ! ». Selon d'autres systèmes moraux, le souverain bien, c'est le repos, et certaines de ses expressions comme la lenteur, la paresse ou l'oisiveté. Leur slogan pourrait être « Ne te fatigue pas trop ! »

³⁰ Circulaire n° 2011-131, *op. cit.*

Mais qui dirait, à part ceux qui ignorent tout d'elles, que ce ne sont pas des morales *laïques* ?

Imaginez à présent qu'un membre du cabinet de Vincent Peillon, qui veut faire plaisir à son ministre, rédige un programme d'enseignement de la morale entièrement fondé sur la pensée utilitariste parce qu'il estime qu'elle est la plus *laïque* qu'on puisse envisager. Son programme contiendra des instructions aux professeurs qui devront d'expliquer pourquoi la torture en temps de guerre n'est pas immorale, ou pourquoi le clonage reproductif peut être un bien.

Imaginez ensuite, qu'un autre membre du cabinet de Vincent Peillon qui veut, lui aussi, faire plaisir à son ministre, rédige un programme d'enseignement de la morale entièrement fondé sur des conceptions morales qui valorisent la paresse ou le plaisir, parce qu'il estime que ce sont les plus *laïques* qu'on puisse envisager.

On aurait raison de s'inquiéter pour eux.

Leur ministre ne les couvrira probablement pas de compliments. Il leur rappellera que quand il parle de morale laïque, ce n'est pas pour vanter les charmes de l'utilitarisme, ou pour imposer l'enseignement de la paresse et du plaisir dans les écoles. Mais si c'est ce qu'il leur dit, il aura limité de façon arbitraire, sans aucune justification, la gamme des morales qu'on peut appeler « laïques ».

Résumé

Cet article propose une réflexion sur l'éthique enseignante. Plus précisément, il défend l'idée que l'orientation déontologique est devenue une perspective souhaitable. Celle-ci relève moins d'une aspiration morale que d'une attitude lucide qui a pris acte des changements intervenus dans la société et dans l'exercice du métier. Ce texte s'attache aussi et surtout à définir, à partir d'une triple caractérisation, l'idée de minimalisme déontologique, montrant que c'est sans doute la seule régulation compossible avec le pluralisme et la diversité qui caractérisent aujourd'hui le monde enseignant.

Ce texte a une double ambition. Tout d'abord, il entend montrer la pertinence de l'option déontologique. L'instabilité croissante des situations de travail, l'affaiblissement des prérogatives statutaires ou encore la lente érosion de la légitimité traditionnelle de l'École sont autant d'éléments qui militent aujourd'hui en faveur de l'introduction d'une déontologie dans les métiers de l'enseignement. La seconde ambition, philosophique, est de donner corps à l'idée de minimalisme déontologique en montrant qu'elle est la forme de régulation la plus hospitalière au fait du pluralisme professionnel, offrant la possibilité de consensus normatifs au sein d'univers (professionnels) de plus en plus marqués par la diversité et la complexité. Dans la première section, nous explicitons la notion de déontologie professionnelle. Dans la seconde section (Raisons sociologiques), nous présentons cinq arguments, cinq bénéfiques, en nous attachant notamment à décrire la nouvelle donne professionnelle. Enfin, dans la troisième et dernière section (Arguments éthiques), il ne s'agit plus de justifier, au plan sociologique, le choix déontologique, mais de présenter l'option minimaliste et d'en apprécier la pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral et de la juridicisation croissante de nos sociétés.

1. Qu'est-ce qu'une déontologie professionnelle ?

Précisons sans plus attendre l'idée de déontologie professionnelle. Une déontologie professionnelle est un ensemble de normes et de recommandations propres à l'exercice d'une profession afin de garantir la qualité du service qu'elle doit rendre. Elle n'a pas une vocation spéculative, mais une visée pratique, en définissant pour une profession donnée, à partir de son axiologie, un socle commun de règles et de principes. Mais nous ne comprenons vraiment ce qu'est une déontologie, c'est-à-dire que l'on en mesure pleinement les enjeux, que si nous complétons cette définition par une réflexion sur les fonctions (Prairat, 2009, p.19-20). À quoi sert une déontologie professionnelle ? Une déontologie est d'abord là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle est là pour éclairer les praticiens dans l'exercice de leur décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi. Ainsi envisagée, elle n'est nullement un instrument de disciplinarisation même si, en raison de sa dimension collective, elle est inévitablement marquée par un certain formalisme. C'est aussi un texte qui participe à la définition d'une identité professionnelle en précisant, par-delà la spécificité

¹ Professeur des universités, Université de Lorraine, Institut universitaire de France (IUF).

d'un champ d'activité, l'ontologie d'une pratique. Qu'est-ce que bâtir pour un architecte ? Qu'est-ce qu'informer pour un journaliste ? Qu'est-ce que prodiguer des soins pour un médecin ? Une déontologie est toujours un texte qui, *in fine*, répond à la question « *quid ?* ». Enfin, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de jeter l'anathème sur certaines pratiques pédagogiques et à rebours de dicter le « pédagogiquement correct ». Une déontologie enseignante n'a à fixer ni standards didactiques ni canons pédagogiques, mais doit proposer des critères socio-éthiques qui permettent de récuser ou de valider certaines pratiques. En d'autres termes, elle identifie les pratiques douteuses, ambiguës ou illégitimes pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues. A la limite, nous pourrions dire qu'une déontologie n'invente rien, mais se contente d'interdire ou de valider certaines régularités déjà à l'œuvre dans les pratiques professionnelles. Dans toutes professions, il y a des choses à faire et à ne pas faire. En ce sens, elle est une sorte de sagesse collective issue des débats qui traversent et travaillent une profession.

2. Raisons sociologiques

Affirmer l'intérêt de la perspective déontologique (au sens d'une déontologie professionnelle), c'est mettre au jour les bénéfices que procurerait, et pour les professionnels et pour les usagers, l'adoption d'une déontologie et ce, en regard des nouveaux contextes de travail. On peut raisonnablement avancer cinq bénéfices, cinq arguments.

■ *L'habitus et la règle*

L'appartenance à un corps est problématique, difficile, lorsqu'elle ne repose plus sur un habitus partagé, c'est-à-dire sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action. Car ce sont ces règles incorporées qui fédèrent les professionnels d'une même branche d'activité et les rendent socialement visibles comme tels vis-à-vis de l'extérieur. L'effritement, l'affaiblissement voire la lente disparition de l'habitus commun, quelle qu'en soit la raison – par exemple un recrutement social plus diversifié – appelle une explicitation des principales règles qui définissent et organisent une pratique professionnelle. Lorsqu'il n'y a plus d'habitus partagé, le sentiment d'appartenance à un groupe tend à se faire par une allégeance collective et déclarée à un ensemble de principes et de règles. Dans un corps socio-professionnel marqué par la pluralité des références (morales, culturelles, didactiques, pédagogiques...) l'explicitation des règles du jeu semble être un exercice obligé pour résister aux forces centrifuges et maintenir une relative unité professionnelle. Il y a en somme une dialectique de l'endogène et de l'exogène qui est aussi une dialectique de l'implicite et de l'explicite. « Dès lors que prévaut l'individualisme des conduites, des références morales, des valeurs auxquelles on se réfère, la seule règle commune permettant la coexistence se doit d'être explicitée, codifiée dans des textes et actionnée par des procédures. À partir du moment où il n'est plus possible de faire fond sur un implicite commun, nos relations avec les autres doivent être régulées par la loi » (Roman, 1998, p.55). En d'autres termes, plus nous sommes indépendants, plus nous avons besoin de règles. L'instauration d'une déontologie, par l'adhésion à quelques grands principes partagés, réactive le sentiment d'appartenance.

■ *Le domaine d'expertise*

Face à la dispersion extensive et à l'accroissement potentiel des tâches liées à la complexification des activités professionnelles, une déontologie permet de fixer ou de réaffirmer les contours d'une pratique professionnelle. Elle précise et, par là même, stabilise les tâches assignables, en droit, à un professionnel. Même si entre le droit et le fait, entre le travail prescrit et le travail réel, il y a toujours un écart, une différence ; l'argument n'en garde pas moins sa pertinence. La mise au jour de ce que l'on pourrait appeler le domaine de définition d'une pratique devient un enjeu d'autant plus important que les professionnels ont à s'articuler à d'autres professionnels appartenant à d'autres branches d'activité. Plus un professionnel est impliqué dans un jeu complexe de coopération interprofessionnelle, plus il ressent ou peut

ressentir le besoin que soit précisé son domaine propre d'activité. Lorsqu'une coopération professionnelle s'établit dans un contexte fortement hiérarchisé, les ajustements se font généralement de manière autoritaire et unilatérale. Mais lorsque cette coopération mobilise des professionnels qui n'entretiennent pas entre eux des rapports de subordination, les arrangements s'établissent de manière tâtonnante. C'est dans cette seconde situation que l'exigence de délimitation se révèle utile car, en produisant de la lisibilité, elle facilite les accords et les ajustements. Une déontologie définit donc, *in fine*, le domaine de compétence du professionnel, ce que Vincent appelle l'espace de « l'agir qualifié » (Vincent, 2001, p.50).

■ **L'échec et la faute professionnelle**

Face à des situations professionnelles de plus en plus complexes, les professionnels peuvent se sentir désorientés, paralysés. « Si la demande de déontologie possède un fondement de légitimité, elle réside sans doute dans la difficulté croissante des fonctionnaires de l'Éducation nationale d'exercer leur liberté professionnelle » (Obin, 1994, p.12). Assurance psychologique mais aussi et surtout sécurité juridique. Les enseignants, comme tout fonctionnaire, bénéficient d'une protection juridique. Cela dit, on assiste à une montée progressive du nombre des affaires même si les chiffres restent modestes eu égard au nombre de jeunes scolarisés (Prairat, 2009, p.93-102). Le fait nouveau est que les parents n'hésitent plus aujourd'hui à contester en justice la plus banale des décisions scolaires. C'est aujourd'hui l'ensemble de la vie scolaire qui est sous le regard du juge (orientation, sanction, tenue vestimentaire...). La qualité de l'enseignement, qui est au cœur de l'école, est encore épargnée, mais pour combien de temps... Nous entrons dans une société où tend à exister, sur le modèle américain, une incrimination juridique virtuelle permanente. Une déontologie en définissant la compétence en termes d'obligations de moyens et non de résultats – en prescrivant dans certaines situations des protocoles à suivre et dans d'autres des comportements à éviter – travaille à distinguer l'échec de la faute et à restaurer l'échec comme issue toujours possible d'une situation. En séparant clairement l'échec de la faute, elle tend à dissiper les recours intempestifs au droit et à la logique juridique pour résoudre les conflits et les malentendus. Expliquons-nous. Une déontologie prescrit ce qui doit être fait ou évité dans certaines situations précises. Si l'objectif n'est pas atteint ou si la situation tourne mal, cela ne saurait être imputé au professionnel qui a fait ce qu'il devait faire, mais aux circonstances, à la malchance, à la logique même de l'évènement. Le fait que la situation n'ait pas abouti n'est pas imputable à un manquement ou à une négligence, ce n'est donc pas une faute mais un échec au sens où l'ensemble des conditions, dont certaines étaient par définition imprévisibles, n'étaient pas réunies pour que la situation se réalise. Dans une « société de plaignants », une déontologie fonctionne comme un dispositif éthico-juridique qui tend à réduire les risques de recours juridiques en rendant visible ce qui devait être fait normalement – et de manière minimale – dans telle ou telle situation précise.

■ **Le statut et la légitimité**

L'argument part d'un constat partagé : le déficit croissant de légitimité du statut dans les sociétés de l'évaluation (Vincent, 2001, p.42-43). Être titulaire, c'était savoir-faire ; le titre était perçu comme la garantie indiscutable de compétences et de savoir-faire. Le statut, il y a encore peu, garantissait *a priori* la qualité des pratiques. C'est ce lien analytique statut/compétences qui est aujourd'hui en train si ce n'est de se défaire tout au moins de se distendre, c'est cette équation que l'on conteste volontiers avec, disons-le, une primauté accordée à la compétence, entendue comme aptitude à mobiliser et à combiner *in situ* des ressources inscrites dans des contextes complexes et originaux. La personne compétente est celle qui sait construire des réponses pertinentes pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes. Une telle définition amène à distinguer formation et professionnalisation. Si la formation vise à enrichir le capital des ressources incorporées, à s'entraîner à leur combinaison et à leur mobilisation, la professionnalisation ajoute à la formation l'organisation de situations de travail plurielles où s'expérimente, *in re*, la construction effective des compétences. Dès lors que le statut n'immunise plus contre le soupçon ou le discours réprobateur de l'incompétence, le

professionnel est alors dans l'obligation réitérée de faire ses preuves, de signifier et de manifester qu'il est compétent. Une déontologie est un trait d'union qui rapproche statut et compétences. C'est une arme anti-soupçon qui repose sur l'attestation, ou plus exactement, sur la mise en acte dans une extériorité visible d'un ensemble de compétences.

■ **L'exigence de transparence**

Depuis quatre à cinq décennies – le processus est assez difficile à dater – nous assistons à une lente érosion de la légitimité traditionnelle de l'école, évolution majeure qui mérite quelques commentaires. Jadis, la légitimité de l'école était institutionnelle. La noblesse de ses missions – transmettre des univers symboliques et former le citoyen – suffisait à la garantir. La manière dont celle-ci s'acquittait de sa tâche était l'objet d'une attention plutôt distante. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'école ne peut plus faire l'économie d'une information et d'une explication sur son projet d'établissement, sur son mode de fonctionnement ainsi que sur les dispositifs et les procédures disciplinaires qu'elle utilise. La légitimité de l'école est aujourd'hui une légitimité mixte : institutionnelle et fonctionnelle. Il s'agit donc moins d'une crise que d'une transformation de celle-ci, ou plus exactement, d'un glissement vers une légitimité de nature procédurale. Cette demande de transparence exige de l'école un ajustement à deux niveaux. Le premier regarde le fonctionnement institutionnel des établissements. Il convient notamment de préciser les projets et les objectifs, d'explicitier les modes d'organisation et les dispositifs de régulation. Le second concerne les différents acteurs dans leur pratique quotidienne. Quelles sont leurs prérogatives, leurs tâches, leurs obligations de service, ce qu'ils doivent faire et ne pas faire ? C'est moins une conformité didactique qu'une lisibilité déontologique qui est aujourd'hui exigée des enseignants. Le déplacement de la légitimité de l'institution scolaire met l'accent sur la dimension éthique et déontologique du métier et, au-delà, sur le rôle et la place de l'enseignant au sein de l'institution (Prairat, 2002, p.138-151).

3. Arguments éthiques

Dans cette dernière section, nous précisons le contenu et la forme que pourrait avoir une telle déontologie (le minimalisme déontologique). Il ne s'agit plus de défendre le choix déontologique en tant que tel, mais d'éprouver la pertinence éthique de l'option minimaliste dans un contexte sécularisé et pluraliste. Que faut-il appeler minimalisme déontologique ?

■ **L'option minimaliste**

Si une profession n'est ni une association (un rassemblement volontaire de personnes) ni une communauté (un groupe de personnes partageant une même conception du bien), elle n'en a pas moins un élément fédérateur qui est son utilité publique. Ce qui relie les membres, au sein d'une profession moderne, n'est ni ce qu'ils sont, ni ce qu'ils entendent à devenir mais ce qu'ils ont à faire ensemble, *hic et nunc*. Une déontologie enseignante doit donc comporter un préambule qui énonce les missions enseignantes et décline les valeurs professionnelles attachées à leur exercice. Au-delà de ce point, l'option dite minimaliste signifie trois choses. Tout d'abord que les normes doivent être peu nombreuses. Il doit s'agir d'un texte court articulé autour de quelques articles-clefs, d'un texte de référence sur lequel on peut prendre appui pour agir et faire des arbitrages (Principe de sobriété). Ensuite, les obligations ne doivent pas être « chimériques » mais raisonnables pour pouvoir être imposées et acceptées de tous. Ce qui est ici en jeu est moins « un principe de réalisme psychologique » (Flanagan, 1996, p.43) qu'une requête de stabilité, au sens où l'entend Rawls. Pour ce dernier, des institutions justes sont dites stables lorsqu'elles permettent d'acquérir « un sens suffisant de la justice » et peuvent faire l'objet d'un consensus dans une société plurielle (Rawls, 2006, p.179-183). Une déontologie doit travailler à donner à l'ensemble d'une profession ce que nous pourrions appeler, de manière analogue, « un sens suffisant de la morale » (Principe de stabilité) car la réflexion et l'agir éthiques requièrent pour se développer « une morale déjà là qui lui donne son contexte de sens » (Canto-Sperber, 2001, p.73). Enfin, le minimalisme déontologique est une option qui fait

silence sur l'excellence pédagogique – la modalité jugée la plus pertinente pour faire apprendre – et sur les mobiles de l'engagement professionnel ; c'est-à-dire sur ce qui atteste de l'irréductible pluralité de la communauté enseignante (Principe de neutralité). Tel est le paradoxe d'une déontologie moderne : être structurée à partir d'un lieu vide. Toute déontologie qui se hasarderait à énoncer les « bonnes raisons » d'être enseignant et poserait un profil unique d'excellence pédagogique ruinerait et le crédit et la liberté des praticiens. Sobriété, stabilité, neutralité : telles sont les trois caractéristiques qui définissent le minimalisme déontologique.

■ **Consensus et pluralisme**

Il importe de comprendre qu'élaborer une déontologie consiste à se mettre d'accord sur un ensemble de normes et de procédures, sans pour autant préjuger des raisons dernières qui fondent cet accord. En effet, les partisans d'une option conséquentialiste ou les tenants d'une éthique du devoir peuvent très bien adopter les mêmes normes de conduites (pensons au devoir de réserve, par exemple) tout en ayant des raisons morales personnelles très différentes de les adopter. Ce qui compte, dans une perspective déontologique, c'est d'en arriver à des normes et à des procédures partagées sans être tenu d'adhérer à l'ensemble des raisons disponibles qui seraient à même de légitimer ces normes. La recherche de points d'accord – car il s'agit bien de cela avec une déontologie – dispense les acteurs sociaux d'endosser ce que nous pourrions nommer avec Rawls une « doctrine compréhensive » (Rawls, 2006, p.4), c'est-à-dire un ensemble d'options éthiques particulières et de considérations personnelles relatives au sens ultime de l'acte d'enseigner. L'orientation déontologique est une perspective qui s'accorde avec « le fait du pluralisme », trait moderne de toute culture professionnelle ; elle offre ainsi la possibilité de consensus normatifs dans des univers socio-professionnels marqués par le dissensus éthique en résultant d'un « consensus par recoupement » (*overlapping consensus*), c'est-à-dire d'un accord pratique sur des normes et des procédures de nature éthico-juridique entre protagonistes ayant des motivations professionnelles et des convictions morales différentes (Rawls, 2000, p.245-283 et 358 ; Rawls, 2006, p.171-214).

■ **Un cadre de configuration**

Précisons maintenant la nature de la normativité déontologique. Une déontologie enferme non seulement des règles et des principes mais aussi des procédures et des prototypes. Cette hétérogénéité ne doit pas être regardée comme un artéfact, comme une imperfection normative mais, tout au contraire, comme la possibilité toujours ouverte d'une action adéquate. La norme déontologique est « une heuristique », pour reprendre le terme d'Olivier Favereau, dans la mesure où jamais elle ne s'applique mécaniquement aux situations qu'elle est censée régir (Favereau, 1994, p.132). Elle est un schéma, un modèle qui donne des indications qui doivent être mises en acte avec tact et doigté par les acteurs. Une déontologie est moins là pour prescrire que pour présenter un ensemble de modèles et d'orientations qui permettent de configurer nos interactions sociales. Dans la mesure où l'ordre de l'action n'est jamais réductible à l'ordre de la règle et ce, pour la bonne et simple raison qu'une action se déroule dans le temps et dans un contexte marqué par la contingence, il faut alors oublier le langage causaliste et comprendre que la relation qui unit normes et pratiques est une relation interne et non externe, une relation d'appartenance mutuelle et d'élaboration réciproque et non de causalité (Prairat, 2012, p.33-50). Une déontologie est un cadre de configuration qui offre, sous une forme objectivée, des indications pratiques, qui sont collectivement disponibles et qui sont la résultante d'apprentissages antérieurs dans différents domaines de la pratique professionnelle (De Munck, 1997, p.54). Une déontologie est, pourrions-nous dire, un *background*, elle est le nécessaire point d'appui pour poser des actes responsables et agir avec la détermination morale requise dans les situations qui tissent le quotidien professionnel.

■ **La raison et l'imagination**

Le travail moral porte sur des interdictions et des obligations à poser, des finalités à préciser, des pondérations et des justifications à énoncer, ou encore des dilemmes et des ambiguïtés à élucider. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de minimiser le rôle de la raison dans l'exercice moral.

Disons-le clairement, il n'y a pas d'agir moral sans une raison qui délibère, et sans doute faut-il admettre que la rationalité pratique n'est guère différente de la rationalité théorique. L'erreur serait d'omettre le rôle essentiel de l'imagination dans l'agir moral. « Dans le domaine de la morale, obsédée par les règles, la tradition classique, note Jean De Munck, a totalement sous-estimé l'importance de la perception des situations éthiques. On a voulu faire de l'éthicité une simple question de règles. Or un comportement nous apparaît lâche, courageux, généreux, droit, retors ou honnête en vertu d'une saisie d'ensemble de la situation. Nous apprenons la moralité à travers des exemples, réels ou fictifs. [...]. La réflexion morale devient alors une question de compétence imaginative » (De Munck, 1999, p.39). Évaluation des rapports de justesse et de convenance, travail de mise en relation et d'ajustement, la compétence éthique – si on accepte avec Vanessa Nurock que ce terme a bien un sens dans le domaine moral (Nurok, 2011, p.48-58) – est aussi une capacité pragmatique qui opère par rapprochements et variations sensibles. Elle se définit moins comme une aptitude à lire que comme une capacité à configurer imaginativement des situations. D'où l'importance déjà soulignée d'un cadre de configuration qui ne se substitue pas à l'exercice éthique mais qui en devient la condition de possibilité. Agir de manière éthique, c'est agir de manière convenable, c'est tout simplement savoir être à la hauteur.

Conclusion

Si chacun, au sein d'une profession, est responsable de ses actes et de ses comportements, ceux-ci ont aussi des conséquences en termes de reconnaissance et de crédibilité pour l'ensemble de la profession. À l'inverse, la mise en cause d'une profession, en tant que telle, est toujours mise en cause, ne serait-ce que de manière indirecte, des membres individuels qui la composent. Cette solidarité de fait crée, par-delà les responsabilités individuelles directes, de nouvelles responsabilités : de la profession envers le professionnel et de celui-ci envers l'ensemble des membres de la profession. La déontologie est le « lieu » où s'explicitent cette solidarité professionnelle et où s'affirme la distinction entre identité publique (du professionnel) et identité privée (de la personne). Si les pouvoirs publics incitent parfois les professions à entrer dans un processus de déontologisation, il n'est pas rare, comme le montre à l'envi l'actualité, que ce soient les professionnels qui en prennent l'initiative, car l'impact d'une déontologie dépasse toujours les strictes limites de la profession. Hegel (1989, § 250-256) et Durkheim (1995, p.41-78) l'ont bien vu. En situant la morale professionnelle entre la morale personnelle et la morale civique, ils la définissent comme une régulation intermédiaire essentielle à la morale publique.

Bibliographie

- CANTO-SPERBER M. (2001), *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DE MUNCK J. (1997), « Normes et procédures : les coordonnées d'un débat », *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?*, J. De Munck & M. Verhoeven (dir.), Paris/Bruxelles, De Boeck Université, p.25-63.
- DE MUNCK J. (1999), *L'institution sociale de l'esprit*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1995), *Leçons de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FAVEREAU O. (1994), « Règles, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes », *Analyse économique des conventions*, A. Orléans (dir.), Paris, Presses Universitaires de France.
- FLANAGAN O. (1996), *Psychologie morale et éthique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HEGEL G.-W.-F. (1989), *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état abrégé*, Paris, Librairie Philosophique Vrin.

NUROCK V. (2011), *Sommes-nous naturellement moraux ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

OBIN J.-P. (1994), « Pour les professionnels de l'éducation nationale : morale, éthique ou déontologie ? », *Éducation & Devenir*, n°13, p.3-12.

PRAIRAT E. (2002), « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n°290, p.138-151.

PRAIRAT E. (2009), *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses Universitaires de France.

PRAIRAT E. (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, volume 45, 1-2, p.33-50.

RAWLS J. (2000), *Justice et démocratie*, Introduction, présentation et glossaire de C. Audard, Paris, Éditions du Seuil.

RAWLS J. (2006), *Libéralisme politique*, Traduction par C. Audard, Paris, Presses Universitaires de France.

ROMAN J. (1998), *La démocratie des individus*, Paris, Calmann-Lévy.

Qu'est-ce qu'une éthique médicale minimaliste ?

Guillaume Durand & Gérard Dabouis¹

Résumé

La place centrale occupée aujourd'hui par l'autonomie du patient dans la relation de soin semble conduire naturellement l'éthique clinique au minimalisme moral. Or, que signifie exactement « être minimaliste » dans la relation de soin ? Est-il possible – et surtout légitime – de réduire les principes de l'éthique médicale à un seul principe, en particulier, celui de « ne pas nuire » à son patient ? Et que signifie « ne pas nuire » ?

La Consultation d'Éthique Clinique du CHU de Nantes a pour but essentiel d'apporter un éclairage éthique aux patients, à leurs proches ainsi qu'aux équipes soignantes lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles : une décision d'arrêt de traitements concernant un nourrisson, une personne suivie pour schizophrénie qui refuse ses dialyses, un jeune couple bouleversé par l'annonce, à la troisième échographie, que leur enfant souffre d'une malformation et qui demande une interruption de grossesse.

La démarche et la méthode de la Consultation nantaise se situent dans la lignée théorique et pratique du Centre d'Éthique Clinique de l'Hôpital Cochin à Paris et, de manière plus générale, de l'éthique clinique nord-américaine telle qu'elle fut développée à partir des années 80². La consultation comprend au moins quatre étapes : dans le premier temps, deux membres de la Consultation – un soignant, *toujours* accompagné d'un non-soignant – rencontrent les différents acteurs de la situation. Dans le second temps, le cas est analysé et discuté par l'équipe pluridisciplinaire, laquelle est composée d'une trentaine de soignants et de non-soignants : gynécologues, oncologues, pédopsychiatres, infirmiers, psychologues, philosophes, juristes, etc. Cette discussion, méthodique et procédant elle aussi par étapes, s'effectue à l'aide en particulier des quatre principes de l'éthique biomédicale contemporaine, tels qu'ils sont formulés par Tom L. Beauchamp et James F. Childress (2008) : principes d'autonomie, de bienfaisance, de non-malfaisance et de justice. Selon ces principes *prima facie* – aucun d'eux n'est premier – le médecin se doit de respecter et de promouvoir l'autonomie de son patient ; il doit encore agir de manière à produire un bénéfice positif pour son patient mais également évaluer l'utilité de son acte, c'est-à-dire mettre en balance les coûts et les bénéfices voulus et attendus ; il a aussi l'obligation morale de ne pas faire de tort à son patient ; enfin, il se doit d'être équitable, non seulement envers la personne malade, mais aussi envers les autres patients et la société tout entière (Dabouis, Durand, Tessier, 2013). Le troisième temps est celui de la restitution orale de la discussion collégiale auprès des soignants, accompagnée d'une synthèse écrite rédigée de manière aussi précise que possible : remarquons que le but de la discussion comme de la synthèse n'est pas d'atteindre un consensus – mais ce dernier n'est pas non plus rejeté *a priori*. Enfin, le dernier temps est celui du suivi de la décision prise en accord ou non avec les éclairages apportés – la responsabilité de la décision reste celle des médecins ou/et des patients.

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 et Président de l'association Philosophia. Gérard Dabouis, professeur des universités émérite, praticien hospitalier au CHU de Nantes et membre fondateur de la Consultation d'Éthique Clinique au CHU de Nantes.

² Sur la méthode de l'entretien d'éthique clinique, voir Durand, 2014.

Quels sont les principes et les valeurs de l'éthique médicale aujourd'hui et en particulier de l'éthique clinique ? Plus précisément, faut-il limiter la relation de soin au seul respect de l'autonomie du patient ? Les soignants n'ont-ils pas aussi un devoir de bienfaisance qui conduit, dans certains cas, à contraindre des patients au soin ? La place centrale occupée aujourd'hui par l'autonomie du patient dans la relation de soin semble conduire tout naturellement l'éthique médicale au minimalisme moral – bien que Ruwen Ogien lui-même soit réticent à utiliser un tel concept en éthique, du fait de sa plurivocité et de son manque de clarté conceptuelle. Que signifierait exactement « être minimaliste » dans la relation de soin ? Est-il possible – et surtout légitime – de réduire les principes de l'éthique médicale et clinique à un seul principe, en particulier, celui de « ne pas nuire » ?

Depuis les années 50, dans les démocraties occidentales, l'éthique médicale a changé progressivement de paradigme, du moins en droit : le vieux modèle paternaliste, où le médecin, tel le bon père de famille, s'efforçait d'imposer à son patient, jugé irresponsable, l'exécution de son traitement³, tend à laisser sa place à un modèle autonomiste, où patient et soignant décident ensemble du chemin thérapeutique. Selon ce dernier modèle – soutenu en particulier par la loi du 4 mars 2002 relative au droit des malades –, le médecin se doit de respecter l'autonomie de son patient, même quand celle-ci le conduit à faire des choix dangereux pour sa vie : « Aucun acte médical ni aucun traitement ne peut être pratiqué sans le consentement libre et éclairé de la personne et ce consentement peut être retiré à tout moment. »⁴ De multiples facteurs permettent d'expliquer un tel processus d'autonomisation des patients.

- Le premier facteur, sans doute principal, est l'absence de consensus social, juridique, religieux sur les valeurs et les normes, autrement dit, le pluralisme moral qui caractérise nos sociétés contemporaines, essentiellement libérales et individualistes.
- Le second est le progrès des biotechnologies et de l'efficacité thérapeutique, qui permet au patient – et de manière générale à tout citoyen – de devenir davantage l'acteur de sa santé et de sa vie. Les techniques de procréation médicalement assistée, par exemple, ont modifié considérablement notre rapport à la natalité et à la parenté : la famille tend à devenir celle que l'on choisit. La Procréation Médicalement Assistée (PMA) permet de devenir parent sans conjoint, avec un conjoint du même sexe ou encore avec plusieurs partenaires (le conjoint, le donneur ou/et la donneuse de gamètes, la mère porteuse). La parenté sociale tend à se libérer toujours plus, malgré les résistances politiques et sociales, de la parenté biologique.
- La découverte d'expérimentations intolérables menées sur l'homme par des scientifiques et notamment des médecins (les camps de concentration, l'étude de Tuskegee aux États-Unis découverte en 1972 ; en France, l'affaire du sang contaminé dans les années 80 et plus récemment le médiateur, etc.), ont conduit à une perte de confiance – régulièrement alimentée – de la société envers le monde soignant. Tel est le troisième facteur.
- Enfin, cette perte de confiance a été accompagnée et renforcée par la démocratisation du savoir et liée à celle-ci, par l'émergence d'associations de patients et parmi elles, les associations de patients atteints du VIH, qui ont été parmi les premières et les plus actives à militer en faveur de l'autonomie.

À ces différents facteurs sociaux et politiques, on doit ajouter enfin une dimension épistémologique : les conceptions purement objectives de la santé, de la maladie et du soin (en particulier les doctrines ontologiques et fonctionnelles de la maladie du XVII^e au XIX^e siècle) ont été aussi remises en question par des conceptions subjectives, plaçant l'expérience vécue du malade au cœur du soin. Le médecin biologiste et « réparateur » est progressivement devenu le médecin « exégète » selon les formules de G. Canguilhem (1988). Or, à ces différentes conceptions du soin sont attachées différentes éthiques médicales et cliniques : le paternalisme médical, selon lequel puisque le médecin sait, le patient doit se taire, tend là aussi, pour cette

³ Voir l'article 30 du Code de déontologie médicale en 1947

⁴ Cette obligation de recueillir le consentement libre et éclairé du patient a été progressivement affirmé en France à travers différents textes de lois : la loi Huriot-Sérusclat qui fixe les règles des recherches biomédicales sur l'homme en 1988 (chapitre II) ; le code de déontologie médicale en 1995 ; la loi relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, 2002 ; enfin, les lois de bioéthique, 1994 révisées en 2004 puis 2011.

raison, à laisser sa place à un modèle autonomiste. La santé et la maladie sont d'abord des expériences vécues par les individus avant de devenir des objets de connaissance. La clinique et la thérapeutique deviennent ainsi les activités essentielles de la médecine. L'éthique clinique place le patient, sa vie, ses normes « au centre » (La Puma, 1995) de la relation de soin : ce sont ces normes qu'il s'agit de comprendre afin de restaurer l'état de santé du malade.

Or, dans la réalité, sur le terrain médical, les équipes soignantes ont-elles renoncé pour autant à tout paternalisme ? Selon John Stuart Mill, la « police morale » est une des tendances les plus naturelles chez l'homme et parmi ces tendances, la plus tenace et la plus répandue : « [...] étendre les limites de ce qu'on peut appeler la police morale jusqu'à ce qu'elle empiète sur la liberté la plus incontestablement légitime de l'individu, est de tous les penchants humains l'un des plus universels » (Mill, 1990, p.192).

En France, sur le terrain médical, force est de constater que les normes morales restent encore très rigides et qu'une certaine forme de paternalisme reste malgré tout très présente. Par l'étude de trois consultations, qui illustrent les trois principes du minimalisme moral (Ogien, 2007), nous tenterons de défendre et de construire les premières bases d'une éthique médicale minimaliste.

1. L'indifférence morale du rapport à soi-même

Saisine : « Tu procréeras » ?⁵

Mme M., jeune femme de 25 ans et mère de deux enfants, fait la demande d'une contraception définitive auprès d'un gynécologue-obstétricien. Est-il envisageable d'accéder à son souhait ? Dans la mesure où cet acte conduirait à l'impossibilité irréversible d'avoir des enfants, n'est-elle pas encore trop jeune pour prendre une telle décision ?

Histoire médicale

Mme M. a deux garçons de 5 ans et 20 mois. Lors de son deuxième accouchement, une complication est survenue mettant sa vie gravement en danger : l'inversion utérine et l'hémorragie de la délivrance ont nécessité une transfusion sanguine et un transfert au bloc opératoire puis en soins intensifs avec une évolution favorable.

Les jeunes parents

Ils sont âgés respectivement de 25 et 26 ans. Mme M. travaille comme secrétaire dans une entreprise industrielle et Mr M. est cadre dans une société de construction industrielle. La demande est formulée par Mme M. en accord avec son mari : à plusieurs reprises, celui-ci viendra soutenir la demande de son épouse. Mme M. a un souvenir très pénible de l'accident survenu lors de son deuxième accouchement et vit dans l'angoisse de la survenue d'une grossesse. Cette angoisse retentit sur sa vie conjugale et sexuelle. Elle souhaite mettre « hors d'état de nuire son utérus » et retrouver une « légèreté » sexuelle pour elle et pour son couple : elle évoque son antécédent d'IVG et l'accident de la délivrance lors du deuxième accouchement. Pour ces différentes raisons, elle désire ne plus prendre de risque quant à une nouvelle grossesse et un nouvel accouchement. La peur d'une nouvelle grossesse, perçue comme une véritable « épée de Damoclès », pèse sur sa vie de couple. Elle assume totalement sa décision. Mr. M. partage l'analyse de son épouse et soutient sa demande. Il lui est proposé d'envisager lui-même une stérilisation mais son épouse s'y oppose au motif que l'avenir reste toujours imprévisible (rupture conjugale ou autre). C'est son utérus à elle qui est en cause et c'est donc à elle qu'incombent la demande et la réalisation de cette demande.

Le gynécologue-obstétricien en charge de Mme M.

Le médecin évoque un lien psychologique entre les antécédents d'IVG, l'hémorragie de la délivrance et la demande de contraception définitive. Il souhaite qu'un avis psychologique soit

⁵ Nous reprenons ici une consultation que nous avons exposée dans notre article « Quand le cas interroge les normes : l'exemple de l'Interruption Médicale de Grossesse », Guillaume Durand et Gérard Dabouis, dans *L'éthique clinique et les normes*, Jean-Marie Lardic et Guillaume Durand (dir.), Nantes, Éditions Nouvelles Cécile Defaut, mars 2013, p.91-113.

donné. Pour lui, il faut rester vigilant pour toute demande faite avant 40 ans. Mais il ne s'opposera pas à la demande de Mme M. après une « information juste, claire et honnête ». En termes de santé publique, si Mme M. désirait une grossesse dans le futur, elle devrait avoir recours à une Fécondation *In Vitro* ; or, la prise en charge par la collectivité de cette FIV serait à son avis discutable. Lors de notre communication, ce médecin ne semblait pas avoir pris en compte la vie sexuelle de Mme M., à savoir, pour elle, l'absolue nécessité de ne plus avoir de grossesse. Il lui propose un Dispositif Intra Utérin à la progestérone mais le DIU est pour elle inenvisageable « puisqu'elle souhaite mettre son utérus hors d'état de nuire ». Elle a déjà expérimenté des contraceptifs progestatifs (implants) responsables d'effets secondaires très gênants. Il reconnaît qu'elle lui semble très déterminée dans sa demande de contraception définitive.

Le second gynécologue-obstétricien

Pour lui, Mme M. est prête pour une contraception définitive. Cette demande reste exceptionnelle et correspond à l'expression de l'autonomie de cette personne. Les femmes portent le poids de la contraception, ajoute-t-il. À ses yeux, la question de l'âge resterait discriminante en raison du non-remboursement de cette contraception avant l'âge de 40 ans. Pour pallier cette anomalie, certains médecins réalisent de faux certificats, car le prix de la pose est élevé (matériel et hospitalisation de 200 à 700€). Cependant l'Union Nationale des Caisses d'Assurances Maladies qui ne rembourse les frais de santé qu'après 40 ans devrait revoir sans doute son positionnement dans l'avenir du fait de la décision du défenseur des droits⁶. Enfin cette méthode n'exclut pas une grossesse à l'avenir, sous réserve de faire appel aux techniques de Fécondation *In Vitro*.

Certes, la décision n'est pas facile. Que valent les raisons avancées par les médecins et en particulier celles exposées par le premier gynécologue-obstétricien ? En effet, cette femme est-elle bien autonome ? Sa demande de contraception, qui implique une stérilisation définitive, ne serait-elle pas l'effet d'une souffrance psychologique ? Or, cette interrogation ne peut-elle pas cacher aussi des normes et des préjugés sociaux et moraux sur les femmes ? Une norme encore très prégnante aujourd'hui, selon laquelle une femme, en tant qu'elle est une femme, devrait pouvoir procréer tant que sa nature le lui permet. L'éthique médicale minimaliste soutient ici, conformément au premier principe (l'indifférence morale du rapport à soi-même), que la relation que cette femme entretient avec son corps ne concerne qu'elle et qu'elle devrait donc rester, une fois informée par le médecin, lequel doit s'assurer de l'autonomie de sa patiente et participer ainsi à son autonomisation, la seule juge de son action.

2. Ne pas nuire

Saisine : « Tu vivras »

Est-il envisageable de proposer une trachéotomie à l'enfant hospitalisé depuis sa naissance dans le service de réanimation pédiatrique ? Interrogation de l'équipe médico-soignante du service de réanimation.

Histoire médicale

L'enfant N., né à terme à la 41^e semaine d'aménorrhées, est hospitalisé dans le service de réanimation depuis sa naissance pour une hypotonie néonatale majeure marquée par une absence de respiration et de déglutition spontanées. Il souffre d'une myopathie congénitale dont la gravité reste difficile à évaluer : au moment de notre consultation, le degré exact de gravité de la maladie n'est pas précisé ; des examens sont en cours, mais il restera toujours des incertitudes. Quoi qu'il en soit, la maladie reste grave.

⁶ Prise en compte de la décision N°2012-41 en date du 13 mars 2012 du défenseur des droits recommandant au secrétariat d'État à la santé de « supprimer la condition d'âge exigée pour bénéficier de la prise en charge du dispositif et de la pose d'ESSURE. »

L'équipe soignante

L'équipe s'interroge sur la légitimité de la poursuite des soins et un éventuel arrêt des traitements et plus particulièrement sur la nécessité d'envisager une trachéotomie en cas de ventilation sur intubation. Mais la majorité des membres de l'équipe soignante souhaite poursuivre les soins en nous précisant que c'est leur métier d'une part et que d'autre part, une décision d'arrêt de traitement ne peut tenir compte de la situation psychosociale des parents – nous développons ci-dessous. Au nom du principe de bienfaisance et de justice, ils doivent les meilleurs soins à cet enfant. Cependant, il n'y a pas unanimité et certains membres de l'équipe s'interrogent sur le devenir de cet enfant.

Rencontre avec les parents et la grand-mère maternelle

La première impression ressentie est que malgré leur jeunesse – la mère a 18 ans et le père 20 ans – ils ne sont pas « immatures », comme nous l'avait annoncé l'équipe médico-soignante, mais au contraire réfléchis et déterminés. Ces jeunes parents sont solidaires entre eux, bien qu'ils ne se connaissent pas très bien – l'enfant est le fruit d'une rencontre amoureuse sans lendemain lors des vacances d'été. La grand-mère maternelle, présente lors de notre entretien, les soutient aussi dans leur démarche. La jeune maman vit chez sa mère : après un baccalauréat professionnel, elle est actuellement au chômage et souhaite travailler dans le secteur de la petite enfance. Le père habite dans une autre ville ; il a l'intention de s'engager comme mécanicien dans la marine marchande. Ces jeunes parents insistent sur l'aspect non désiré de cette grossesse : sans le déni de grossesse, ils auraient demandé une IVG et une IMG si cela leur avait été proposé. Ils ont parfaitement compris l'intervention digestive et tous les trois pensent qu'il s'agirait ici d'un « acharnement » thérapeutique. « On a déjà été trop loin », dit la grand-mère, avec l'accord de sa fille et du jeune père. Si N. doit vivre ainsi, « ce n'est pas la peine de continuer ». La grand-mère évoque l'histoire de sa propre tante, handicapée grave, dont la mort aurait été une délivrance pour elle comme pour ses parents. Tous les trois semblent partager l'idée que N. serait un « poids », une « charge » trop lourde pour eux, et en particulier pour la mère puisque le père partirait de toute façon à l'étranger. La jeune mère nous avoue qu'elle ne pourra pas s'en occuper et qu'elle le placerait, dans le cas où il sortirait de l'hôpital, en institution : « ce ne sera pas une vie pour lui » soutient-elle ; elle laisse encore entendre qu'elle n'irait pas le voir. Un tel abandon serait à ses yeux pire que la mort.

Rencontre de N. en présence de ses parents et de sa grand-mère

N. est intubé et ventilé, et a une sonde d'alimentation jéjunale pour éviter les vomissements. Il nous regarde, expressif, et saisit les doigts. Sa maman pleure et est soutenue par sa propre mère.

Que signifierait « ne pas nuire » ici ? Il faut penser à la fois aux torts portés envers N. (a) et à ceux portés envers les jeunes parents (b) :

- a) Les traitements envisagés (en particulier la trachéotomie) ne relèvent-ils pas en effet d'une obstination déraisonnable ? Ne pas nuire signifierait dans ce cas ne pas être malfaisant sur le plan physique (par la trachéotomie), voire aussi sur le plan affectif (N. se retrouverait dès sa sortie de l'hôpital dans une institution spécialisée) – bien que nous ne puissions anticiper ce futur contingent.
- b) Les jeunes parents ont pris une décision (demander l'arrêt des traitements) qui nous apparaît réfléchie. Ne faut-il pas respecter ce choix ? C'est leur réflexion et leur décision de parents qui s'expriment face à nous. Cette parole et cette décision d'arrêt de traitement sont lourdes à porter pour eux et ne signifient pas qu'ils n'aiment pas leur enfant. Ne pas respecter leur autonomie, c'est au fond leur refuser leur statut de jeunes parents et être malfaisant vis-à-vis d'eux en les faisant souffrir encore davantage, notamment en les culpabilisant. Au contraire, les inclure entièrement dans le processus de décision, les faire participer au processus d'arrêt de traitement, n'est-ce pas au fond leur permettre d'être parents jusqu'au bout ?

Ce cas montre, dans la continuité de la loi Leonetti du 22 avril 2005, que soigner n'est pas toujours synonyme de bienfaisance. Les soins, lorsqu'ils deviennent disproportionnés et inutiles,

sont malfaisants. Vouloir le bien de l'autre et tenter à tout prix d'atteindre ce bien peut conduire à une véritable torture des individus, sur le plan physique et moral.

3. L'égle considération de chacun

Saisine : « Tu obéiras »

Doit-on continuer à contraindre Jean, âgé de 28 ans et schizophrène, à poursuivre les dialyses rénales à raison de trois fois par semaine et indispensables à sa survie ?

Histoire médicale

Jean est suivi pour une schizophrénie en milieu hospitalier. Il a des troubles majeurs du comportement (intoxication, déficit mental, courts séjours en prison) avec un fort syndrome d'ambivalence et délire de persécution. Il souffre actuellement d'une maladie rénale d'étiologie indéterminée ; une greffe n'est pas envisagée car celle-ci risquerait très fortement d'être considérée par Jean comme un corps étranger – comme l'est déjà la fistule.

Les faits les plus récents

Le vendredi, Jean refuse la dialyse ; or sa créatininémie est très élevée ainsi que la Kaliémie. Après négociation avec le patient, deux dialyses seront réalisées le samedi et le lundi. Le médecin néphrologue confirmera des signes d'insuffisance rénale majeurs et prémortels. Les médecins, son conjoint et sa famille ont réussi à convaincre Jean de se soumettre à la dialyse.

L'équipe médicale

Le médecin néphrologue nous précise que pour faciliter les traitements, elle accueillera Jean même en urgence. L'idéal étant trois dialyses par semaine. Selon elle, il est essentiel de respecter les « bonnes pratiques cliniques ». Au contraire, la psychiatre pense que l'on est proche de « l'acharnement thérapeutique » ; elle pense que s'il continue à refuser la dialyse, il faudra arrêter car elle serait plus malfaisante en le forçant à la dialyse – les risques d'automutilation et de suicide sont pour elle très élevés et chaque retour de dialyse nécessite l'isolement du patient – que de le laisser mourir sous sédation. Les soignants ne peuvent supporter une telle mobilisation pour ce patient, qui leur semble injuste à l'égard des autres patients, mais l'idée qu'on laisse mourir ce jeune patient ne les satisfait pas non plus vraiment.

Rencontre de Jean

Nous rencontrons Jean qui a l'air d'un jeune adulte en forme ; il dit avoir compris les explications, les enjeux et le risque vital : l'absence de dialyse le conduira inéluctablement à la mort. Il nous précise son souhait d'avoir sa mère présente à son chevet à l'approche de la mort. Mais il dit aussi que maintenant il a compris et qu'il accepte d'aller en dialyse.

Évolution de Jean

Finalement, Jean ne se rend à la dialyse que de temps en temps : une fois tous les quinze jours. Cela ne correspond à aucune pratique médicale raisonnable, mais de cette façon, Jean vit bien le traitement, qui n'a plus de retentissement psychiatrique (mise sous contrainte, isolement, etc.)

Malgré sa schizophrénie, Jean n'a-t-il pas une part d'autonomie ? Et cette autonomie, même minimale, ne doit-elle pas être respectée même si le traitement ne correspond pas aux « bonnes pratiques médicales » ? La volonté et la parole d'un schizophrène doivent aussi être entendues et respectées. C'est là une interprétation du principe de justice ou, dans les termes de l'éthique minimaliste, de l'égle considération de chacun, qui nous demande de traiter tout le monde, y compris ceux qui sont dévalorisés socialement (les prostituées, les minorités sexuelles, les chômeurs, etc.), de manière égale.

Conclusion

Finalement, quels seraient les principes d'une éthique minimaliste dans le champ médical et clinique ? Commençons par poser les bases de ce qu'il convient d'appeler un principisme minimaliste.

Dans l'éthique minimaliste, le premier principe est le principe de neutralité ou, plus précisément, l'indifférence morale du rapport à soi-même : on ne doit pas juger des conceptions de la vie bonne d'un individu, de la relation qu'il entretient avec son propre corps, de ses valeurs, de ses désirs, etc. L'indifférence morale du rapport à soi-même revient à exiger du soignant qu'il respecte l'autonomie du patient, entendue ici comme la capacité d'avoir des opinions, de faire des choix et d'agir « en fonction de ses valeurs et de ses croyances » (Beauchamp, Childress, 1985). Comprendre l'autonomie en ce sens large (être autonome, ce n'est pas seulement suivre les lois de la raison) conduit à soutenir par exemple qu'un croyant – par exemple un témoin de Jéhovah qui refuse une transfusion sanguine – peut être reconnu comme un individu autonome ou capable d'autonomie ; de même, un schizophrène est capable d'un certain degré d'autonomie à certains moments de sa maladie, ou concernant certains aspects de sa vie. L'autonomie n'exclut donc ni la vulnérabilité ni la dépendance à l'égard d'autrui : autrement, quel homme pourrait y prétendre ? Vulnérabilité, sensibilité, relations aux autres sont des composantes essentielles de la condition humaine qui n'empêchent pas toute autonomie. Le principe d'autonomie consiste à la fois à respecter l'autonomie de son patient (neutralité) et à la promouvoir : en informant et en expliquant au patient le diagnostic de sa maladie, les traitements possibles, les effets attendus, etc., le soignant participe aussi au processus d'autonomisation de son patient – l'autonomie n'étant pas simplement une donnée mais un horizon du soin, nous préférons donc le principe d'autonomie au seul principe de neutralité ou d'indifférence.

Le second principe permettant de guider les pratiques médicales est le principe de non-malfaisance : « ne pas nuire » signifie essentiellement ne pas faire de tort à son patient.

Le troisième principe est l'égalité de considération de chacun, autrement dit, dans les termes du principisme, le principe de justice.

Dans ce principisme minimaliste, la bienfaisance, en tant que principe à part entière, semble inutile. Dans de nombreux cas, en effet, nous sommes bienfaisants lorsque nous respectons l'autonomie du patient. Et si tel n'est pas le cas – imaginons un patient non autonome, par exemple – le principe de non-malfaisance permet à lui seul de résoudre le conflit et d'orienter l'action.

Or pourrait-on réduire encore davantage le nombre de ces principes ? Ne pourrait-on pas construire une éthique du soin à partir du seul principe de non-nuisance ?

Ne pas nuire ne signifie pas seulement « ne pas agir », mais requiert des actions positives, d'aide et de solidarité, entre les individus, mais aussi de l'État à l'attention des individus ; telle est la position en particulier de J.S. Mill, le père du minimalisme politique. Ne rien faire pour sauver autrui d'un danger, par exemple de la noyade, doit être interprété comme un préjudice : « Il existe également bon nombre d'actes positifs pour le bien des autres qu'un homme peut être légitimement contraint d'accomplir – comme de témoigner devant un tribunal, de participer pleinement à la défense commune ou à toute œuvre collective nécessaire aux intérêts de la société dont il reçoit protection, et enfin d'accomplir des actes de bienfaisance individuelle (sauver la vie de son semblable ou s'interposer pour protéger les faibles des mauvais traitements par exemple). Un homme peut en effet être rendu responsable devant la société s'il a manqué d'accomplir de tels actes lorsque tel était son devoir. Une personne peut nuire aux autres non seulement par ses actions, mais aussi par son inaction, et dans les deux cas, elle est responsable envers eux du dommage causé. » (Mill, p.76-77.)

Ne pas nuire à autrui consiste donc à la fois à respecter son autonomie, à ne pas lui faire de tort, à agir pour lui, dans l'éducation en particulier, jusqu'à sa majorité, et à l'aider et à l'assister ensuite lorsque celui-ci nous sollicite. Le principe de non-nuisance doit enfin être interprété dans sa dimension sociale et politique : ne pas nuire ne signifie pas seulement respecter les libertés individuelles mais aussi être solidaire avec les autres, œuvrer pour une société fraternelle et juste, dans laquelle l'éducation et le soin ont une place centrale.

Bibliographie

Ouvrages

BEAUCHAMP T.L. & CHILDRESS J.F. (2008), *Les principes de l'éthique biomédicale*, traduction française par M. Fisbach, Paris, Les belles lettres.

CANGUILHEM G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France.

JONSEN A.R., SIEGLER M. & WINSLADE W. (2006), *Clinical Ethics*, Columbus, McGraw Hill.

LARDIC J.-M. & DURAND G. (2013), *L'éthique clinique et les normes*, Nantes, Éditions Nouvelles Cécile Defaut.

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

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

PORTES L. (1964), *À la recherche d'une éthique médicale*, Paris, Masson et Presses Universitaires de France.

Articles, chapitres d'ouvrage collectif

DABOUIS G. (2011), « Consultation d'Éthique Clinique au CHU de Nantes : rencontre et reconnaissance d'une nouvelle figure de la personne », *Revue Hospitalière de France*, n°538, Janvier-Février 2011.

DABOUIS G. & DURAND G. (2013), « Quand le cas interroge les normes : l'exemple de l'Interruption Médicale de Grossesse », *L'éthique clinique et les normes, op. cit.*, p.91-113.

DABOUIS G., DURAND G. & TESSIER Ph. (2013), « La Consultation d'Éthique Clinique : le principisme en action », *L'éthique clinique et les normes, op. cit.*, p.75-90.

DURAND G. (2011), « Un monde sans vulnérabilité ? Le consentement et ses limites », *Revue Hospitalière de France*, décembre, n°543, p.63-67.

DURAND G (2014), « La consultation d'éthique clinique : comment respecter l'autonomie du patient ? », *Éthique et santé*, Paris, Elsevier Masson, (à paraître).

LA PUMA J., SCHIEDERMAYER D. & SIEGLER M. (1995), « How ethics consultation can help resolve dilemmas about dying patients? », *Western Journal of Medicine*, n°163(3), p.263-267, Septembre 1995.

Une éthique minimale est-elle compatible avec l'éducation ?

Jean-Pascal Alcantara¹

Résumé

En éducation, les courants éthiques ayant pignon sur rue puisent à des sources souvent kantienne. Un paradigme alternatif émerge avec l'éthique minimale de Ruwen Ogien. Mais ses principes ne déterminent-ils pas une morale trop pauvre pour servir les finalités de l'éducation ? Une éducation à la citoyenneté en contexte de pluralisme démocratique, ramenée à un minimum de principes communs est souhaitable, à condition d'être articulée aux acquis de la réflexion politique issue des théories de la justice.

Le projet d'une éthique minimale disculpe la philosophie morale issue de la tradition analytique anglo-américaine d'un reproche tenace, celui de réduire la morale normative à une méta-éthique descriptive. Au fil du temps, cette entreprise nourrit l'argumentation collective à propos de questions sensibles : homoparentalité, gestation pour autrui, clonage, pornographie, prostitution... Dans ces deux derniers cas, autant avouer que des incompatibilités avec les préconisations actuelles de l'Éducation nationale seraient rapidement constatées.

Par des positions qui, pour certains, relèveront du libertarisme américain (mais la propriété de soi est réfutée), à tout le moins à inscrire dans la postérité du *On Liberty* de John Stuart Mill, le minimalisme moral emprunte à celui-ci le principe de non-nuisance (PNN) érigé par l'utilitarisme en source unique de normativité, dans une société où s'affrontent, sans espoir de réconciliation, des conceptions du bien hétérogènes. Flanqué du principe de considération égale (PCE) des voix et des intérêts de chacun, deux impératifs utilitaristes capitaux cohabitent avec en outre, le principe de neutralité axiologique de l'État (PNE), armature de la philosophie politique libérale, notamment avec John Rawls. Que l'on parte de principes engage une systématisme à contre-courant des nouvelles éthiques du *care* ou de la sollicitude, qui préfèrent une expérience morale plus immanente.

Jusqu'à récemment (Ogien, 2013), l'éthique minimale n'a guère concerné la réflexion éducative. *A priori*, grâce au PNE, elle paraît bien placée pour servir une éducation républicaine à la française. Mais, n'admettant aucune idée de devoirs envers soi-même, s'ils étaient inhérents à la transmission de valeurs, conviendra-t-elle à l'éducation tout court ?

1. Un système ouvert de principes

Les principes retenus ne sont pas ordonnés lexicographiquement comme dans la première théorie de la justice (Rawls, 1997). Ils relèvent de la quête d'un équilibre réfléchi avec nos intuitions morales, esquissant une architectonique ouverte à expliciter.

¹ Professeur agrégé à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Université de Bourgogne, chercheur associé au Centre Georges Chevrier.

■ **Le principe d'égle considération des voix et intérêts de chacun**

Traiter les cas similaires de façon similaire correspond à un pilier de la déontologie commune à toute la fonction publique, l'impartialité. D'après le PCE, il faut accorder une même valeur aux voix et intérêts de chacun, indépendamment de leur contenu ou de la position sociale des agents moraux (Ogien, 2004, p.36)².

Ogien l'a invoqué pour conjurer l'écueil du paternalisme (prescrire aux autres sa propre conception du bien). Mais alors se pose le problème des préférences illégitimes : s'agit-il de tenir compte de la voix et des intérêts d'autrui tels qu'ils sont énoncés ou seulement une fois « bien compris » ?

• *Le problème des préférences illégitimes*

Ainsi, est-on obligé de donner une même importance à toutes les opinions qui, ainsi qu'elles s'expriment sous couvert d'anonymat dans les réseaux sociaux ou même dans l'enceinte scolaire, sont propres à susciter à tout jamais le dégoût d'accorder à la voix d'autrui une quelconque considération ?

Sont éthiquement répréhensibles les entorses à l'idéal d'impartialité. L'enseignant qui, corrigeant une copie, écarte l'image rémanente du physique agréable de son auteur applique le PCE. Mais toute forme de préférence n'en devient pas illégitime : aider un élève en difficulté est recommandé tant que cela ne porte pas préjudice au traitement équitable des autres élèves.

L'utilitarisme admet les obligations morales classiques qui impliquent une préférence, comme la promesse de rendre de l'argent emprunté. Dans l'utilitarisme de l'acte (le plus notoire), on s'intéressait à la somme algébrique des biens et des maux, la visée ultime étant d'assurer le plus grand bonheur pour le plus grand nombre. Un débiteur peut en conclure qu'il est plus moral de verser à une ONG l'argent dû à un ami fortuné, puisque cette transgression comporte une utilité sociale supérieure au strict respect de la promesse.

Pour éviter de tels paradoxes, la doctrine a évolué vers un utilitarisme de la règle, où l'on recherche quelles règles générales (au lieu d'agrégat d'actes) maximisent une fonction d'utilité (Audard, 1999, p.55), afin de contrer les déontologies (morales fondées sur le devoir, à ne pas confondre avec l'éthique professionnelle) qui posent des normes *a priori*. Autrement, la maximisation de l'utilité risquerait de justifier la suppression d'une minorité haïe pour la satisfaction de la majorité ou la torture pour éviter un attentat. La fonction d'utilité reposant alors sur des choix informés énoncés universellement, une arithmétique grossière des plaisirs et des peines cède la place à une théorie du comportement rationnel en situation d'incertitude.

Parmi les règles dont l'utilité à long terme est maximisée, un utilitariste de la règle élit celle excluant qu'il faille considérer les préférences de ceux qui nient que les préférences de chacun doivent peser d'un même poids. Reformuler le PCE, tel que s'y résout Ogien — ajoutant à la « considération égale de la voix et des intérêts de chacun » la précision : « dans la mesure où elles possèdent une valeur impersonnelle » — reprend la réplique utilitariste aux objections déontologiques (Ogien, 2007, p.155). Tout enseignant entendant un propos raciste ou sexiste s'y range spontanément.

• *La surrogation est-elle obligatoire ?*

Dans l'acte surrogatoire, l'agent fait plus attention aux intérêts d'autrui qu'aux siens, à rebours de la maxime « charité bien ordonnée commence par soi-même ». Situait les intérêts du moi à équidistance entre la surrogation et la charité bien ordonnée, le PCE commande de traiter autrui comme soi-même, ni mieux ni plus mal, d'où une morale moins exigeante que celle du christianisme. La morale évangélique présente cependant une tension entre la Règle d'or qui

² Selon la formule de Bentham : « *We count everyone for one, no one for more than one* » (Kymlicka, 2003, p.42).

relève de la considération égale et la recommandation occasionnelle d'actes surrogatoires (tendre la joue droite..., donner la totalité de sa tunique...). Si « ne pas faire à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fit » n'est qu'une variante du PCE, il n'est pas surprenant que Mill l'adopte (à l'image de la morale confucéenne et des manuels d'éducation civique républicains).

Le philosophe Emmanuel Levinas est célèbre pour avoir promu en éthique l'inconditionnalité d'une responsabilité infinie envers autrui, exprimée par la nudité du visage. Dans *Le choix d'éduquer*, Philippe Meirieu reprend à son compte une formule aussi surrogatoire que : « Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dût-il m'en coûter la vie » (Meirieu, 1995, p.45), telle une déclinaison du postulat d'éducabilité qu'il met au fondement de la déontologie enseignante : éduquer et transmettre, quitte à n'attendre aucun remerciement en retour.

On aboutit alors à la banalisation de l'asymétrie surrogatoire, laquelle relève pourtant du sublime de la morale, la plupart des théories éthiques refusant de normaliser la surrogation. Et Levinas lui-même avertissait : du fait que le « il » interfère dans la relation duelle entre le « je » et le « tu » du visage, la justice pouvait faire valoir ses droits afin de « modérer ce privilège d'autrui » (Levinas, 1984, p.84).

■ **Le principe de neutralité axiologique de l'État**

Par transfert de l'impartialité à la puissance publique, la réserve de l'État, qui devrait se borner à harmoniser la pluralité des conceptions du bien diffusées dans la société, en matière de valeurs, est érigée en principe. La laïcité figure alors le principal levier de l'harmonisation, principe de coexistence de valeurs plutôt que valeur en elle-même (Kahn, 2007).

Dans le dernier référentiel des compétences du métier d'enseignant, une formule curieuse se lit : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. [...] ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; [...] »³. Ne s'attendrait-on pas à voir prescrire l'impartialité, laquelle entraîne une neutralité politique, philosophique et religieuse (hors la considération des valeurs républicaines, à honorer et promouvoir) ? Dans ce texte officiel, la neutralité devient un sous-ensemble de la laïcité, alors que c'est le contraire qui correspond à l'emboîtement logique des concepts.

Du point de vue d'une éthique minimale, la laïcité dans notre pays procure le modèle d'une neutralité axiologique plus large, lexicographiquement antérieure à toutes les autres, en préalable à une neutralisation plus audacieuse des valeurs collectives (mariage « pour tous »).

● **Autonomie et individualisme**

Une communauté politique peut-elle éviter d'afficher des valeurs faisant allégeance au « perfectionnisme » d'un bien commun ? D'après le référentiel cité, un professeur ne pourrait exercer sans adhérer au triptyque républicain complété par la laïcité. Mais à propos de l'égalité, Amartya Sen note que le concept reste sous-déterminé faute de préciser sur quoi il porte : revenus, patrimoines... ? (Sen, 2000, p.31-54). L'égalité, oui mais de quoi : question réitérable à propos de toute valeur (ou de qui, dans le cas d'une vertu : que vaut le courage d'un S.S. ?).

Le perfectionnisme est à l'école contraint par des choix curriculaires, PNE oblige : on enseigne plutôt la théorie de l'évolution que le créationnisme. Ce perfectionnisme cognitif véhicule un perfectionnisme moral minimal (valoriser l'acquisition des connaissances), quoique jugé insuffisant quand les finalités de l'école promeuvent une citoyenneté à laquelle contribueraient mieux, estiment quelques pédagogues, les « éducations à... » (la santé, la sexualité...) que les disciplines scolaires. Le risque de fissurer, par ce biais, la neutralité éthique de l'école publique existe probablement.

Concevons l'autonomie comme une capacité à promouvoir son bien sans nuire à autrui. D'après l'argument du Rasoir de Kant, il est cependant absurde d'obliger à des actes que nul ne manque

³ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°29 du 22 juillet 2010, p.11.

d'entreprendre, ainsi assurer son bonheur, de même que prohiber ce que personne ne s'avise de commettre (Ogien, 2003, p.76). De manière un peu mécanique, les kantien·s situent l'autonomie du côté du sujet respectueux des lois qu'il se donne, universalisant la maxime de son action, par opposition à l'individu égoïste peuplant la critique de l'individualisme à laquelle cèdent ceux qui perçoivent les usagers de l'école comme des consommateurs incapables de solidarité. Or dans l'optique libérale, défendre les droits individuels pose une limite souhaitable, même pour les plus hostiles à cette pensée, à la force de frappe, parfois destructrice, de l'État en tant qu'il dispose du monopole de la violence légitime⁴.

Un antagonisme se dessine, entre un républicanisme perfectionniste pour lequel « il n'y a que le néant qui soit neutre » (Jaurès), et un libéralisme anti-perfectionniste où ranger une éthique minimale, qui pense le « vivre ensemble » sans le ciment d'un bien commun. Mais comment une intervention publique peut-elle rester axiologiquement neutre, s'étonnera-t-on ? Pour les libéraux, la neutralité de justification ne doit pas être confondue avec celle de la conséquence. Est neutre l'action publique dont le mobile reste à équidistance des versions du bien répandues dans la société. Mais cette neutralité des raisons de l'action publique n'implique pas l'absence de tout impact sur celle-ci, alors que l'État minimal libertarien (Nozick, 1988) exige de plus la neutralité de conséquence.

Une éthique minimale se contente de la neutralité de justification sans la concession des libéraux perfectionnistes aux amis du bien commun (Ogien, 2003, p.198) : il y a neutralité lorsque l'État encourage les seuls idéaux de la vie bonne non controversés dans l'espace public. L'éthique minimale écarte cette réserve, car il suffit qu'un idéal de la vie bonne *puisse* être controversé même s'il ne l'est pas en fait (effet qui résulterait d'une censure efficace) pour défendre d'asseoir la morale publique sur un contenu substantiel.

- *Pour une laïcité non substantielle*

Modèle d'une neutralité nécessaire mais non suffisante afin de purger le droit pénal de « crimes sans victime », la laïcité découle de la reconnaissance du caractère politique et non théologico-politique du lien social. Au terme de neutralité on peut préférer une définition par l'équidistance (Sen, 2007, p.325) : positive, lorsque l'État finance à égalité des hôpitaux liés à des confessions (cela semble le cas en Inde) ; négative quand l'État rompt toute relation avec les religions.

Inadaptée au retour du religieux, la laïcité française déplaisait à Rawls. Sa traductrice C. Audard remarque que celui-ci « ne fait pas confiance à la laïcité pour conduire les religions vers la modernité » (2009, p.117). Notre équidistance quasi négative tend vers un anticléricalisme d'État incompatible avec le PNE. Dialoguant avec les religions, la puissance publique montrerait qu'elle reconnaît la valeur d'un style de vie. En retour, Rawls attendait des religions, renonçant au magistère pour s'inscrire dans le concert des raisons publiques, qu'elles se montrent « raisonnables ».

L'éthique minimale rejoint la tradition française en ceci que la laïcité reste un principe de coexistence de valeurs. Révoquant toute dérive substantielle grevée de velléités perfectionnistes, elle regrette sans doute l'interdiction des signes religieux ostensibles à l'école publique, du moins quand elle ne concerne pas les agents de la fonction publique.

- ***Le principe de non-nuisance (no harm principle)***

Le PNN constitue un « principe central » comme la loi de contradiction en logique propositionnelle ou la maximisation de l'utilité en économie, « en ce sens qu'en cas de conflit avec une croyance quelconque, nous choisirons généralement de renoncer à la croyance plutôt qu'au principe » (Ogien, 2006, p.45). Or dans quelle mesure n'est-on pas fondé à se plaindre,

⁴ Dans la triste affaire Kutzner en Allemagne, les services sociaux retirent à des parents modestes la garde de leurs petites filles. On ne leur reprochait aucun fait de maltraitance, mais des difficultés devant l'écrit, au point qu'ils ne pouvaient pas leur lire des albums, comme le leur avait préconisé une assistante sociale que l'école avait faite intervenir au vu de résultats scolaires bas en lecture. Seule une décision de la Cour européenne des Droits de l'Homme (datée du 26/02/2002, requête n°46544/99) donna tort aux tribunaux allemands, après quatre années de séparation.

outre du tort qu'autrui nous cause, aussi du bien qu'il ne nous fait pas, alors qu'il le peut sans trop payer de sa personne ? Satisfait à une interprétation restreinte du PNN quiconque s'abstient de commettre un préjudice, sans être tenu de jouer au bon samaritain. Mais en morale, l'omission du bien n'est-elle pas autant répréhensible que la commission d'un mal ?

- *L'obligation d'assister une personne en danger*

Mill avait souscrit à une version élargie du PNN. Que l'absence de bien puisse équivaloir à un mal découle de l'impératif utilitariste suprême, promouvoir le meilleur état de choses, même s'il jugeait que l'intervention du bon samaritain constituait une exception au PNN plutôt qu'une extension nécessaire : « Une personne peut nuire aux autres non seulement par ses actions, mais aussi par son inaction, et dans les deux cas, elle est responsable envers eux du dommage causé. Il est vrai que dans le second cas, la contrainte doit être exercée avec beaucoup plus de prudence que dans le premier. Rendre quelqu'un responsable du mal qu'il fait aux autres, c'est la règle ; le rendre responsable de n'avoir pas empêché un mal, c'est, comparativement, l'exception. » (Mill, 1990, p.77). Une circulaire de 1997 a enjoint aux enseignants l'obligation de saisir l'autorité judiciaire des faits de maltraitance envers des mineurs de quinze ans sous peine de poursuites pénales, là où la tradition juridique libérale a été longtemps réticente à punir la non-assistance à personne en danger.

Quand Ogien confesse avoir été tenté par un PNN restreint, on frémit devant l'éthique trop pauvre qui en aurait résulté. Mais il admet le devoir d'assistance à personne en danger comme une conséquence du PCE, non du PNN. Proposer une aide sans l'imposer évite le paternalisme. Le PCE mettant à égalité les intérêts d'autrui et les miens, cette déduction est cohérente. Pour obliger à l'assistance, les intérêts individuels sont relativisés par rapport au péril qu'encourt autrui, lorsqu'un défaut de satisfaction personnelle semble moins regrettable que le préjudice causé par l'omission du bienfait. L'égalité complexe sous-jacente au PCE relève de l'appréciation d'un contexte, laquelle porte en éthique le nom de responsabilité.

- *Difficultés à propos de la nuisance envers soi*

Migrant du PNE au PNN, la neutralité concerne non plus le rapport à l'autre mais à soi. Une neutralité axiologique totale du rapport à soi exclut les devoirs envers soi-même. Là où le PCE proclamait la symétrie entre autrui et moi, le PNN installe une asymétrie tout aussi robuste entre les comportements « self-regarding » et ceux qui affectent autrui. Mais l'éthique minimale va plus loin que Mill en supprimant le « tribunal de l'opinion » chargé de censurer les conduites ne nuisant qu'à soi.

Pourtant, 1) comment peut-on se nuire, alors que d'après l'argument du Rasoir de Kant, chacun poursuit son bonheur ? 2) Peut-on se nuire qu'à soi quand on se nuit (Orobon, 2012) ? Ces deux problèmes sont rendus possibles par l'ajout d'une réflexivité proprement moderne à une nuisance qui, du droit romain à Leibniz, n'avait été considérée qu'à propos du rapport à autrui : « *Neminem laedere* ».

Sauf comportement pathologique, il est douteux que l'on veuille absolument se nuire. La destruction du moi dans le suicide recule devant des perspectives intolérables, et dans l'addiction, se nuire relève d'une seconde intention car on ne fume pas *pour* avoir un cancer. Que le plaisir ne cède pas aux mises en garde rationnelles constitue la raison d'être des politiques de santé publique. En se réclamant d'un paradoxal droit à se nuire, l'obligation pesante de rendre des comptes sur des plaisirs irrationnels vus de l'extérieur est écartée.

Le deuxième argument remet en cause l'asymétrie entre autrui et le moi avancée avec le PNN. Ce n'est qu'en postulant un moi désolidarisé de la communauté qu'on va prétendre qu'on ne nuit qu'à soi alors que les proches pâtissent de nos addictions, sans parler des coûts d'externalité (sécurité sociale, même si on contribue à son financement). Le débat entre les héritiers de Rawls et ses critiques communautariens refait donc surface (Berten, Da Silva, Pourtois, 1997). Ces derniers ont opposé un « moi situé » dans un faisceau de relations sociales au « moi antérieur à

ses fins » libéral (Sandel, 1999). Le PNN favoriserait donc un moi substantiel coupé de ses relations. De l'autre côté, la communauté est posée en substance, et le lien social devient un donné au lieu de résulter d'une activité vitale de liaison, déliaison et reliaison.

Le communautarisme transforme les relations sociales en relations internes. En effet la relation devient essentielle au lieu de rester en dehors de l'identité des termes relatifs. Or la relation à l'autre devrait-elle être si interne qu'elle ne rende pas désirables voire nécessaires les ruptures, sentimentales ou politiques ? Nul ne peut reprocher à quiconque de rompre pour continuer à vivre, de préférer à une relation toxique son pouvoir générique d'établir des relations (rompre avec sa communauté politique s'illustrant aussi facilement).

Cette remarque ne vise pas à rétablir un moi substantiel. Plutôt défend-elle un individualisme minimal sur la base de ce qu'on fait de sa vie par rapport à l'inéluctabilité de sa fin – perspective clairement individuelle.

2. L'éducation à la croisée des principes

Seule une langue formelle manifeste des propriétés de consistance, de complétude et d'indépendance. Toutefois ces exigences figurent à l'horizon de toute pensée systématique. Afin de les rendre ici plus intuitives, on se propose d'examiner tous les couples de relations possibles entre les trois principes à partir d'une question éducative.

■ *Les relations entre les trois principes*

• *Des crimes sans victimes (PNN et le PNE)*

L'association du PNN au PNE limite la compétence de la puissance publique aux cas de torts flagrants causés à autrui. Si l'État n'était pas axiologiquement neutre, la répression des nuisances ne se bornerait pas aux préjudices et les offenses devraient en outre être punies.

Or une éthique minimale admet la liberté d'offenser sinon celle de porter préjudice. La neutralité des valeurs publiques adresse une fin de non-recevoir aux croyants qui réclament, par exemple, des lois contre le blasphème ou qu'indigne la pornographie. En pratique, il revient souvent au juge de distinguer l'offense du préjudice.

Puissant vecteur de « panique morale » (Ogien, 2004), la protection de l'enfance favorise la conversion de l'offense en préjudice. Des procédures excessives en résultent (Ogien, 2007b, p.44) : suite à la plainte d'une association consacrée en théorie à l'aide aux familles d'enfants disparus, les commissaires d'une exposition relative à la figuration de l'enfance en art contemporain sont mis en examen. On traque même un photographe américain célèbre mort depuis longtemps.

Vouloir abolir les crimes sans victimes rejoint la critique nominaliste des abstractions. Mais Ogien ne réduit pas pour autant le tort concret aux nuisances physiques : « Le principe d'intervention limitée aux cas de torts flagrants causés à autrui [...] concerne aussi bien la répression de certaines conduites par les pouvoirs publics que toutes sortes de formes de coercition plus informelles exercées par chacun et tout le monde (blâmes, sarcasmes, mépris, culpabilisation, humiliation, etc.). » (Ogien, 2004, p.39).

La loi suspend la liberté d'offenser pour ceux qui sifflent l'hymne national, car suscitant des émotions négatives, ils léseraient autrui si, comme l'affirme un kantien, « tous les actes commis à l'égard d'un symbole collectif ont leur gravité » (Renaut, 2009, p.22). Même quand beaucoup d'affectivité investit un symbole, si l'on souhaite voir user de la violence légitime avec parcimonie, les atteintes symboliques gagnent à être minorées par rapport aux torts plus manifestes, alors

que la popularité du syndrome de traumatisme psychique rend parfois la causalité psychique plus crédible que sa forme physique (cas des victimes de l'amiante déboutées).

- *De l'équité dans les politiques éducatives (PNN et PCE)*

Avant de corréler le PNN au PCE, il faut s'en représenter l'indépendance, ce à quoi aide le dilemme suivant. Soit des parents attachés à un idéal de mixité sociale, devant inscrire leur enfant dans un collège difficile, tentés de contourner la carte scolaire. Lecteurs de sociologie, ils savent que ce que gagnent les élèves plus faibles à fréquenter, dans une classe hétérogène, des élèves plus forts s'avère plus de deux fois supérieur à ce que perdent ces derniers, lorsqu'ils ne sont plus regroupés dans des classes d'élite (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

La maximisation des utilités impartit donc le brassage de tous dans des classes hétérogènes. Utilitaristes de stricte obédience, les parents auraient le devoir moral absolu de renoncer à une dérogation. Or ils en font la demande, car ils jugent plus immoral de satisfaire leur idéal politique que de placer leur enfant dans des situations pénibles. En règle générale, aucun parent ne souhaite nuire à son enfant (Ogien, 2007a, p.158). Au demeurant fort plausible, ce petit dilemme soulève un conflit manifeste entre le PNN et le PCE.

Voyons comment ce couple de principes peut à présent être coordonné. On sait que dans sa théorie de la justice comme équité, Rawls a substitué au PCE une règle de maximin qui accorde une priorité aux intérêts des plus mal lotis (Rawls, 1997, p.131). Selon une interprétation drastique, une politique éducative rawlsienne allouerait des moyens supplémentaires non pour voir perdurer une option de grec ancien profitant aux plus favorisés, mais en faveur d'un soutien aux élèves en difficulté.

Appliqué aux politiques éducatives, le PCE risque de s'avérer plus proche du principe républicain d'indifférence aux différences que de mesures de discrimination positive. Dans sa formulation benthamienne, le principe ne pondère pas le comput des préférences individuelles en fonction de la situation sociale. Une voix compte pour un, alors que la règle de maximin justifie le privilège lié à une discrimination positive, où l'intérêt du plus mal loti passe avant celui d'un individu non sélectionné, au vu d'un critère comme l'ethnie. Adoptant le PCE, une éthique minimale ne devient-elle pas inconciliable avec l'équité rawlsienne ?

Toutefois la loi de décroissance de l'utilité marginale, en économie, formalise cette évidence : l'utilité marginale d'un bien (un désir satisfait) est plus faible pour les catégories les mieux loties que pour les plus défavorisées (Généreux, 2005, p.113-114). Il en résulte qu'un PCE exprimant l'utilité marginale et non l'utilité simple restitue l'équité rawlsienne. Ainsi réformé, ce principe converge avec un PNN où la nuisance recouvre aussi l'humiliation économique. Autre conséquence de taille : la réduction des inégalités contribue à la maximisation de l'utilité totale.

- *De la vulnérabilité (PCE et PNE)*

Partir de la précarité au lieu d'un socle de principes destitue un moi peu averti du piège (fatigue d'être soi...) que recèle l'injonction sociale prédominante d'avoir à être autonome. Mais si l'on veut prolonger la critique précédente des communautariens, une théorie relationnelle de la vulnérabilité verra dans ces situations un pouvoir de lier entravé à rétablir, sauf à vouloir être pérennisé dans un « statut » de victime.

Quelque forme que la détresse revête, économique ou autre, on y échappe souvent difficilement sans aide. Dans l'espace de neutralité, en principe bienveillante, que délimite une thérapie pour les âmes les plus blessées, tout paternalisme est *a priori* proscrit. Sans entretenir le moi dans des illusions de toute-puissance (parfois l'envers du sentiment de vulnérabilité), l'aide psychologique vise à regagner une part d'indépendance propice à des liens qui ne soient plus destructeurs, et rejoint quelque part, l'idéal d'un moi antérieur à ses fins.

Mais hors de cet espace en retrait du monde où le désir inconscient peut émerger, le soupçon de paternalisme pèse sur qui entend, de l'extérieur, cliver le dire et le dit, décider des désirs de premier ordre (pulsions), qui diffèreraient en nature de désirs de second ordre, curieusement proches, alors, de la volonté kantienne (Marzano, 2009, p.37), et au final, rétablir l'aliénation par rapport à une essence humaine. Cette dérive essentialiste se manifeste dans la querelle du consentement qui a concentré philosophiquement le débat relatif à la prostitution volontaire.

Une égale considération proportionnée aux besoins de chacun doit prendre en compte la vulnérabilité de l'enfance. Mill concédait une exception éducative durant ce temps où des pouvoirs importants sont accordés à la collectivité pour valoriser les conduites préférables (Mill, 1990, p.177). Certes, des formes de paternalisme libéral restent de mise dans le domaine des politiques de santé. Mill approuvait la vente libre de drogues avec une mise en garde collée sur l'étiquette du flacon. Mais est-ce que « trop d'éthique ne tue pas l'éthique » (Ogien, 2004), quand l'espace public se trouve saturé d'injonctions modérées mais omniprésentes ?

■ **Les devoirs envers soi-même en éducation**

L'article « *Morale* » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* avait d'avance dénoncé l'insuffisance de tout minimalisme éthique : « [...] une moralité qui se bornerait à empêcher les crimes, les délits, les actes de vulgaire improbité, ne répondrait pas à l'attente d'une société comme la nôtre » (Buisson, 1911, p.1349). Le perfectionnisme d'inspiration kantienne prolonge la condamnation par les pères fondateurs de l'école républicaine, de l'utilitarisme spencérien.

• *Au nom de quoi réprimander un adolescent paresseux ?*

« Peut-on éduquer sans supposer que l'enfant a un devoir de perfection envers soi [...] ? », demande récemment Pierre Billouet. Accusée de « relativisme éducatif », l'éthique minimale bornerait la tâche éducative à une « socialisation prudente de l'éduqué » (2008, p.51). Figure plus banale que le célèbre nain qu'on ne peut plus lancer ou que la jeune néozélandaise mettant sa virginité aux enchères sur internet pour financer ses études, nous trouvons l'adolescent vautré sur un canapé, au lieu de lire ou de faire du sport. La réprimande qu'il mérite peut être formulée à la manière d'un conseil prudentiel, ou en condamnant un comportement immoral, ou bien, dans une société future, sur la base d'une loi contre l'obésité (Ogien, 2007a, p.51). Rappeler, même en régime d'exception éducative, autrui à ce qu'il se doit, tombe cependant sous le coup d'une critique de la grammaire philosophique inhérente aux devoirs envers soi.

Comme il en va dans une promesse lorsqu'un émetteur s'engage envers un récepteur qui seul peut le délivrer de celle-ci, la structure du devoir reposerait sur un engagement de soi envers soi qui oblige. Ne se trouve-t-il pas qu'en l'espèce « Kant a posé un problème logique et pas seulement un problème moral » (Descombes, 2004, p.36) ? La contrainte de soi par soi est motivée par une obligation, mais le verbe *obliger* répond au mode de fonctionnement particulier des « verbes sociologiques » comme *donner*, qui se mettent à signifier leur contraire, écrits à la forme réflexive. La sémantique formelle de *donner* est fixée par la fonction propositionnelle trivalente « *a* donne *x* à *b* ». Mais dans un usage privé, c'est-à-dire lorsque *a* donne *x* à lui-même, *donner* signifie garder une possession – donc équivaut à sa négation, *ne pas donner*.

Semblablement sociologique, le verbe *obliger* ne comporte non plus de véritable forme réfléchie. D'ailleurs Kant avertissait que le moi qui oblige devait être pris en un sens autre que le moi obligé, puisqu'il s'agit de l'engagement de l'être sensible envers l'être raisonnable ou nouménal (Kant, 1980a, p.89-91). Mais sous la dualité des dénominations extrinsèques, un seul individu reste finalement en lice. Or pas davantage que la théorie de la connaissance, l'éthique n'est tenue d'accepter des agents trans-expérientiels telle l'aperception transcendantale superflue, avait montré William James en empiriste radical, une fois les relations intégrées à l'expérience (James, 2007, p.185 sq.). Opposons donc aux principes kantien d'une *législation* de l'expérience ceux, empiristes d'une *organisation* de celle-ci, dont relèvent à coup sûr les principes d'une éthique minimale.

Telle est la figure minimaliste de l'aliénation : non pas l'étrangeté par rapport à une essence, mais la soumission à une abstraction, comme dans le second impératif catégorique : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme un moyen » (Kant, 1980b, p.150). Le kantisme se réfute en traitant l'individu comme un moyen au service de l'Humanité source de la raison pratique. L'éducateur n'en est pas désarmé pour autant face à la paresse adolescente, vu qu'une réprimande peut aussi bien tirer son efficacité de l'impératif hypothétique d'un raisonnement conséquentialiste.

- *Objections néokantiennes contre le minimalisme éducatif*

Un autre travers, qui rendrait l'éthique minimale incompatible avec l'éducation, tient à ce qu'elle substituerait une « logique de la demande » à une « logique de l'offre » (Billouet, 2006, p.55). Pourtant, la possibilité même d'une critique du paternalisme corrobore l'idée qu'il n'est pas déplacé de traiter un enfant... en enfant, même si une modulation de la pression éducative reste souhaitable selon des paliers légaux (majorité sexuelle, émancipation, oubliés dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant) ou selon des degrés de maturité que les fictions juridiques ne peuvent toujours prévoir.

Loin de la récuser, Ogien souscrit à la même clause d'exception éducative que Mill, ce qui, au lieu de renouer avec les devoirs envers soi, module le PCE en le contextualisant : « Pensez aussi, plus simplement, aux relations entre parents et enfants. On peut estimer, avec un peu d'optimisme, que les parents ne veulent pas nuire à leurs enfants, sans penser qu'il s'ensuit logiquement qu'ils devraient les traiter en égaux ni même prendre absolument toutes leurs revendications au sérieux » (Ogien, 2004, p.121). Billouet juge pourtant un passage de *L'éthique aujourd'hui* trop « équivoque » pour garantir la légitimité de la transmission des connaissances, parce que son auteur recommande « d'éviter autant que possible » le paternalisme (Billouet, 2006, p.56-57), tout en précisant qu'« une telle prise de position n'impliquerait nullement l'impossibilité de transmettre des connaissances : elle interdirait seulement de le faire avec condescendance, en ignorant les droits et les désirs de ceux qui sont supposés y accéder » (Ogien, 2004, p.140).

Est-ce là souscrire à quelque « relativisme éducatif postmoderne », ou bien reconnaître qu'un ton grand seigneur en pédagogie (comme ailleurs) n'est plus de mise aujourd'hui ? Depuis au moins Érasme, il entre dans le style d'une éducation libérale d'obtenir l'adhésion des élèves « autant que possible ».

Enfin, inspiré par l'anthropologie de l'écriture, Billouet reproche au minimalisme une « incohérence pragmatique ». En tant que transformateur cognitif (Goody, 1979, p.174), l'écriture, on le sait, modifie le rapport au monde en installant les conditions de possibilité de la rationalité critique. Dans la « rigueur de l'écriture » – à laquelle, cela va de soi, l'éthique minimale fait exception –, Billouet voit à l'œuvre un véritable transcendantal. Le minimalisme s'autoréfuterait en présupposant l'apprentissage du geste graphique, puisqu'il a été exposé sous la forme de textes tout en ne reconnaissant nulle part que l'entrée dans l'écrit constitue un « devoir absolu ». Il devient immoral de ne pas vouloir se perfectionner en apprenant à écrire. La lecture transcendantale de l'anthropologie de l'écriture ressuscite donc les devoirs envers soi-même.

Or moraliser la problématique de l'illettrisme participe à des discours qui, tout pétris de bonnes intentions qu'ils soient, risquent de stigmatiser (on a parlé de « croisade ») une frange de la population peu ou mal scolarisée, avec pour effets pervers, le cas des parents Kutzner. Allant jusqu'à soutenir que « la question de la lecture n'est pas un problème technique mais éthique », un linguiste expert a même identifié la racine du mal dans une relation à l'Autre déficiente, faite d'irrespect envers la Langue (Lahire, 1999, p.220-223). Comme il est d'ailleurs coutumier de les faire émerger au cours préparatoire, des impératifs hypothétiques procurent aux enseignants les raisons suffisantes susceptibles de motiver les élèves entrant dans la complexité de ces apprentissages. Il est douteux que la moralisation de la problématique de l'illettrisme aide

beaucoup ceux qui souffrent d'un manque de familiarité avec la culture écrite, et auxquels une éthique minimale recommanderait de prêter attention au nom du PNN élargi.

Conclusion

Parce que l'éducation figure le terrain d'élection où inculquer des valeurs et des normes, y faire valoir un paradigme minimaliste contrarie des traditions éthiques invétérées. Pourtant, dans un cadre de référence laïque, quel éducateur dédaignerait les principes passés en revue ? On reproche au minimalisme de transférer le « laisser faire, laisser passer » du capitalisme aux mœurs (Hunyadi, 2008, p.24), ou encore, de présupposer le sujet qu'il s'agit d'instituer, sans s'aviser que réfléchir aux circonstances où l'on peut nuire à autrui (surtout élargies au bien omis) ouvre un champ très large à l'appréciation morale. Quand le discours sur les valeurs devient inflationniste, quand l'école promeut une morale sexuelle unilatérale, on gagne à ce que les normes soient resserrées autour d'impératifs fonctionnels pour permettre à chacun de tracer son plan de vie. 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.

Un tel regard sur l'éthique contribuerait ainsi à renouer et même à re-sémantiser le paradigme un peu perdu de vue d'une éducation libérale. C'est à tort qu'on croirait que la perspective ainsi dessinée serait vide de toute contrainte. Renonçant à exercer une police de l'opinion contre des comportements déviants quoiqu'inoffensifs, l'éthique minimale risque en effet de nous priver, et c'est en ceci qu'elle nous paraît porteuse d'exigences fortes sinon démesurées, du doux plaisir de la raillerie, lorsqu'on « reprend utilement les vices en les faisant paroître ridicules, sans toutefois qu'on en rie soy mesme, ny qu'on tesmoigne aucune haine contre les personnes » (Descartes, 1970, p.196). Reste que l'étude de ses liens ambivalents avec l'utilitarisme (les principes de base sont intégrés, mais la logique d'ensemble, sacrificielle, écartée) mériterait d'être reprise à nouveaux frais.

Bibliographie

- AUDARD C. (2009), « John Rawls et les alternatives libérales à la laïcité », *Raisons politiques*, volume II, n°34, p.101-125.
- BERTEN A., DA SILVEIRA P. & POURTOIS H. (1997), *Libéraux et communautariens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BILLOUET P. (2008), « Le minimalisme éducatif », *Relativisme et éducation*, A.-M. Drouin-Hans (dir.), p.51-66.
- BUISSON F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997), « La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, volume XXXVIII, n°38-4, p.759-789.
- DESCOMBES V. (2004), *Le complément du sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris, Gallimard.
- DESCARTES R. (1970), *Les passions de l'âme*, Paris, Librairie philosophique Jules Vrin.
- GÉNÉREUX J. (2005), *Les vraies lois de l'économie*, Paris, Points-Seuil.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les éditions de Minuit.
- HUNYADI M. (2008), *Morale contextuelle*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- JAMES W. (2007), *Philosophie de l'expérience. Un univers pluraliste*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil.

- KAHN P. (2007), « La laïcité est-elle une valeur ? », *Spirales. Revue de Recherches en Éducation*, n°39, p.29-37.
- KANT E. (1980a), *Doctrine de la vertu*, Paris, Librairie philosophique Jules Vrin.
- KANT E. (1980b), *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave.
- KYMLICKA W. (2003), *Les théories de la justice. Une introduction*, Paris, La Découverte.
- LAHIRE B. (1999), *L'invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte.
- LEVINAS E. (1984), *Éthique et infini*, Paris, Livre de Poche.
- MARZANO M. (2009), *Je consens, donc je suis...*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEIRIEU P. (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, E.S.F.
- MILL J.S. (1990), *De la liberté*, Paris, Gallimard.
- NOZICK R. (1988), *Anarchie, État et utopie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- OGIEN R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Éditions de l'Éclat.
- OGIEN R. (2004), *La panique morale*, Paris, Grasset.
- OGIEN R. (2006), *La morale a-t-elle un avenir ?*, Nantes, Éditions Pleins Feux.
- OGIEN R. (2007a), *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.
- OGIEN R. (2007b), *La liberté d'offenser. Le sexe, l'art et la morale*, Paris, La Musardine.
- OGIEN R. (2013), *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Grasset.
- OROBON F. (2012), *Santé publique et libertés individuelles. L'exemple des conduites par lesquelles on peut se nuire à soi-même*, Université de Lyon III.
- RAWLS J. (1997), *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil.
- RENAUT A. (2009), *Un humanisme de la diversité. Essai sur la décolonisation des identités*, Paris, Flammarion.
- SANDEL M. (1999), *Le libéralisme et les limites de la justice*, Paris, Éditions du Seuil.
- SEN A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- SEN A. (2005), *L'Inde. Histoire, culture et identité*, Paris, Odile Jacob.

Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté

Roger Monjo¹

Résumé

Adopter une approche s'inspirant du minimalisme moral afin d'élaborer une éthique scolaire adaptée aux conditions actuelles de l'action pédagogique s'avère salutaire dans un contexte où le discours dominant en la matière est pétri, à l'inverse, d'injonctions paternalistes et moralisantes. Mais, on peut, malgré tout, s'interroger sur les bénéfices à en attendre dès lors que le contenu de ce minimalisme moral est lui-même minimal. « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté » : on peut, certes, lire dans la formule élaborée par Condorcet pour exprimer son opposition à l'obligation scolaire, une frappante anticipation de la règle centrale de l'éthique minimaliste (« ne pas nuire à autrui »). Pourtant, en la réduisant à cette stricte négativité, ne risque-t-on pas de perdre de vue les intuitions morales plus consistantes dont la formule du philosophe est implicitement porteuse et qui pourraient encore aujourd'hui inspirer l'éthique enseignante. C'est pourquoi nous évoquerons aussi les contributions qu'on peut attendre d'approches alternatives (comme les théories du care ou de la reconnaissance) à l'élaboration d'une telle éthique.

Introduction

Le retour de la morale à l'école

Dans un entretien publié, le 4 septembre 2012, dans le journal *Libération*, Ruwen Ogien dit tout le mal qu'il pense du projet ministériel de rétablir l'enseignement de la « morale laïque » à l'école. En faisant référence à une thèse libérale souvent mobilisée dans la défense du point de vue minimaliste, il dénonce la confusion des questions du Juste et du Bien à l'œuvre dans ce projet qu'il soupçonne, par ailleurs, d'être orienté par des tendances autoritaires et antilibérales. Il s'inquiète aussi du large consensus qui l'entoure et qui attesterait de l'hégémonie de la pensée conservatrice aujourd'hui. Ce conservatisme peut être de droite, mais aussi de gauche. Il repose fondamentalement sur l'idée que « le principal problème qui se poserait à nos sociétés ne serait pas l'existence d'un système économique et social profondément injuste, mais l'effondrement des valeurs morales ». Je reviendrai, bien sûr, sur cette argumentation, mais je voudrais, dans l'immédiat et pour commencer, m'attarder un peu sur la conclusion de cet entretien, qui se veut malgré tout optimiste. Le philosophe suggère, en effet, pour finir, que « l'aspect positif de ce programme (le retour de l'éducation morale), c'est qu'il n'a aucune chance d'être réalisé ». Conclusion optimiste mais qui suscite, malgré tout, une incertitude dans la mesure où elle donne à penser que le projet ministériel est manifestement à contre-courant d'une tendance générale et profonde de nos sociétés, de plus en plus libérales et tolérantes, alors que, juste avant, était évoquée l'hégémonie du conservatisme, par delà les clivages politiques.

Comment résoudre cette apparente contradiction ? En faisant l'exégèse de la boutade et en la reformulant en termes plus académiques, en lui faisant peut-être dire un peu plus que ce qu'elle voulait dire, on peut penser qu'elle reprend à son compte la thèse, bien connue, de la « désinstitutionnalisation » (Dubet, 2002) du système éducatif, thèse selon laquelle l'école ne dispose plus de cette puissance normative qui la caractérisait autrefois et qui lui permettait d'exercer une réelle emprise intellectuelle et morale sur les élèves et, au-delà, sur la société tout entière, de telle sorte, en effet, que ce projet restaurateur restera lettre morte. Et c'est là une

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), Université de Montpellier 3.

réalité dont il convient, en définitive, de se réjouir. D'autant plus que cette entreprise de formation s'apparentait alors, largement, à une entreprise disciplinaire. Ce paternalisme autoritaire a aujourd'hui cédé la place, *de facto*, à une forme de *minimalisme éthique*, alors même que l'école n'a sans doute jamais eu autant de pouvoir dans la fabrication des destins individuels et sociaux. L'agir normatif a cédé la place à l'agir instrumental et stratégique. Et le volontarisme à l'œuvre dans les projets de restauration de l'enseignement moral, même s'il est vain en réalité, vaut, lui-même, comme une reconnaissance de cette évolution : il faudrait réarmer moralement l'école... précisément, parce qu'elle est aujourd'hui désarmée.

Faut-il donc déduire de la conclusion optimiste qu'on vient d'évoquer, qu'il conviendrait finalement de se satisfaire de la situation actuelle dans la mesure où elle est, d'ores et déjà et *de facto*, orientée par le minimalisme moral revendiqué et dans la mesure où l'école n'a plus – ce qui est finalement une bonne chose – cette capacité d'imposer de façon autoritaire une conception du Bien particulière ? Faut-il aussi, par voie de conséquence, admettre que la priorité du Juste inscrite dans l'approche libérale prenne, lorsqu'on l'applique au système éducatif, la forme d'une neutralité axiologique et normative aussi complète que possible ? C'est à l'examen de ces implications que je consacrerai la suite de mon propos.

Plus précisément et dans la mesure où on peut argumenter cette thèse de la désinstitutionnalisation en avançant l'hypothèse que cette puissance normative de l'école républicaine a historiquement reposé sur trois grandes valeurs : l'école libératrice, la laïcité et, ultimement, l'obligation scolaire et dans la mesure où on peut faire le constat, aujourd'hui, que, à des degrés divers, ces valeurs sont fragilisées, on se demandera, pour chacune de ces valeurs, à quoi ressemble le minimalisme éthique qui résulte, dès à présent et *de facto*, de cet affaiblissement et jusqu'à quel point on peut s'en satisfaire.

1. Égalité des chances et justice scolaire

Commençons par « l'école libératrice ». En se réclamant de la philosophie des Lumières, les fondateurs de l'école républicaine ont voulu en faire l'outil par excellence de l'émancipation. Mais, pour diverses raisons qu'il n'est pas possible de développer ici, cet idéal de *l'école libératrice* a perdu en légitimité et a progressivement cédé la place, à partir des années 1960-70, à celui de l'égalité des chances. L'école ne peut plus, aujourd'hui, se réclamer d'aucun Bien en particulier, à l'exclusion d'autres Biens concurrents et elle ne peut plus faire appel à une quelconque valeur substantielle exclusive, telles l'émancipation ou l'autonomie dont elle se réclamait auparavant. Il n'est plus possible ni acceptable, que l'école enseigne quelque morale que ce soit. Ce serait aller contre le pluralisme axiologique constitutif de nos sociétés. Plus précisément, l'école ne peut enseigner aucune morale, car elle ne doit pas être, elle-même, gouvernée par une morale quelconque.

L'école doit se contenter d'être *juste*, autant qu'il est possible, dans la distribution de ces biens spécifiques dont elle a la charge : les savoirs et les diplômes. Les enseignants doivent s'abstenir de transmettre quelque éthique que ce soit en s'assurant, simplement, de l'égalité des chances entre les élèves dans la compétition qu'ils se livrent pour l'accès à ces biens spécifiques et que le principe méritocratique est, autant qu'il est possible, respecté. Un rôle d'arbitre qui peut, tout au plus, inclure le souci complémentaire de garantir l'équité de la compétition en cherchant à compenser le handicap initial de certains. C'est la forme que prend à l'école, aujourd'hui, l'exigence minimaliste de ne point nuire à autrui. Cette obligation de retenue en matière de préconisations morales, assortie de quelques recommandations relatives à un traitement aussi équitable que possible de tous les élèves, constituerait ainsi l'essentiel de l'éthique enseignante. Une éthique qu'on pourrait alors résumer à l'aide de la formule que Condorcet avait élaborée pour exprimer son opposition à toute obligation scolaire (« Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté ») à condition de la compléter, selon une lecture, elle-même minimale, de cette formule, par l'adverbe « injustement ».

Quoi qu'il en soit des vertus de cette approche déflationniste, la lecture, sans doute un peu radicale, du principe rawlsien de la priorité du Juste sur le Bien dont elle peut se déduire expose, cependant, l'application de la théorie de la justice à l'école à certaines ambiguïtés. La règle selon laquelle nul ne doit pouvoir se plaindre d'avoir été écarté injustement laisse aussi entendre que si, par contre, sa mise à l'écart a résulté d'une procédure légitime, sa plainte n'est plus recevable. Les perdants sont alors renvoyés à la responsabilité de leur échec et la question d'éventuelles compensations à leur accorder, en aval et non plus en amont de la compétition, ne se pose pas. La logique méritocratique est « cruelle » (Dubet, 2004), mais il faut y consentir dès lors que cette cruauté n'est qu'un effet collatéral d'un dispositif, par ailleurs, foncièrement juste. Une telle approche conduit à penser la justice scolaire selon le modèle de la « loyauté sportive », minimaliste au sens où on ne s'intéresse qu'au résultat et aux conditions dans lesquelles il a été acquis. Mais jusqu'à quel point ce minimalisme peut-il encore être qualifié d'éthique dès lors que la relation à l'autre est pensée uniquement dans un registre stratégique comme un rapport exclusivement concurrentiel ? Une telle approche peut certes avoir des effets d'émancipation, au moins intellectuelle, dans la mesure où elle permet de ne pas surcharger l'interprétation des situations par des considérations psychologico-morales.

Il n'en reste pas moins vrai que Rawls lui-même s'est montré circonspect quant à la possibilité d'appliquer pleinement le second principe de justice, celui de la *juste égalité des chances*, en raison de la difficulté structurelle à identifier avec certitude le mérite de chacun. C'est ce qui justifie, d'ailleurs, l'introduction du troisième principe (le *principe de différence*), qu'on peut alors interpréter de la façon suivante : de la même façon que les avantages auxquels peuvent prétendre les vainqueurs de la compétition leur sont *due*, même si on peut avoir des doutes sur le fait qu'ils sont pleinement *mérités*, les vaincus ont, eux aussi, droits à certaines compensations, indépendamment de toutes considérations méritocratiques, en raison du fait qu'ils ont consenti, par avance et malgré les incertitudes, à ne pas contester les résultats de la compétition.

Mais, il est vrai aussi que l'argumentation de Rawls continue de souffrir d'une certaine ambiguïté : le troisième principe n'exprime-t-il qu'un impératif hypothétique, au sens où il perdrait toute raison d'être s'il s'avérait que le second principe pouvait, un jour, s'appliquer pleinement ? N'a-t-il pour fonction que de compenser les incertitudes du principe de la juste égalité des chances ? Ou bien renvoie-t-il à une intuition morale plus profonde qui en ferait un véritable impératif catégorique, inconditionnel, en traduisant l'idée que chacun a droit, de façon inconditionnelle et indépendamment de toute considération méritocratique, à un certain nombre de biens de base, ces « biens premiers » auxquels toute société décente se doit de ménager l'accès à tous ? Et l'idée, plus fondamentale encore, que le lien social n'est pas fait que de rapports concurrentiels (même équitables) mais aussi et tout autant, sinon plus, de rapports de solidarité et de coopération fondés sur une commune humanité ?

Si l'on adopte cette deuxième hypothèse, la formule de Condorcet pourrait alors être développée de la façon suivante : Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté... *injustement ou pas* (que la compétition ait été équitable ou pas). Dans une telle perspective, l'éthique scolaire et enseignante conduirait à donner la priorité aux valeurs de solidarité et de coopération, à l'opposé de la métaphore sportive. Mais si la compétition renvoie au champ de l'agir stratégique, la solidarité et la coopération renvoient au champ de l'agir normatif et la question de l'articulation entre *normes* et *valeurs* devient incontournable. L'impossibilité de leur séparation radicale est, on le sait, au cœur de l'argumentation des communautariens dans leur critique du libéralisme philosophique radical. Dans sa version la plus raisonnable, cette argumentation consiste à soutenir que si, en effet, il n'est pas possible de déduire les principes de justice à adopter collectivement d'une croyance morale particulière, posée arbitrairement comme commune, car il est nécessaire, dans une société plurielle, que chacun puisse adhérer à ces principes, quelles que soient par ailleurs ses convictions particulières, il convient, malgré tout, qu'un accord existe, au préalable, sur le sens à donner à l'idée même de justice comme valeur spécifique permettant de penser la légitimité d'un ordre social. Il convient d'aller au-delà de l'argumentation *par défaut* de cette priorité du juste qui consisterait à dire : Le *Juste* est premier car le *Bien* ne peut plus l'être, en raison de ce pluralisme irréversible des sociétés modernes. La priorité du Juste sur le

Bien, tout en conservant sa valeur, ne peut donc être que relative dans la mesure où ce n'est qu'à l'issue d'une délibération sur la question du Bien qu'elle peut être établie. Une délibération qui se conclut sur le constat que seule la justice peut être l'objet d'un accord suffisamment large, à l'exclusion de tout autre Bien. Mais, une délibération dont on ne peut pas penser qu'elle a eu lieu une fois pour toutes, à l'origine (sur le modèle du Contrat Social de Rousseau), c'est-à-dire une délibération dont on doit faire l'hypothèse qu'elle est permanente pour pouvoir s'assurer de la pérennité de l'accord en question. C'est alors l'idée même d'*éthique minimaliste* qui devient problématique, dans la mesure où elle suppose que la question de l'application du principe de justice puisse être tranchée sans qu'un accord préalable et pérenne sur le contenu de ce Bien spécifique que représente la Justice soit requis².

Mais, comment imaginer la possibilité d'un tel accord, si le pluralisme est irréductible, sinon en faisant l'hypothèse qu'il y a, au-delà, ou plutôt en deçà, de cette diversité irréductible, certaines réalités anthropologiques universelles qui fondent la commune humanité et, d'abord, cette interdépendance entre les humains que les théories du *care* et celles de la reconnaissance thématisent, pour les unes, en termes de finitude et de vulnérabilité (Tronto, 2009) et, pour les autres, en termes de construction intersubjective des identités (Honneth, 2000). De telle sorte que ces réalités anthropologiques communes pourraient être mobilisées – certes, en infraction à la célèbre mais discutable « loi de Hume » qui établit une barrière infranchissable entre l'être et le devoir-être – pour élaborer une conception de la justice, construite autour des valeurs de solidarité et de coopération, qui puisse prétendre, à terme du moins, recueillir l'accord du plus grand nombre. Ce consensus, s'il n'est bien sûr plus possible de le reconstruire autour du mythe de « l'école libératrice » qui avait été initialement mobilisé par les fondateurs, pourrait ainsi aller au-delà d'un accord minimal sur le caractère équitable de la compétition scolaire.

2. Laïcité et société post-séculière

Progressons dans l'exploration de cette hypothèse en examinant maintenant la question de la laïcité, ce deuxième grand pilier normatif de l'école républicaine, lui aussi abondamment discuté aujourd'hui, afin d'envisager, de la même façon, la possibilité d'une alternative au minimalisme radical impliqué par une définition de la laïcité comme stricte neutralité axiologique.

La thèse de la *sécularisation* qui fonde la revendication laïque est une autre façon d'exprimer le mouvement, déjà évoqué, de la désinstitutionnalisation. Elle est souvent associée, voire confondue, avec la thèse libérale de la priorité du juste sur le bien. Les deux thèses, en effet, font référence au même processus d'autonomisation du politique par rapport à toute transcendance, de nature normative en général pour la seconde, de nature plus précisément religieuse pour la première. C'est en faisant valoir, justement, que ces deux formes de transcendance peuvent se rejoindre, voire se confondre, qu'on s'autorise à rapprocher ces deux thèses de la priorité du juste et de la sécularisation. Dans cette perspective, l'idée même d'une « morale laïque » apparaît contradictoire. Il ne peut pas exister de morale laïque et, *a fortiori*, il n'est pas pensable qu'elle puisse s'enseigner, dans la mesure où l'idée même de laïcité renferme l'exigence d'une totale neutralité axiologique. Aussi, seule une école obéissant au *minimalisme moral*, c'est-à-dire s'obligeant à une complète retenue en matière de considérations normatives, peut être reconnue comme authentiquement laïque.

Pourtant, cette thèse de la sécularisation est aujourd'hui l'objet de débats et Habermas, en particulier, a nourri cette discussion en élaborant le concept de « société post-séculière » (Habermas, 2002, 2003, 2008a, 2008b). Un détour par son argumentation pourra nous être utile.

Le dépassement impliqué par l'expression « société *post-séculière* » doit être compris comme un prolongement du processus de la sécularisation, et non comme sa remise en cause, mais un

² On pourrait s'inspirer ici des analyses développées par Habermas (1998) dans son célèbre article sur les trois modèles normatifs de la démocratie dans lequel il suggère de voir dans le modèle délibératif une troisième voie entre le modèle républicain, dont il dénonce la « surcharge éthique » et le modèle libéral, trop minimaliste à ses yeux.

prolongement qui se déroule sur un autre mode, plus réflexif et plus averti des dérives possibles, de telle sorte que le projet *moderne* de l'émancipation, dont ce processus est l'expression, n'est pas abandonné mais, au contraire, conduit à son terme. La notion de *société post-séculière* ne se réduit pas, en raison de l'importance qu'elle accorde à la question de la présence de la religion dans l'espace public, au constat, souvent effrayé, d'un « retour du religieux » pensé sur le modèle du retour du refoulé. Elle ne pointe pas le risque d'une régression majeure par rapport au projet moderne d'une pacification des relations sociales obtenue grâce à la privatisation des multiples appartenances religieuses et, plus généralement, culturelles. Elle permet, au contraire, de penser l'approfondissement du processus de sécularisation lui-même, mais un approfondissement qui implique la levée de l'ostracisme *laïciste* dont les convictions religieuses avaient été initialement victimes.

Le processus de la sécularisation est toujours à l'œuvre dans une société post-séculière dans la mesure où cette dernière reste une société de la « *sortie de la religion* », selon l'expression de Marcel Gauchet, sortie qui désigne d'abord l'autonomisation de la *décision* politique (l'État) par rapport à la *norme* religieuse, incarnée par l'Église. Mais cette séparation ne recouvre pas, contrairement à une représentation tenace mais erronée, le partage entre vie privée et vie publique, sauf à penser que cette dernière se réduit à la sphère étatique. Si l'élaboration de la décision politique est le résultat d'un débat public auquel chaque citoyen a pu participer librement, dans le respect de certaines règles, ces dernières régissent la forme mais non le fond des arguments qui peuvent être avancés dans le cadre de la discussion publique. De telle sorte que, si les convictions religieuses ne peuvent plus, en tant que telles, déterminer les choix politiques d'une communauté qui se veut démocratique, elles n'en continuent pas moins d'être recevables dans la discussion collective qui va préparer l'élaboration de ces choix, dès lors qu'elles parviennent à s'exprimer dans un langage profane. La sécularisation signifie donc moins l'éradication de la religion que l'atténuation croissante de son influence *directe* sur les choix politiques de la société. Mais son influence reste possible, voire souhaitable, si elle se fait *indirecte* et médiatisée par la discussion publique.

Une société post-séculière se caractérise donc par une double exigence. Elle exige, certes, des religions une sorte de modernisation qui passe par l'adoption d'un regard autocritique sur leur propre histoire. Mais, si l'État garantit à chacun l'égalité de pratiquer sa religion, il ne le fait pas seulement en vue d'assurer la tranquillité sociale mais aussi pour une raison « normative » : il doit protéger la liberté de foi et de conscience de chacun. De telle sorte qu'une société post-séculière exige, en retour, que la raison laïque, séculière, s'ouvre à la raison religieuse en renonçant au préjugé naturaliste et scientiste selon lequel les convictions religieuses sont illusoire ou dénuées de sens. Dans cette dernière perspective, qui est celle de l'opposition typiquement moderne entre raison et religion, les formes de la croyance religieuse sont perçues comme des archaïsmes et la liberté religieuse y est moins comprise comme un droit fondamental que comme une « *mesure de protection culturelle en faveur d'espèces en voie de disparition* ». De telle sorte que les contributions religieuses à la délibération publique sont jugées, par avance, comme inconsistantes et dépourvues d'intérêt.

Pour Habermas, la raison séculière, tout en restant agnostique, peut se mettre à l'écoute, sans se renier, des convictions religieuses et leur reconnaître une portée cognitive et morale, universelle, pertinente du point de vue des questions que se posent nos contemporains. La raison moderne est déjà parvenue, au demeurant, à traduire en langage laïc, compréhensible par tous, certaines des composantes morales de la tradition religieuse. Mais, plus encore aujourd'hui, les religions, en particulier les religions du Livre et leurs longues traditions herméneutiques, peuvent être de précieuses ressources de sens dans un monde affecté de profondes pathologies sociales. Aussi, poursuit Habermas, tout penseur qui se réclame de la philosophie des Lumières et qui est par ailleurs soucieux d'une revitalisation de la vie démocratique aujourd'hui anémiée, loin de mépriser les convictions religieuses au prétexte de leur archaïsme et de chercher à leur interdire tout accès à l'espace public au prétexte de leur dérive fondamentaliste, devrait, tout au contraire, encourager et leur faciliter cet accès, tout en les aidant à reformuler leur « potentiel critique » (Ferry, 2002) dans le langage de la raison, un langage profane compréhensible par tous.

Qu'en est-il alors, dans un tel contexte post-séculier, de l'application du principe de laïcité ? La laïcité, dit-on souvent, ne se réduit pas à la séparation de l'Église et de l'État. Elle implique aussi l'adhésion au projet politique de vivre ensemble dans un « monde commun », en partageant une culture commune (Foray, 2008). Mais, cette notion de « monde commun » est, à bien des égards, complexe et problématique. Si elle oblige à aller au-delà d'une lecture strictement juridique (libérale, ou encore « négative ») du principe de laïcité, comme neutralité religieuse de l'instance politique, elle doit en même temps s'abstenir de basculer dans une lecture éthico-politique qui fait de la laïcité une véritable doctrine philosophique substantielle (une théorie du Bien) concurrente des doctrines religieuses.

Si cette seconde approche va manifestement trop loin dans le sens de la *moralisation* de la laïcité, elle a malgré tout le mérite d'attirer l'attention sur un point important : la laïcité, en particulier dans sa dimension scolaire, ne se réduit pas à la seule neutralité vis-à-vis des confessions religieuses. Elle implique aussi une action positive orientée par le projet de développer la liberté de penser de chacun (la formation au « penser par soi-même » de Kant). Aussi, la voie intermédiaire entre neutralité (laïcité négative) et laïcisme (laïcité positive) est-elle nécessairement étroite. Cette culture politique commune qui constitue l'autre versant, plus positif que le versant strictement juridique, de la laïcité reposera sur une double exigence : reconnaître le pluralisme, insurmontable aujourd'hui, des conceptions du bien d'une part, une reconnaissance qui rend possibles la coexistence et la coopération sociale entre croyants (eux-mêmes pluriels) et non-croyants, et s'organiser, d'autre part, autour de l'idée, constitutive de la modernité, d'autonomie, qui autorise chacun à se déprendre à tout moment de toute appartenance.

Mais c'est ici, aussi, que la difficulté resurgit, plus aiguë. À quelle forme de légitimité les interventions religieuses dans le débat public peuvent-elles prétendre si ce souci de l'autonomie, ce versant « positif » qui vient compléter la définition strictement juridique de la laïcité, est jugé lui-même comme partie prenante d'une vision du monde (une théorie du bien) avec laquelle une conviction religieuse peut se déclarer incompatible dans la mesure où elle fera, pour sa part, de l'appartenance à la communauté des croyants la valeur suprême, en concluant, du même coup, à la relativisation de cette même autonomie ? Comment organiser le vivre-ensemble entre croyants et non-croyants en leur faisant partager une même culture politique, d'essence libérale, si les premiers accordent à leur foi un rôle structurant pour l'ensemble de leur existence, y compris dans ses dimensions politiques, en récusant ainsi ce qui est au principe de la philosophie libérale ? Ou encore et au risque de la caricature : jusqu'à quel point un État démocratique est-il en droit d'obliger certains croyants à mener une sorte de vie schizophrénique en les obligeant à séparer ce qui pour eux est inséparable, à savoir leur vie privée et leur vie publique ?

La conviction selon laquelle la raison publique et la discussion argumentée sont les seules lois du politique, est elle-même le résultat d'un long apprentissage historique qui n'a affecté que certaines sociétés, en particulier celles qui ont été confrontées aux drames engendrés par les guerres de religion. Mais, une telle conviction s'accompagne toujours, plus ou moins explicitement, de l'idée selon laquelle les croyances religieuses sont facteurs de discorde de telle sorte que leur accorder une trop grande publicité mettra nécessairement en danger le lien social. Que faire, alors, face à des convictions religieuses qui ne se satisfont pas d'être seulement « tolérées », comme on tolère certaines déviations, certains écarts à la norme (ici, la norme de l'autonomie), dès lors qu'ils restent discrets, voire invisibles et ne remettent pas en cause le consensus normatif qui régit la vie en commun ?

L'État libéral doit donc satisfaire à une double contrainte qui peut s'avérer contradictoire : fonder ses décisions sur des raisons strictement séculières, sans exiger par ailleurs l'impossible de certains citoyens en leur demandant de maîtriser une croyance dont ils estiment, quant à eux, que c'est elle, en réalité, qui les possède. À cette difficulté, Habermas répond par une *théorie de l'apprentissage* qui inscrit sa résolution dans une perspective temporelle. Un double apprentissage, en réalité, qui implique à la fois les croyants et les non-croyants. D'un côté, force

est de constater que, même si subsiste un « noyau de certitudes existentielles » qui continuent de bénéficier d'un statut « d'extraterritorialité » vis-à-vis de la discussion publique, statut que l'État se doit de respecter, de fait, « les certitudes de la foi, dans l'architecture différenciée des sociétés modernes, sont exposées à la pression croissante de la réflexion » (Habermas, 2008b, p.188). La reconnaissance, par tous, de la neutralité axiologique de l'État passe par l'adoption, par les croyants, de ce que Habermas appelle la « clause institutionnelle de traduction », qui oblige à reformuler en termes séculiers des raisons ou des arguments qui sont, à l'origine, religieux. Ils doivent donc satisfaire à un « devoir de civilité » au sens où les citoyens d'une société démocratique se doivent *réciiproquement* des raisons, compréhensibles par tous, pour les positions politiques qu'ils prennent.

Mais, cette réciprocité signifie que ce « devoir de civilité » s'impose aussi aux non-croyants. Or, des « raisons fonctionnelles interdisent qu'on réduise trop rapidement la complexité polyphonique dans le concert public » : « [L'État libéral] ne peut pas décourager les croyants et les communautés religieuses de s'exprimer aussi politiquement en tant que tels, parce qu'il ne peut pas savoir si en procédant de la sorte il ne coupe pas la société séculière de ressources importantes pour la fondation du sens. Les citoyens laïques ou ceux qui appartiennent à d'autres religions peuvent toujours, dans certaines circonstances, apprendre quelque chose de contributions religieuses, ne serait-ce qu'en reconnaissant, par exemple, dans les contenus de vérité normatifs d'un énoncé religieux certaines de leurs propres intuitions parfois enfouies » (*ibid.* p.190).

Un double apprentissage donc, qui ne permettra probablement pas un rapprochement des points de vue, encore moins l'élaboration d'un *consensus*, mais un double apprentissage qui aura des vertus civilisatrices dans la mesure où il fera du dialogue et de la discussion à la fois le moyen et le but. La *discussion* devient alors, elle-même, un Bien, et un Bien commun, partagé, au-delà des biens qui en sont l'objet, au sens où, loin de constituer la diversion qui permettrait d'occulter ce que la confrontation de points de vue définitivement inconciliables peut avoir de « tragique », elle permet au contraire d'apprendre à vivre ensemble avec ce tragique. Elle devient, par excellence, le lieu où s'exerce cette *attention* réciproque à l'autre et cette *reconnaissance* réciproque de l'autre, dans sa différence. Les vertus de la discussion ne tiennent pas principalement au fait qu'elle permet de surseoir, provisoirement, à l'affrontement en refoulant méthodiquement vers la sphère privée ces facteurs de discordes que représentent les croyances et les convictions mais, surtout, au fait qu'elle permet, à la longue, de se convaincre qu'elle est, en elle-même, un moyen de cohabiter dans la différence en favorisant la sublimation discursive de ces facteurs. C'est bien parce qu'elle est le lieu d'un tel *apprentissage*, simultané et jusqu'à un certain point partagé, qu'elle peut être au centre d'un projet *éthique*.

La formule de Condorcet peut, à nouveau, être mobilisée mais, encore une fois, en lui donnant une portée plus substantielle que celle que lui attribue une lecture strictement minimaliste (en faisant de l'exigence laïque un simple appel à la neutralité ou à l'impartialité). 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. L'injonction renfermerait alors une obligation d'écoute : entendre, être attentif, voire attentionné, mais aussi prendre en considération et répondre et, par là, reconnaître... Si, à propos de l'égalité des chances, nous avons conclu à la nécessité de relativiser (sans la nier) l'opposition du Juste et du Bien, ici il nous faut conclure à la nécessaire relativisation de la distinction entre sphère publique et sphère privée, entre l'espace dédié à la délibération et à l'argumentation rationnelle et celui dans lequel se forment les croyances et les convictions.

3. Obligation scolaire et droit à l'éducation

Initialement, l'obligation scolaire a reposé sur une forme de promesse faite aux plus pauvres qui en étaient, au demeurant, les principaux destinataires : celle d'une intégration sociale et politique

accordée en échange de cette soumission préalable à l'ordre scolaire. Jusque dans les années 1970, cette promesse a été globalement tenue. *De facto*, le terme fixé à cette obligation (treize ans à l'origine, seize ans dans les années 60) a coïncidé, tout au long de ces décennies, avec des sorties suffisamment massives du système scolaire et qui s'accompagnaient, en outre, d'une intégration sociale suffisamment rapide pour qu'obligation « légale » et obligation « réelle » (ce qu'on appelle aujourd'hui, dans les enquêtes internationales, « l'espérance de vie scolaire moyenne » et qui correspond à une durée suffisante de scolarisation pour que la promesse de l'intégration soit effectivement tenue) se recouvrent.

C'est précisément ce recouvrement qui s'est défait par la suite. Aujourd'hui, un élève qui s'en tient à satisfaire strictement à l'obligation « légale », c'est-à-dire qui quitte l'école à seize ans, est le plus souvent un élève en échec qui connaîtra inévitablement des difficultés d'intégration. D'autant que l'intégration promise s'est, entre-temps, enrichie. Au-delà de l'intégration sociale et politique, c'est maintenant l'insertion professionnelle qui est prioritairement visée.

De plus, mais c'est sans doute, aussi, l'un des effets secondaires de cette difficulté toujours plus grande à tenir la promesse de l'intégration, la dimension *pénale* l'emporte aujourd'hui sur la dimension *normative* dans la mise en oeuvre de cette obligation. S'il est vrai qu'elle a toujours été socialement ciblée, cette contrainte pouvait malgré tout se prévaloir autrefois d'une perspective *politique* : la formation du citoyen et l'intégration à la communauté politique. Alors qu'aujourd'hui, la perspective privilégiée est *judiciaire* et *policière* : prévenir les risques de déviance et de délinquance. La normativité inscrite dans l'obligation scolaire (ou la laïcité) était autrefois l'objet d'une inculcation forcée et contraignante mais, en définitive, perçue comme légitime. Aujourd'hui, ces valeurs sont supposées acquises et c'est alors l'irrévérence dont elles font l'objet qui déclenche l'exercice de la contrainte en étant sanctionnée sur un mode (exclusion, stigmatisation, culpabilisation) qui aura nécessairement pour effet d'éloigner un peu plus les victimes de ces sanctions de l'univers scolaire. La violence contenue dans l'imposition de cette obligation a perdu toute vertu rédemptrice. Elle n'a plus pour fonction que de pointer et châtier une déviance.

Il ressort de cette brève mise en perspective historique que, d'une part, l'ambiguïté est historiquement constitutive de l'obligation scolaire (présentée comme la traduction d'un droit universel à l'éducation de base pour tous, elle était aussi au service de l'exercice d'une domination) et que, d'autre part, cette ambiguïté n'est plus occultée aujourd'hui par la puissance mobilisatrice dont cette obligation disposait autrefois. De telle sorte qu'elle semble avoir épuisé sa mission historique, ou « civilisatrice », pour se réduire à une pure mesure de police.

On mesure, à nouveau, à quel point la remarque de Ruwen Ogien concernant la vanité du projet ministériel de restaurer l'éducation morale à l'école est pertinente. Cet enseignement visait initialement, comme éducation morale, à la disciplinarisation des individus et, comme éducation civique, à la formation d'un citoyen docile. Et, le respect, non seulement formel mais réel, de l'obligation scolaire en était la condition. Or, l'école ne dispose plus, aujourd'hui, de cette capacité à susciter un véritable consensus normatif. Mais, faut-il, là aussi, s'en tenir à la satisfaction, au demeurant légitime, que peut procurer un tel constat et à la recommandation, elle aussi légitime en un certain sens, qui pourrait s'en déduire de supprimer l'obligation scolaire, manifestation par excellence du paternalisme ? Recommandation qui serait au demeurant fidèle à l'esprit du libéralisme : chacun est, au fond, libre de ses choix dès lors qu'il est prêt à en assumer les conséquences. Aussi, si certains élèves ne veulent pas s'attarder à l'école, qu'ils puissent le faire, étant entendu qu'ils ne devront pas se plaindre, ensuite, de leur difficulté d'insertion sociale et professionnelle. La formule de Condorcet est à nouveau mobilisable, dès lors, du moins, qu'on la précise de la façon suivante : « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté... *du moins tant qu'il n'y a pas consenti* ».

En réalité, l'affaire est un peu plus complexe. En témoigne l'ambiguïté de la loi d'orientation pour l'école : d'un côté, elle prend acte des bouleversements qu'on a évoqués lorsqu'elle se propose d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et 50% à un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais elle conforte, par ailleurs, le principe d'une obligation fixée à

seize ans en formulant le projet d'un *socle commun de compétences* à faire acquérir par tous les élèves à la fin du collège. Pourquoi maintenir ce seuil si on reconnaît par ailleurs que ce seuil à atteindre pour satisfaire à la promesse d'intégration dont l'obligation est porteuse se situe aujourd'hui entre le baccalauréat et la licence ? Il y a là de quoi accorder quelque crédit à l'interprétation proposée par certains de ce « socle commun » comme le lot de consolation qu'on destine à ceux dont on sait par avance, mais sans pouvoir l'avouer, qu'ils n'iront pas plus loin. D'un autre côté, on voit mal l'obligation scolaire portée à vingt et un, voire vingt-deux ans, aujourd'hui.

Cependant, et si on accepte d'interpréter ces résistances à l'ordre scolaire non comme l'expression d'un refus du principe même de l'obligation mais, plutôt, comme la manifestation d'une insatisfaction face à l'hypocrisie qui affecte désormais la promesse qui l'accompagnait, on peut opposer à cette lecture strictement négative de la formule de Condorcet la perspective d'un maintien du principe d'obligation, tout en lui donnant un autre sens. Elle consisterait à repenser l'obligation scolaire comme une obligation qui pèse d'abord sur l'école (et les enseignants) et qui peut se formuler, à partir d'une certaine interprétation du principe du *socle commun*, comme obligation de résultats (ou du moins de moyens). Déplacer, en quelque sorte, le poids de l'obligation en le faisant porter, non plus par les seuls élèves, mais aussi par les maîtres. Il y a là matière à porter l'éthique enseignante au-delà de la seule exigence d'*impartialité*, en promouvant les valeurs d'hospitalité et d'inconditionnalité qu'on peut déduire d'une autre lecture de la formule de Condorcet que la lecture « minimaliste » qui la réduit à une prescription de non-nuisance à autrui. La véritable alternative aux dérives pénales de l'obligation scolaire n'est pas l'abandon pur et simple du principe d'obligation mais sa réorientation vers l'école elle-même, dans une lecture plus positive ou substantielle qui consiste à l'interpréter comme obligation de sollicitude envers l'élève et de reconnaissance envers sa singularité. Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté au sens où il n'aurait pas été l'objet de toute l'attention et de toute la sollicitude ainsi que de toute la reconnaissance auxquelles les générations précédentes s'engagent inconditionnellement à l'égard des nouvelles en raison même de cette dépendance anthropologique dans laquelle se trouvent les secondes dans leur rapport aux premières.

Au-delà de la relativisation de l'opposition du Juste et du Bien, et de l'assouplissement de la distinction entre espace public et sphère privée, il s'agit ici de nuancer une représentation de l'autonomie individuelle comme stricte souveraineté sur soi qui s'exprime dans cette obligation faite aux élèves d'assumer les conséquences de ce qu'on prétendra être leurs choix, en faisant droit à la dimension constitutive de leur dépendance qui fait des adultes, et d'abord de leurs maîtres, leurs obligés. Les théories du care et de la reconnaissance peuvent être à nouveau utiles pour réfléchir ici aux implications éthiques de cette interdépendance générationnelle.

Conclusion

On a donc fait état d'une triple fragilisation de l'institution scolaire (passage de la promotion d'un Bien particulier, l'idéal républicain visé par l'école *libératrice*, à celle du Juste comme équité dans la compétition, réduction d'une laïcité initialement agressive à une simple exigence de neutralité, dépolitisation de l'obligation scolaire réduite à une mesure de police), un triple rétrécissement normatif qui serait, à chaque fois, le signe que le minimalisme éthique progresse, malgré les tentations restauratrices. Mais, en mettant principalement l'accent, pour les dénoncer à bon droit, sur la dimension moraliste et paternaliste de ces tentations, ne risque-t-on pas de minimiser les ambiguïtés de ce minimalisme moral, dans la mesure où le modèle dont il se réclame (compétition équitable, stricte neutralité, responsabilité individuelle) a pour effet de rendre inutile, voire illégitime, toute interrogation sur la portée collective de la normativité scolaire. Reconnaître que le projet restaurateur n'a aucune chance de se réaliser et s'en tenir à la satisfaction de ce constat, n'est-ce pas consentir, indirectement, à l'hégémonie qu'exerce, dès à présent, dans l'espace scolaire, ce minimalisme éthique porté par l'idéologie néolibérale qui ramène tout à l'agir stratégique ?

La dénonciation nécessaire du moralisme et de l'autoritarisme ne doit pas conduire à l'abandon de toute préoccupation éthique et normative relative à la communauté scolaire. Le principe de « non-nuisance à autrui » repose, en réalité, sur un certain nombre d'attendus constitutifs de la tradition libérale (une représentation strictement instrumentale et stratégique, « économique », du lien social, une conception étroite et purement procédurale de l'espace public, la négation de l'intersubjectivité inhérente à une certaine représentation de l'autonomie individuelle) qui sont aujourd'hui remis en cause dans des approches philosophiques alternatives, les théories du care et de la reconnaissance en particulier.

Dans la perspective ouverte par ces nouvelles approches, un projet de refondation de la normativité de l'institution scolaire ne sera crédible que si morale à l'école et morale *de* l'école sont congruentes. Or, la seule « impartialité » comme déclinaison scolaire de la justice, la seule « neutralité » comme mise en œuvre de la laïcité, ou la seule « liberté » individuelle comme alternative à l'obligation scolaire, qui définissent aujourd'hui le contenu d'une « éthique minimaliste » appliquée à école, ne permettent manifestement pas d'assurer cette congruence, quelles que soient, au demeurant, les vertus de cette approche déflationniste lorsqu'on la met en balance avec les projets de restauration *stricto sensu* de la normativité scolaire traditionnelle.

Concluons sur un exemple, sans doute anecdotique au regard des questions abordées jusqu'à présent, mais qui illustre bien les options en présence. Dans une enquête réalisée dans des crèches et des écoles maternelles, Sophie Duchesne (1997) a mis en évidence l'existence de deux conceptions divergentes de l'apprentissage des rituels de civilité : la « politesse en héritage » et la « politesse par scrupules ». La première, « traditionnelle », repose sur une vision holiste du monde. Les relations entre les individus sont fonction d'un certain ordre, hiérarchique, sur lequel repose le respect dû à chacun. Dans cette optique, les « bonjour », « merci », « au revoir » et autres formules de politesse sont présentés aux enfants comme des gestes utiles et leur apprentissage se fait de façon autoritaire, par la récompense ou la punition. Dans sa rencontre avec l'enseignant, c'est à l'enfant de prendre, à chaque fois, l'initiative de la salutation et son degré de civilité sera évalué en fonction de sa capacité à se soumettre, docilement, à cette obligation. Mais, on enseigne aussi, et même plus fréquemment, ce que Sophie Duchesne appelle la « politesse par scrupules », qui relève d'une vision universaliste. Les formes de civilité sont alors considérées comme source de plaisir : la politesse de l'adulte est ici première et l'enfant, lorsqu'il est traité poliment, anticipe le plaisir qu'il pourra lui-même susciter en étant poli et la satisfaction qu'il en éprouvera en retour. L'enfant prend ainsi conscience de l'existence des autres selon une représentation du lien social dont la pérennité n'est garantie que par la volonté des individus de l'entretenir et selon laquelle l'estime de soi se nourrit de la considération qu'on témoigne à autrui. On peut certes se féliciter du recul des modalités d'apprentissage engagées par la première conception, moraliste et paternaliste, et de l'échec programmé de toute tentative de restauration de cet enseignement autoritaire. Mais ne faut-il pas se féliciter, aussi, du fait que ce recul ne se traduit pas, pour autant, par un renoncement pur et simple à tout enseignement des règles de civilité au prétexte de leur hypocrisie, mais qu'il ouvre, en réalité, la voie à d'autres modalités éthiques d'apprentissage de la politesse, des modalités orientées par le souci d'entretenir, voire de « réparer » (Tronto, 2009), un lien social et politique devenu de plus en plus fragile.

Bibliographie

DUBET F. (2004), *L'école des chances*, Paris, Seuil.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUSCHESNE S. (1997), « La politesse entre utilité et plaisir. Mode d'apprentissage de la politesse dans la petite enfance », *Esprit*, juillet 1997, p.60-77.

FERRY J.-M. (2002), « Sur le potentiel critique des religions dans l'espace européen », *Théories de la religion*, P. Gisel & J.-M. Tetaz (dir.), Genève, Labor et Fides, p.352-361.

FORAY P. (2008), *La laïcité scolaire*, Berne, Peter Lang.

HABERMAS J. (1998), « Trois modèles normatifs de la démocratie », *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, p.259-274.

HABERMAS J. (2008a), « Qu'est-ce qu'une société post-séculière », *Le Débat*, n°152.

HABERMAS J. (2008b), « Religion et sphère publique », *Entre naturalisme et religion*, Paris, Gallimard, p.170-211.

HABERMAS J. (2002), « Foi et savoir », *L'avenir de la nature humaine*, Paris, Gallimard, p.147-166.

HABERMAS J. (2003), « De la tolérance religieuse aux droits culturels », *Cités*, n°13, p.145-170.

HONNETH A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.

TRONTO J. (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte.

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 perplexé, 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'avons 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'arcanes 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 souplement, 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 saurai 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.

Minimalisme moral et maximalisme éthique chez John Dewey

Michel Fabre¹

Résumé

L'Éthique de John Dewey est une pensée paradoxale marquée à la fois par une sécularisation de la théorie morale et le maintien d'une exigence de perfectionnement éthique. D'un côté Dewey, contre l'eudémonisme, l'utilitarisme et les morales déontologiques, refuse tout principe moral et toute finalité a priori au profit d'une analyse des situations problématiques marquées par des conflits de valeurs. Dans un tel contextualisme, les principes deviennent de simples outils d'intelligibilité et de résolution d'une situation problème et la finalité ne concerne que le bien de la situation et des acteurs qui y sont impliqués. Dewey refuse également les dualismes de la tradition : ceux de l'être et du devoir être, de la fin et des moyens. 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. D'un autre côté, fidèle à la tradition d'Emerson, il maintient, à travers tous ses écrits, l'idée que la vie est développement, éducation, qu'elle ne vaut d'être vécue qu'ordonnée au perfectionnement moral de l'individu. L'exigence éthique est, chez lui, un contrepoids à la sécularisation de la morale. Cette articulation d'un minimalisme moral et d'un maximalisme éthique est-elle soutenable ?

L'éthique de John Dewey a reçu plusieurs formulations, depuis les écrits de jeunesse hégéliens des *Outlines* (1891), jusqu'aux œuvres tardives comme *La Formation des valeurs* (1939)², en passant par les écrits de la maturité tels que les deux *Ethics* (1908, 1932) et *Human Nature and Conduct* de 1922. Il s'agit d'une pensée paradoxale. En effet, Dewey opère une déconstruction radicale de la théorie morale, telle qu'il l'a reçue de l'idéalisme des néo-hégéliens, ce qui le conduit à une morale naturaliste, radicalement immanente et axée sur la catégorie de prudence. Par ailleurs, tout au long de ce processus de sécularisation de la morale, Dewey maintient l'exigence d'un perfectionnement éthique, issu de la tradition émersonnienne, mais également de l'idéalisme de ses maîtres.

Bien que les concepts d'éthique et de morale ne reçoivent pas, chez Dewey, une acceptation bien stricte, quand il précise son vocabulaire, la morale a trait à la délibération dans des situations de conflits de valeurs tandis que l'éthique concerne le désir de grandir, ce qui renvoie au *conatus* spinoziste et à la *Bildung*. On soutiendra que Dewey défend à la fois un minimalisme moral et un maximalisme éthique. La question est de savoir quelle cohérence peut bien recevoir cette association à première vue singulière et quelle en peut être la signification pour l'éducation. Car, comme l'affirmera Dewey dans *Reconstruction en Philosophie*, « Le processus éducatif et le processus éthique ne font qu'un » (Dewey, 2003, p.153).

1. Le minimalisme moral

Dans les *Outlines of a Critical Theory of Ethics* de 1889-1890, Dewey prolonge l'enseignement des enseignements des néo-hégéliens britanniques Francis Herbert Bradley et Thomas Hill Green que lui a fait connaître Sylvester Morris qui fut son professeur de philosophie à l'Université John Hopkins de Baltimore (Deledalle, 1967). Mais cette fidélité idéaliste inaugure en même

¹ Professeur émérite, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Nous citons les textes traduits de Dewey dans leur version française et les textes non traduits dans l'édition des œuvres complètes (Early, Middle et Late Works) J.A. Boydston (ed.), Carbondale : Southern Illinois University.

temps une démarche de naturalisation de la conscience morale, tandis que, sur le versant éthique s'affirme un maximalisme qui ne sera jamais démenti.

■ **La naturalisation de la morale**

Dans cette période idéaliste, Dewey voit, dans l'expérience, une conscience de soi éternelle qui se reproduit en nous, et dans l'expérience morale, le lieu de l'harmonie de l'humain et du divin. C'est là l'héritage de Green. L'évolution de la pensée de Dewey est tout entière sous-tendue par un souci de sécularisation et de naturalisation de cette première version idéaliste de la théorie morale. En effet, si le seul accès que nous ayons à la conscience absolue est notre propre conscience, alors la psychologie devient la seule méthode philosophique, comme le précisait déjà l'article de *Psychology as Philosophic Method*. Sans doute la lecture des *Principes de Psychologie* de James (1891) est-elle ici décisive, comme Dewey le signale lui-même dans son autobiographie³. Après James, le moi ne peut plus être le moi substance des idéalistes, c'est un moi processus. D'autre part, la morale idéaliste, celle de Green par exemple, n'est d'aucun secours pour résoudre les problèmes concrets que posent les conflits de valeurs. Elle sépare le moi réel d'un moi idéal, absolu, que le moi réel ne peut jamais rejoindre, ce qui rend finalement impossible la vie morale⁴. Dans le *Syllabus* de 1896, la morale devient une analyse de l'expérience en train de se faire. Et les deux versions de l'*Ethics* (1908, 1932) entreprennent une histoire des conceptions morales d'un point de vue évolutionniste. La variété des morales dans l'histoire ruine l'idée d'un intuitionnisme moral qui donnerait accès à des valeurs intemporelles et plus largement l'idée que la conscience individuelle est la seule instance de la moralité. Enfin, dans *Human Nature and Conduct*, de 1929, qui s'inspire de la jeune psychologie sociale de l'*École de Chicago* de George Herbert Mead, le moi apparaît comme l'intériorisation du social, comme un nœud d'habitudes. Mais la psychologie sociale, en dépouillant la nature humaine de toutes ses déterminations, va infléchir le naturalisme de Dewey vers une phénoménologie de l'expérience pure et ses conditions de perméabilité et de perfectibilité. La complète sécularisation de la morale détruit ainsi le dernier bastion de la transcendance, celle d'une normativité de la nature humaine imposant ses lois à l'expérience, comme c'était par exemple le cas chez Rousseau. Désormais, les critères éthiques doivent se tirer de l'expérience même.

■ **Déconstruction des présupposés de la théorie morale**

Ces mouvements de sécularisation exigent une déconstruction des théories morales en ruinant les dualismes sur lesquels elles se fondent. Et ceci dès les *Outlines*.

La première opposition est celle de la morale pure et de la morale appliquée. Au lieu de chercher vainement un fondement à la morale, il vaut mieux, pense Dewey, tourner son attention vers l'élucidation des cas concrets qui exigent solution. La distinction des moyens et des fins s'avère elle aussi contestable. L'action ne présuppose aucune fin préexistante qu'on chercherait ensuite à réaliser en délibérant sur les moyens à employer. Moyens et fins se déterminent réciproquement dans l'action et ne sont pensables séparément que lorsque l'action est déjà accomplie. En fait, nous manquons d'une complète détermination de nos fins tant que nous n'avons pas la compréhension parfaite du cours d'action. Dans nombre de cas, on ne connaît pas d'avance quel est le bien de la situation : vaut-il mieux, par exemple, prolonger de quelques mois la vie de ce malade inguérissable au risque de lui faire endurer des souffrances insupportables ou le laisser s'éteindre sereinement ? Dans d'autres, la visée initiale se modifie au fur et à mesure que se déroule l'acte d'évaluation. Il serait donc irrationnel de s'en tenir à une fin prédéterminée sans prendre en compte la question des moyens ainsi que les conséquences possibles de l'action. Dewey ignore également la loi de Hume qui oppose être et devoir. Pour lui, le « doit » coïncide avec le « est » de l'action dans une situation concrète donnée. Quand le conducteur de tramway se demande s'il *doit* se mettre en grève, il pense à son travail, à son salaire, à sa famille, à son syndicat et à ses compagnons de travail. L'homme analyse la situation

³ John Dewey, «From Absolutism to Experimentalism» (LW5 : 1930).

⁴ Cette déconstruction s'opère dans une série d'articles tels que «Self-Realization as the Moral Ideal» (EW4 : 1893) ou «The Ego as Cause» (EW4 : 1894).

et ce qu'il doit faire résulte de cet examen. Le « doit » réside ainsi dans le « est » de la situation, il ne s'y rajoute pas de l'extérieur. L'idéal n'est pas au-dessus du réel, c'est plutôt la bonne solution du problème, c'est-à-dire l'issue raisonnable de la situation telle qu'elle s'indique dans les lignes de force du cours d'action.

■ *L'enquête morale*

La critique de ces présupposés n'est que l'envers d'une reconstruction de la théorie morale, dans le cadre du paradigme de l'enquête, comme résolution de situations problématiques exprimant des conflits de valeurs.

Contre les morales téléologiques, il faut d'abord se résoudre à la pluralité des biens et des fins. De plus, la diversité infinie des situations fait que le bien est toujours celui d'une situation donnée qui ne saurait valoir pour toutes les autres. Enfin, le véritable objet du désir ne se donne pas dans un substantif, mais dans un adverbe. On ne recherche pas le bonheur ou le plaisir, mais on désire vivre *sainement, intensément*, en évitant les malheurs. Bref, pour Dewey, la véritable fin du désir est la vie, comme *praxis* au sens d'Aristote, c'est-à-dire l'activité qui a sa fin en elle-même.

Les morales déontologiques ne sont pas mieux armées pour nous livrer des standards de conduite. Si toute situation morale est singulière, il ne saurait y avoir de règles morales à la fois générales et adéquates à chaque cas. Les maximes kantienne sont des clés utiles pour les problèmes moraux, mais leur validité n'est que conditionnelle. Dans telle ou telle situation, il se peut que mentir soit la meilleure solution, même si personne ne souhaiterait habiter un monde de menteurs. De même le respect de la vie ne peut être inconditionnel. Dans certaines situations extrêmes, il peut être préférable de laisser mourir, voire de donner la mort, pour sauvegarder chez autrui un minimum de dignité. Chaque situation étant singulière, on comprend que l'idée d'exception puisse recevoir un sens pour la délibération éthique. C'est ce qu'on pourrait appeler le contextualisme de Dewey. Cependant, ce contextualisme ne saurait être radical, comme le prétend Pappas (2008), le jugement moral ne s'effectue pas à partir de rien. Le principe d'immanence signifie, non le refus de tout ce qui est extérieur à la situation ici et maintenant, mais la subordination de tout principe, de toute croyance, de toute tradition... à l'expérience présente. Les principes moraux, s'ils ne sont jamais des passe-partout, constituent cependant des clés spécifiques ou génériques, selon les cas.

Reconstruction en Philosophie compare le jugement moral à la clinique médicale. En fait, le jugement survient quand les biens sont en conflits. Tout comme quand le médecin hésite entre deux diagnostics. C'est pourquoi il suppose une intelligence aiguë de la situation, de cette situation singulière. Cet intellectualisme moral s'oppose aux théories émotivistes des valeurs défendues par le positivisme logique et pour lequel les soi-disant propositions morales s'apparentent à des sortes d'exclamations émotives, des marques irrationnelles d'approbation ou de désapprobation sans aucun statut logique⁵. Dewey, dans *La Formation des valeurs*, distingue la tendance, qui représente la base affective de l'évaluation morale, du jugement lui-même qui régule cette évaluation par l'examen de ses conséquences. On peut désirer vivement de la crème glacée puis se souvenir qu'on est allergique au lactose et agir en conséquence ! Pour Dewey, le jugement moral a une structure intellectuelle semblable au jugement scientifique. Dans son article *Theory and Practice* de 1891, il soutiendra même que la conduite morale est du même type que la résolution d'un problème d'algèbre. La seule différence est que, dans la délibération morale, les valeurs du sujet ne restent pas extérieures au jugement, mais en font partie. D'un côté on réclame une objectivation, de l'autre une explicitation. La morale de Dewey n'est donc pas une morale de l'intention, mais une éthique de la responsabilité. Est-ce à dire que Dewey ignore la question du mal ? En extrapolant quelque peu sa pensée, on pourrait dire que Dewey a une approche médicale du mal : le mal n'est pas une faute, encore moins un péché :

⁵ Le premier débat a lieu entre Dewey et les empiristes logiques du « Cercle de Vienne ». Il commence à la parution des ouvrages d'Ayer, *Language, Truth and Logic*, en 1936 et de Dewey, *Theory of Valuation*, en 1939. Il se poursuivra près d'un quart de siècle. Garrett G. (2007), « L'éthique située de Dewey. Émotions, états d'esprit et sens des jugements moraux », *L'art du comprendre*, n°16, W. James, C.S. Peirce, J. Dewey. *Tradition et vocation du pragmatisme*. Deuxième série.

c'est une maladie. Il y a bien des maux, mais pas de mal radical. La question morale est de savoir comment soulager les maux de l'humanité.

Dans la problématisation morale comme dans la problématisation scientifique, il s'agit donc toujours de trouver la meilleure solution possible à la situation. Ce qui exige un laboratoire virtuel ou encore un théâtre intérieur, qui ne réduisent pas la délibération morale au calcul utilitariste, mais lui permettent de simuler différents scénarii et de les évaluer en fonction de leurs conséquences. Cette problématisation relève de la prudence (*Wisdom*) dans la mesure où il s'agit – comme chez Aristote – de chercher la meilleure ligne de conduite dans des cas précis. Cependant, l'éthique prudentielle de Dewey n'a plus les ressources de la pensée grecque. Elle intervient dans un monde problématique et non dans un cosmos. Le schéma de l'enquête suggère que l'issue de la décision coïncide avec la solution du problème. Parmi les solutions possibles, la prudence choisit la meilleure. Que signifie ce choix du meilleur ? Ne revient-il pas à faire dépendre l'expérience morale d'un principe extérieur ? Mais s'il n'est plus de norme transcendante, sur quoi peut alors se régler la prudence ?

2. Le maximalisme éthique

Pour résoudre cette question, il faut considérer l'autre courant de la réflexion de Dewey, celle du perfectionnement moral et d'abord remonter à sa source dans les *Outlines*. Le choix du meilleur renvoie en effet à l'éthique de la réalisation de soi et à celle du souci de l'autre. Toute la question est de savoir comment ces deux perspectives, morale et éthique, peuvent s'articuler.

■ L'éthique de la réalisation de soi

Dans les *Outlines* s'élabore une théorie expressionniste de la réalisation de soi sur fond d'une critique de la morale kantienne. Le bien est dans la volonté, comme le voulait Kant, mais dans la volonté réalisée, non dans la seule « bonne volonté »⁶. La morale de l'intention ne suffit pas, il faut prendre en compte les conséquences de l'intention dans la *praxis* effective. D'autre part, le dualisme kantien, en opposant raison et sensibilité, fait de cette loi quelque chose d'extérieur au désir au lieu d'y voir la loi même du désir. Kant ne voit pas que le désir est la manifestation d'un caractère et que la loi du désir, c'est d'exprimer un moi unifié et adapté à la situation. En réalité, ce que Kant nomme « devoir » ne désigne rien d'autre que *l'exigence* d'agir « avec toute son âme » comme le disait Platon et comme Bergson le reprendra à son compte. La mauvaise action est, au contraire, celle qui émane d'un moi divisé, en lutte contre lui-même. À la coupure kantienne absolue entre le moi d'inclination et le moi de raison, nous devons substituer, dit Dewey, une distinction relative entre deux facteurs du moi. Bref, comme l'explicitera le *Syllabus*, le devoir signifie ce qui est à faire pour que cet acte soit véritablement le mien. C'est tout à fait la théorie de la self-realisation de Bradley et de Green. Agir par devoir veut dire en réalité faire l'acte qui est requis par la situation, dans la lignée d'un caractère. Bien que Dewey conserve ici le vocabulaire moral du devoir, on peut voir dans cette approche expressionniste l'origine du versant proprement éthique de sa pensée, celui qui renoue à la fois avec le *conatus* spinoziste et avec l'exigence de devenir soi-même, propre à la *Bildung*. Ici le bien et le mal entrent dans une dialectique temporelle qui les relativise : l'homme bon n'est pas celui qui n'a pas fait de fautes, c'est celui qui s'améliore. Inversement l'homme mauvais n'est pas celui qui fait le mal pour le mal (ce serait le diable), mais celui qui régresse ou stagne.

Dans les *Outlines*, la conception du sujet relève d'une interprétation expressionniste pour laquelle l'autoréflexivité constitue le paradigme du rapport à soi (Frega, 2006, p.147). Autrement dit, la construction de soi s'effectue ici « dans l'espace symbolique de la reconnaissance », c'est-à-dire que le sujet se transforme en prenant conscience de soi à travers ses actes. Dans *Human Nature and Conduct*, cette efficacité causale du sens disparaîtra. Désormais, le sujet ne pourra

⁶ Dewey ne distingue pas ici la bonne volonté (au sens quasi velléitaire) de la « volonté bonne » de Kant.

s'affecter lui-même que par l'intermédiaire d'une transformation de son milieu. L'autoréflexivité cessera d'être le modèle du rapport à soi au profit d'un paradigme transactionnel. Ce tournant du behaviorisme social est lié à la prise en compte de la mutation anthropologique qui fait passer notre civilisation d'une culture de la certitude symbolique à une culture du contrôle. Ce que l'expressionnisme laissait dans l'ombre. Si, dans la modernité, l'homme devient capable de transformer sa situation dans le monde en aménageant lui-même son propre milieu, s'il n'est plus condamné à attendre ces transformations de l'invocation de puissances transcendantes, le contexte de l'éthique en doit être profondément changé.

Le point de vue psychosocial conforte l'assimilation du perfectionnement éthique et de l'éducation. *Reconstruction en Philosophie* relie ainsi explicitement l'éthique aux processus de croissance ou de décroissance : « Seule la croissance elle-même est une "fin" morale » (Dewey, 2003, p.149). Et encore, « Le processus éducatif et le processus éthique ne font qu'un » (p.153). Dès lors, c'est le perfectionnement qui fournit le critère éthique. Comme le précisera *Expérience et Éducation*, une expérience est éducative (ou éthique) si elle satisfait à ces trois conditions : a) lorsqu'elle ne conduit pas à une impasse, mais s'ouvre à d'autres expériences ; b) lorsqu'elle permet de tirer les leçons qui orienteront l'expérience future ; c) lorsqu'elle fait partager l'expérience des autres. Le dernier critère est décisif, car il permet d'éliminer toute croissance asociale. Le cambrioleur peut devenir de plus en plus performant, mais il se coupe de la société (Dewey, 2011, p.473). Dans l'expérience éducative, au contraire, le sujet participe, avec les autres, à l'autotransformation de la société. Il devient partenaire, dit Dewey. On peut parler d'adaptation si l'on veut, à condition de bien la distinguer de l'ajustage à la société telle qu'elle est. L'adaptation vise en effet le processus d'amélioration de la société dans un cadre démocratique. Et, nous le savons, la démocratie n'est pas – pour Dewey – une forme de gouvernement parmi d'autres, c'est la structure politique qui permet le libre déploiement de l'expérience et sa libre socialisation.

■ **Le souci de l'autre**

Qu'elle soit pensée dans un paradigme expressionniste ou transactionnel, la réalisation de soi doit affronter la question du bien commun. L'utilitarisme semble la résoudre en faisant du bien l'utilité sociale et non le plaisir individuel. Mais, Bentham et Mill présupposent un individualisme abstrait qui pose le sujet indépendamment d'autrui qu'il a ensuite bien du mal à atteindre par la sympathie. C'est pourquoi dans les *Outlines*, Dewey recourt à la *Philosophie du Droit* de Hegel pour penser ensemble la face subjective de la moralité (la conscience morale) et sa face objective, dans les mœurs et les institutions. D'où le postulat éthique : le besoin de se réaliser est lié au besoin de réaliser le bien d'une communauté dont l'individu est membre. Et réciproquement, l'action en vue de la communauté entraîne une satisfaction subjective. Cette dialectique sera appréhendée par l'idée de fonction. Ainsi, Dewey n'abandonnera jamais le présupposé aristotélicien et par suite hégélien d'une sociabilité humaine. Pour lui, on ne peut devenir une personne qu'en s'insérant dans un tissu social, dans une culture déjà là, comme on le voit pour le développement psychologique des enfants qui est en même temps un développement social. C'est pourquoi la personnalité est, pour lui, un construit social. C'est donc dans le contexte d'une psychologie sociale telle que la promeut *Human nature and Conduct*, que sera reprise l'idée de sympathie. Elle se retrouvera également dans la théorie des valeurs. La sympathie constitue pour Dewey le noyau affectif et social de la délibération éthique, ce en quoi elle se distingue et du calcul des utilitaristes et du formalisme kantien. Elle fournit, dit L'*Ethics*, de 1932, « le point de vue intellectuel le plus efficace. C'est l'outil par excellence, pour la résolution des situations complexes ». L'insociable sociabilité, comme disait Kant, est bien ici un phénomène second qui suppose un premier mouvement de sympathie et de participation.

■ **Le choix du meilleur**

Qu'est-ce qui fonde le choix du meilleur dans la délibération morale ? Ce n'est pas simplement le respect des procédures de délibération et de décision, comme dans une perspective déontologique. Dewey n'accepte pas la distinction que fait Habermas entre les normes morales

qui relèvent en dernière instance de l'impératif catégorique kantien et qui recèlent une prétention à l'universalité et les valeurs qui proposent sans obliger. Ce n'est pas non plus une visée téléologique qui indique l'horizon du bien. On ne peut recourir par ailleurs à une théorie de la vertu. En fait Dewey refuse de se couler dans le lit de Procuste des théories morales qui réduisent toujours les critères moraux à un seul facteur. Selon *Three Independent Factors in Morals*, dans la délibération morale, nous avons toujours affaire à la fois : a) aux exigences du désir dont il faut bien évaluer les conséquences possibles fastes ou néfastes ; b) aux attentes des autres ou de la société, qui lorsqu'elles sont légitimes, deviennent des droits et par contrecoup, pour l'agent moral, des devoirs à honorer ; c) aux louanges et aux blâmes des autres et à l'exemplarité des hommes vertueux. Autrement dit, selon les termes de l'*Ethics* de 1932, la délibération morale nous met au confluent de nos héritages : le Grec (l'amour du bien, mais aussi la vertu), le Romain (le sens du devoir et des offices) et la théorie morale anglaise (Shaftesbury, Hume, Adam Smith). S'il en est ainsi, aucun des facteurs moraux en conflit ne peut déterminer le choix du meilleur. L'horizon de la délibération morale ne peut donc que renvoyer à l'éthique comme visée de l'enrichissement de l'expérience commune, soit à un critère formel qui ne dit rien de la nature du bien à poursuivre, mais qui ne se réduit pas non plus aux procédures de la délibération.

3. Discussion

La déconstruction des présupposés des théories morales traditionnelles aboutit donc, chez Dewey, à une philosophie de la délibération morale dans laquelle toute référence à une transcendance, c'est-à-dire à un extérieur de l'expérience, se voit exclue. Mais ce minimalisme moral est compensé par un maximalisme éthique de l'exigence de grandir qui renoue, à travers Emerson et la *Bildung*, avec une sorte de *conatus* spinoziste. Cette éthique sous-tend le souci éducatif dont on sait qu'il constitue le cœur de la philosophie de Dewey. Cette pensée paradoxale ouvre cependant trois questions : a) ce minimalisme moral est-il bien encore une morale ? ; b) Si oui, le maximalisme éthique est-il vraiment irréductible à la morale ? Ne peut-il s'interpréter dans un cadre téléologique ou déontologique ? ; c) Si ce n'est pas le cas, ce maximalisme, puisant son inspiration dans le transcendantalisme émersonnien, ne déroge-t-il pas aux réquisits d'une philosophie de l'immanence ?

■ Une vraie morale ?

Une morale refusant toute transcendance est-elle possible ? Pour Dewey, la réflexivité morale relève de l'intelligence commune appliquée à la conduite de la vie, autrement dit de la prudence (*Wisdom*). La *Wisdom* n'est cependant pas la prudence kantienne que les *Fondements de la Métaphysique des mœurs* réduit plus ou moins à l'habileté et qui concerne l'intelligence des moyens et non celle des fins. La prudence n'est pour Kant que cette sorte d'habileté qui vise le bonheur (Kant, 1966, p.127). Autrement dit, Kant ne reconnaît pas à la prudence, cette dimension de vertu que lui assigne l'*Éthique de Nicomaque* (VI, 5) qui la définit comme la faculté de discerner « ce qui est bon pour bien vivre ». Dewey ne peut donc conférer sa teneur morale à la *Wisdom* qu'en retrouvant le sens de la *phronésis* aristotélicienne. Et ce n'est possible qu'en problématisant l'opposition des fins et des moyens sur laquelle Kant opère son propre découpage. Dans la *Wisdom*, fins et moyens se déterminent réciproquement. De plus, l'accent sur la dimension intellectuelle de la réflexion morale est tout à fait conforme à la *phronésis* qu'Aristote (1965, VI, 5) définit comme « une disposition, accompagnée de raison juste, tournée vers l'action et concernant ce qui est bien et mal pour l'homme ». Enfin, la sagesse pratique intervient chez Aristote dans le cadre d'une « ontologie de la contingence », selon l'expression d'Aubenque (1993, p.65), c'est-à-dire face à un monde changeant, ce qui s'accorde assez bien avec l'ontologie du devenir chère à Dewey. Il est vrai que chez Aristote subsiste encore l'opposition de la prudence et de la sagesse (science des choses éternelles) qui tombe, elle, tout à fait en dehors de la pensée de Dewey et reflète l'opposition de la théorie et de la pratique dont il veut précisément se défaire. Il est vrai également que la *phronésis* reste tributaire d'un cosmos

dans lequel les repères moraux s'avèrent stables. Moyennant ces réserves, c'est bien l'ancrage aristotélicien de la *Wisdom* qui la distingue de la simple habileté.

La *Wisdom* peut-elle toutefois éviter le relativisme ? Dewey enfreint, dès les *Outlines*, la loi de Hume qui interdit de tirer le devoir de l'être et il récuse toute distinction entre préférences et normes. On a souvent reproché à Dewey la faiblesse de sa défense de la démocratie ou encore son impuissance à condamner des pratiques culturelles comme l'esclavage par exemple. Pour le pragmatisme, le choix de la démocratie ne repose en effet sur aucun fondement métaphysique, mais seulement sur une interprétation de l'histoire : la démocratie n'est-elle pas le meilleur cadre pour l'enrichissement de l'expérience de tous, c'est-à-dire finalement pour l'éducation du peuple ? Par ailleurs, les pratiques d'asservissement ne peuvent être critiquées que par une négociation intelligente conduisant les sujets à prendre conscience des conséquences néfastes de leurs actes. Mais les théories universalistes sont-elles mieux armées pour le faire, à moins de recourir à une autorité puissante et coercitive ? La théorie des valeurs de Dewey nous dit seulement que la seule chose que nous avons en commun, au-delà de nos différends axiologiques, est la situation problématique elle-même. Ce qui fait le commun de l'humanité, ce sont les problèmes que nous avons en partage, même si nous divergeons quant aux solutions. C'est en se focalisant sur les situations problématiques et non en se crispant sur des valeurs prétendues universelles que nous avons des chances de résoudre nos divergences interculturelles et de devenir ensemble plus intelligents.

Dewey n'est pas relativiste au sens où toutes les valeurs se vaudraient ni au sens où les évaluations et les jugements ne pourraient être que locaux. Notre expérience historique et l'héritage des Lumières nous font comprendre, par exemple, que l'esclavage (celui de la cité antique ou des états du Sud lors de la guerre de Sécession) constitue une solution contestable au problème de la division du travail parce que la vie de loisir de quelques-uns condamne celle des autres à un labeur pénible. L'idéal démocratique invite à partager autrement le travail et le loisir, ce qui, à terme, devrait enrichir et l'expérience des anciens esclaves et celles des anciens maîtres⁷.

■ Une exigence irréductible ?

S'il y a bien une morale chez Dewey, pourquoi l'exigence éthique ne s'y réduirait-elle pas ? Ne peut-on interpréter l'idée de croissance, dont Dewey fait le critère de l'éthique, dans un sens téléologique, comme une fin dernière ? Doit-on y voir au contraire un impératif catégorique, ainsi que semble le suggérer la maxime de *Human Nature and Conduct* : « agis de telle sorte que tu accroisses le sens de l'expérience présente » ? Pourquoi maintenir ces deux sources de la pensée de Dewey ?

Pour Axel Honneth (1998), Dewey trahit le procéduralisme de la délibération morale en posant un bien qui surpasse tous les autres, celui de perfectionnement ou de progrès. Dewey renouerait ici avec le concept aristotélicien de souverain bien. Mais comme le précise *Reconstruction en philosophie*, la croissance n'est pas tendue vers un but extérieur à l'expérience, ni même vers un état de perfection dans l'expérience (Dewey, 2003, p.149). Ce qu'on prend comme un résidu téléologique chez Dewey ne renvoie qu'à la thèse d'une éducation qui n'a d'autre fin que sa continuation et son approfondissement et qui n'est donc pas tendue vers un bien déterminé, encore moins un souverain bien. *Démocratie et Éducation* est tout à fait explicite sur ce point : « ... il n'y a rien à quoi la croissance soit relative sinon plus de croissance, il n'y a rien à quoi l'éducation doive être subordonnée sinon plus d'éducation » (Dewey, 1983, p.74). Une fin qui est un processus et un processus ouvert à la pluralité des biens, sans hiérarchisation possible de ces biens, ne peut donc entrer dans les schémas téléologiques classiques. Peut-on situer alors le maximalisme éthique dans le prolongement du perfectionnisme émersonnien ? Oui dans la mesure où ce type de perfectionnement ne suppose ni un soi prédonné ni un idéal de perfection prédéfini à atteindre (Laugier, 2010, p.12). Affirmer que le développement est à soi-même son propre but, c'est refuser de donner à l'idée de fin dernière un contenu quelconque. Si donc l'on

⁷ On voit que Dewey ne reprend pas ici la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave. Le loisir du maître n'est pas vide et le labeur n'est pas formation.

veut ramener Dewey du côté d'Aristote, c'est certainement avec l'idée de *praxis* comme activité autotélique qu'apparaît la convergence la plus grande. Comme le souligne *Démocratie et éducation*, « Puisque l'éducation n'est pas un moyen de vivre, mais s'identifie à l'acte de vivre une vie féconde et qui a un sens pour elle-même, la seule valeur ultime qui puisse être proposée est le processus même de la vie » (Dewey, 1983, p.286).

Peut-on alors, comme Gregory Pappas (2008), tirer au contraire le maximalisme éthique dans le sens du procéduralisme en attribuant à Dewey un contextualisme radical et en niant que grandir soit une fin ? Si l'on peut suivre Pappas quand il rappelle que, dans la délibération morale, tout dépend de la situation présente et que le bien de chaque situation est unique, parler de contextualisme radical semble sous-estimer gravement l'idée de continuité de l'expérience que défend résolument Dewey. Aucune situation ne peut être isolée des autres et l'acteur ne se retrouve jamais, à chaque fois, à mains nues pour traiter de nouveaux cas. Au contraire, comme Pappas le souligne lui-même, l'expérience accumulée, les leçons tirées des cas précédents font partie de la situation. D'autre part, la construction du moi, même si on pense ce moi comme un processus et non comme une substance, requiert également la continuité d'un projet de vie (Pamental, 2009). Il est vrai que chez Dewey – c'est le deuxième argument de Pappas – l'idéal ne prend pas la forme d'une fin substantielle, mais toujours celle d'une expression adverbiale exprimant une harmonie, un équilibre : *bien* vivre c'est vivre intelligemment, esthétiquement, démocratiquement, quelles que soient les fins en vues impliquées dans les situations. Cependant, cela ne doit pas faire oublier le contenu (le *What*) de l'expérience au profit du comment (le *How*). Chez Dewey, l'idéal de croissance s'éprouve en effet dans une expérience dans laquelle nous sommes pleinement nous-mêmes et en harmonie avec la situation. Il s'agit, comme le dira *L'Art comme expérience*, d'un instant dynamique intense dans lesquels « le passé vient enrichir le présent et où le futur stimule ce qui existe dans le présent » (Dewey, 2005, p.53).

■ Une expérience transcendante ?

Le sentiment d'harmonie, d'équilibre, n'est donc pas seulement, comme le soutient Pappas, un trait structurel de l'expérience morale, un « comment » qui ne serait qu'un critère ou qu'une clé. C'est également quelque chose que l'on éprouve. Le sentiment de grandir, qui nous vient quand nous avons résolu un problème important (intellectuel, moral, existentiel), constitue le versant émotionnel de notre satisfaction intellectuelle et de nos constats objectifs. C'est le critère subjectif de notre succès moral. Cette expérience qu'on pourrait assimiler à la joie spinoziste, au sentiment de grandir, ne renoue-t-elle pas avec une forme de transcendance ? Dans *Une foi commune*, Dewey y voit l'expérience de « ce qui introduit une véritable perspective dans nos vies » (Dewey, 2011, p.110). Il la compare aux moments de grâce de la conversion religieuse. C'est un changement de tout notre être, un changement *de* volonté et pas seulement un changement *dans* la volonté. Mais, dans la pensée de Dewey, qui à ce stade (en 1934) est complètement sécularisée, « le religieux n'est autre que "la moralité touchée par l'émotion" » (p.108).

En résulte-t-il, finalement, que l'équilibre, l'harmonie, soit une fin, comme le pense Honneth ? Mais ce qui est recherché c'est la résolution de la situation, la joie est toujours donnée par surcroît. Cependant, le fait que grandir s'éprouve dans une expérience suffit à faire de l'idéal de croissance autre chose qu'un simple critère procédural. Le formalisme, soit ignore complètement ce genre d'expérience (Habermas), soit la projette à l'horizon d'une espérance et d'une exigence de la raison (Kant). L'hypothèse qu'on pourrait avancer, mais qu'il faudrait étayer plus avant est que la joie de grandir ne renvoie plus à une quelconque transcendance, mais participe d'une conscience de plénitude humaine trop humaine, c'est-à-dire d'ordre esthétique, tel que *l'Art comme expérience* la déterminera.

Conclusion

Chez Dewey la destruction des présupposés de la théorie morale conduit à un minimalisme pour lequel la morale se réduit à une délibération intelligente dans les situations de conflit de valeur. Toute transcendance se voit congédiée puisque les principes moraux (les coutumes, les croyances, les impératifs) sont interprétés comme des clés contextuelles et qu'ils doivent se subordonner à l'intelligence des situations elles-mêmes. Dans une telle conception sécularisée, le choix du meilleur ne peut s'effectuer dans aucune des perspectives de la théorie morale : téléologie, déontologie ou théorie de la vertu. Il suppose un maximalisme éthique qui s'autorise d'une phénoménologie de l'expérience : la vie est *praxis*, processus de croissance. Le choix du meilleur, dans la délibération morale, c'est l'exigence d'œuvrer, autant que possible, à l'enrichissement de l'expérience des sujets impliqués dans la situation. Cette exigence n'est pas un devoir, au sens kantien, c'est ce qui donne son sens humain à la situation. En visant un tel enrichissement, on ne poursuit pas un bien, ni pour soi, ni pour les autres. On s'efforce de rendre la vie commune la plus pleine et la plus riche possible.

Il y a donc deux sources de la pensée de Dewey : une source morale et une source proprement éthique. Elles sont irréductibles l'une à l'autre, mais confluent l'une vers l'autre dans la délibération morale. Le minimalisme moral est ici parfaitement compatible avec l'éducation, car l'éducation est sous l'égide d'un maximalisme éthique. Un tel maximalisme renvoie certes aux « vertus privées » que Stuart Mill opposait aux devoirs envers autrui. Mais à la différence de Mill (et plus tard d'Arendt), Dewey ne délimite pas le temps de l'éducation à l'accès à la majorité civile, il fait de l'éducation continuée, la vie même.

S'agissant spécifiquement de cette portion du temps éducatif proprement scolaire, la position de Dewey fait de l'école un milieu politiquement neutre en même temps qu'un espace axiologiquement riche. Il ne s'agit pas d'instrumenter la jeunesse pour l'endoctriner, fusse pour contrer l'idéologie dominante. D'où le refus de tout moralisme et de toute inculcation idéologique. Pour autant, l'espace-temps de l'éducation est saturé de valeurs, parce qu'il s'agit d'une communauté d'apprentissage laquelle, comme telle, requiert des conditions minimales rendant possibles le vivre-ensemble, la discussion rationnelle, la coopération et en un mot, l'étude.

Quelle serait la contribution de Dewey à notre débat sur le minimalisme en éducation ? Sans doute de distinguer obligation et idéal. L'obligation a trait au vivre-ensemble, aux conditions de l'étude. Elle renvoie également à ce qui est à faire au terme de la délibération morale dans des situations de conflits de valeurs. L'idéal renvoie aux appels axiologiques émanant des institutions éducatives et de l'exemplarité des éducateurs, dans un cadre démocratique. L'école, en tant qu'institution aurait donc une triple fonction morale : a) garantir la vie commune et la possibilité de l'étude ; b) former le jugement par l'analyse des dilemmes moraux, le débat argumentatif et l'interprétation des textes littéraires ; c) proposer des valeurs de progrès individuels et collectifs. Minimalisme ou pas, on voit mal l'école encourager la paresse et s'abstenir de valoriser des vertus intellectuelles comme la curiosité ou la rigueur, l'émulation et la coopération. Plus généralement, une éducation qui ne pousserait pas au perfectionnement de soi, même si son *télos* peut et doit rester relativement indéfini, serait-elle encore digne de ce nom ?

Bibliographie

Nous citons les œuvres traduites de Dewey dans leur version française et les œuvres non traduites dans l'édition des œuvres complètes (Early, Middle et Late Works) J.A. Boydston (ed.), Carbondale : Southern Illinois University. Les articles sont signalés par des guillemets, conformément à la tradition des Dewey'studies.

ARISTOTE (1965), *Éthique de Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion.

AUBENQUE P. (1993), *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses Universitaires de France.

- DELEDALLE G. (1967), *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DEWEY J. & TUFTS J. (1908), *Ethics* [MW5].
- DEWEY J. (1894), "The Ego as Cause" [EW4 : 1894].
- DEWEY J. (1886), "Psychology as Philosophic Method" [EW1].
- DEWEY J. (1891), "Moral Theory and Practice" [EW3].
- DEWEY J. (1891), *Outlines of a Critical Theory of Ethics* [EW3].
- DEWEY J. (1893), "Self-Realization as the Moral Ideal" [EW4].
- DEWEY J. (1894), *The Study of Ethics: a Syllabus* [EW4].
- DEWEY J. (1922), *Human Nature and Conduct* [MW14].
- DEWEY J. (1930), "From Absolutism to Experimentalism" [LW5].
- DEWEY J. (1930), "Three Independent Factors in Morals" [LW5].
- DEWEY J. (1932), *Ethics* [LW7].
- DEWEY J. (2003), *Reconstruction en philosophie*, (Traduction de P. Di Mascio), Publications de l'Université Pau Ferrago /Editions Leo Scherer [1920].
- DEWEY J. (2005), *L'art comme expérience*, (Traduction de J.-P. Cometti & alia), Paris, Gallimard [1934].
- DEWEY J. (2011), *Démocratie et Éducation, suivi de Expérience et Éducation*, (Traduction de G. Deledalle), Paris, Armand Colin [1916, 1938].
- DEWEY J. (1983), *Démocratie et Éducation*, (Traduction de G. Deledalle), Paris, L'âge d'Homme.
- DEWEY J. (2011), *La formation des valeurs*, (Traduction de A. Bidet, L. Quéré & G. Truc), Paris, Les empêcheurs de penser en rond, La découverte [1939].
- DEWEY J. (2011), *Une foi commune*, (Traduction de P. Di Mascio), Paris, Les empêcheurs de penser en rond, La découverte [1934].
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
- FREGA R. (2006), *Pensée, expérience, pratique. Essai sur la théorie du jugement de John Dewey*, Paris, L'Harmattan.
- GOUINLOCK J. (1972), *John Dewey's Philosophy of Value*, New York, Humanities Press.
- HONNETH A. (1998), "Between Proceduralisme and Teleology: An Unresolved Conflict in Dewey's Moral Theory", *Transactions of the Charles Peirce Society*, volume 34, n°3 p.689-711.
- LAUGIER S. (éd.) (2010), *La voix et la vertu ? Variétés du perfectionnisme moral*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PAMENTAL M. (2009), "Growth is an End ! Dewey's Internalized Teleology", Midwest Pragmatist Study Group, of The Society for the Advancement of American Philosophy, Eleventh Annual Meeting, Indianapolis, Indiana USA, http://liberalarts.iupui.edu/mpsg/Programs/prog_2009.htm
- PAPPAS G. (2008), *John Dewey's Ethics. Democracy as experience*, Indiana University Press.
- RORTY R. (1995), *L'espoir au lieu du savoir : introduction au pragmatisme*, Paris, Albin Michel.

Le minimalisme dans l'éthique de la discussion

Pierre Billouet¹

Résumé

Le minimalisme moral et l'éthique de la discussion contestent le paternalisme des autorités qui prétendent faire le bien de subordonnés sans rien leur demander. Mais l'examen précis de leurs principes d'une part et de la compréhension de la théorie du développement moral de Kohlberg d'autre part, permet de montrer qu'il existe une profonde divergence entre les deux approches. Le concept de l'autonomie est la pierre de touche permettant de départager les deux éthiques, dont les conséquences éducatives et politiques ne peuvent être identifiées.

Le minimalisme comprend l'éthique dans la tradition anglo-saxonne. L'éthique de la discussion s'inscrit dans la tradition continentale, germanique. Le style, la manière de raisonner, le ton, les références, le rapport à la grande tradition philosophique et à la culture sont très différents, mais les deux courants contestent les formes autoritaires de l'éthique. Le minimalisme conteste le paternalisme des autorités qui prétendent faire le bien de subordonnés sans rien leur demander. L'éthique de la discussion exige que, dans toute question éthique, tous les concernés puissent être partie prenante de la délibération. On pourrait donc considérer que, malgré les différences, elles ne forment qu'une même exigence éthique remontant au Locke de la *Tolérance* et au Kant des *Lumières*. Mais il ne suffit pas de dire *non* ensemble pour être d'accord.

1. Le minimalisme et l'éthique de la discussion

Le minimalisme repose sur trois principes : le principe de « neutralité à l'égard des conceptions substantielles du bien ; le principe négatif d'éviter de causer des dommages à autrui et le principe positif qui nous demande d'accorder la même valeur à la voix ou aux intérêts de chacun. » (Ogien, 2003a, p.12)

Le minimalisme serait l'éthique « des sociétés démocratiques contemporaines » ayant renoncé pour la paix civile aux guerres morales « après avoir renoncé aux guerres de religion. » Sur un plan philosophique, il résulte de la confrontation entre les « trois théories morales les plus importantes : éthique des vertus d'inspiration aristotélicienne ; éthique déontologique d'inspiration kantienne ; éthique conséquentialiste » (Ogien, 2003a, p.12, 14). Le principe de neutralité contredit le souci de perfection personnelle (« l'arétisme »). L'absence de devoir envers soi-même – de souci de soi – centre donc l'éthique sur le rapport à autrui, où il faut concilier les exigences : « Si nous avons des tendances conséquentialistes, nous penserons probablement que ce sont les conséquences sociales et psychologiques qui devraient guider notre conduite. Si nous avons plutôt une sorte de respect quasi sacré, ou quasi "kantien", pour certains droits, nous dirons qu'il faut respecter ces droits, quelles que soient les conséquences. Et si, comme c'est mon cas, nous adhérons à une sorte d'éthique minimale qui tient compte de ces deux facteurs, il nous faudra trouver un équilibre général satisfaisant entre droits et conséquences, ce qui n'est pas facile. » (Ogien, 2003a, p.141)

¹ Maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

D'autre part un minimaliste « reste neutre vis-à-vis des conceptions métaphysiques de la personne, comme il l'est vis-à-vis des conceptions substantielles du bien sexuel. Il ne cherche pas à résoudre, dans le contexte des discussions morales, le problème de savoir si chacun de nous est un corps qui a une âme ou une âme qui a un corps ou si nous n'avons, après tout, ni âme ni corps (ce qui n'est pas impossible). » (Ogien, 2003a, p.115). Tout ceci conduit Ogien à intervenir dans un sens anti-autoritaire sur le clonage, l'homoparentalité, le sadomasochisme, l'échangisme, la pornographie, la prostitution, les débats bioéthique sur la vie et la mort ou sur l'indisponibilité et la marchandisation du corps. Ces pratiques ne demeurent immorales que si nous cédon à la panique qui nous renforce dans nos préjugés au lieu de tester froidement les arguments conservateurs (Ogien, 2004).

Dans l'ensemble, Ogien pose les principes d'égalitarisme impersonnel, d'indifférence morale dans le rapport à soi et de non-nuisance à autrui mais il ne tente pas « de donner un caractère systématique à l'ensemble de [ses] analyses ». « [Il] essaie seulement d'évaluer un ensemble de concepts ou de distinctions conceptuelles qui font aujourd'hui l'objet d'intenses débats » (Ogien, 2003b, p.9). Enfin son but est progressiste puisqu'il s'agit de détruire les préjugés pour faire progresser le débat moral « par la critique conceptuelle ». (Ogien, 2011, p.313)

L'éthique de la discussion est fondée par K.O. Apel et J. Habermas², et elle vise une « reconstruction moderne de l'éthique universaliste des principes, dans l'esprit de Kant » (Apel, 1996, p.83). Elle comporte deux principes (U et D), qui mettent respectivement l'accent sur le sens de l'énoncé normatif et sur la position d'énonciation de la norme.

Principe U

« Toute norme valable doit satisfaire la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires résultant, de manière prévisible, de l'observation universelle de la norme en vue de satisfaire les intérêts de tout un chacun peuvent être acceptés sans contrainte par tous les concernés. » (Apel, 1994, p.78)

Contre la thèse positiviste suivant laquelle les seuls énoncés universels sérieusement discutables sont les hypothèses scientifiques, ou encore contre la thèse équivalente suivant laquelle les énoncés éthiques reposent exclusivement sur des émotions, des sentiments et des valorisations arbitraires – bref sur des décisions irrationnelles et privées, contingentes – l'éthique de la discussion pose que les énoncés normatifs ont un sens cognitif. Il ne s'agit pas de dire que les normes sont des connaissances scientifiques mais qu'elles sont des énoncés possédant un contenu rationnel à visée universelle, et donc un contenu discutable. On trouve la même thèse chez Kohlberg (1981, p.320). De ce point de vue les normes relèvent du raisonnable au sens fort de la raison pratique et non pas au sens ordinaire du jugement. La faculté normative est la raison : ce n'est pas le bon sens de l'homme prudent.

Principe D

« Les devoirs concrets des individus et les normes ayant force d'obligation sociale ne résultent néanmoins que des discussions réelles ou fictives, menées par les personnes concernées ou leurs représentants – discussions portant sur les conséquences et les effets secondaires que peut entraîner le fait d'observer les normes proposées. » (Apel, 1998, p.23)

Les normes ne peuvent pas tomber du ciel religieux ou administratif et ce n'est pas la conscience individuelle, qui, dans son for intérieur, peut décider silencieusement de la validité d'une norme morale. La norme doit pouvoir passer l'épreuve de la discussion : « agis comme si tu étais membre d'une communauté idéale de communication » (Pieper, citée par Apel, 1998, p.124).

² « Passionné par le débat philosophique, incarnant une "pensée engagée", Apel devint pour Habermas et un "petit cercle" d'étudiants un véritable professeur de philosophie », [il était assistant du Pr Rothaker], (Chantecaille, 2012, p.259). Cf. Apel, 1990.

2. Discussion ou minimalisme ?

On trouve dans les textes de Apel, de Habermas ou d'Ogien l'écho de discussions réelles menées dans le cadre d'activités académiques. La discussion des propositions contribue ainsi à la production textuelle. Cette pratique du symposium, qui remonte à l'Antiquité, tranche avec la production entièrement solitaire. Toutefois cette homologie entre les processus de production textuelle ne doit pas masquer les différences.

■ Les principes

- La neutralité minimaliste provient de « la disjonction entre le juste et le bien » (Ogien, 2003a, p.12) qui remonte à Kant et se trouve aussi dans l'éthique de la discussion. Toutefois une éthique d'origine aristotélicienne est considérée par celle-ci comme « constituant un thème complémentaire, mais subordonné, qui ne peut pas faire l'objet d'une fondation rationnelle, valable de façon strictement universelle – tout en sachant que ceci constitue une tâche authentique et nécessaire de l'éthique... » (Apel, 1994, p.9). La neutralité minimaliste est plus forte puisque ce ne sont pas les références à une anthropologie philosophique qui permettent de résoudre les problèmes éthiques, mais la seule application contextualisée de règles justes abstraites en tension (déontologie/conséquentialisme). Au contraire Habermas (2002) engage une discussion anthropologique lorsqu'il examine l'eugénisme démocratique (Billouet, 2003).
- Le principe minimaliste négatif d'éviter de nuire est contenu dans le principe U, mais celui-ci semble plus fort dans la mesure où il dépasse le seul rapport négatif à autrui.
- Le troisième principe minimaliste parlant de « la voix » ou des « intérêts » ne donne pas de privilège particulier à la pratique du langage alors que le principe D insiste sur les « discussions réelles ou fictives ».

■ La méthode

L'éthique de la discussion est développée par Apel au cours d'un parcours académique qui commence par un travail sur Heidegger compris en tant qu'élargissement du questionnement transcendantal de Kant ; puis Apel cherche à dépasser le paradigme instrumental et ornemental du langage de l'humanisme et en vient à travailler Wittgenstein, Austin et Peirce qu'il présente au public allemand (Chantecaille, 2012). C'est donc au cours du développement systématique d'un philosophe académique classique que se formule, à la confluence des deux traditions, la *pragmatique transcendantale*.

La méthode d'Ogien est très différente. Il pose les trois principes et travaille divers objets, sans chercher à développer un système. Dans les *Croissants*, il évite de travailler à partir de la culture classique parce qu'il craint que cela ne donne au lecteur « le sentiment qu'il peut se reposer tranquillement sur les doctrines élaborées par les "géants de la pensée" » (Ogien, 2011, p.311) ; il s'en tient donc à quelques fragments, par exemple l'anneau de Gygès dans la *République* de Platon, bien loin de la méthode structurale (Goldschmidt, 1988). D'autre part il n'analyse pas les textes en détail mais n'extrait des textes classiques que des « squelettes d'arguments comme on a coutume de le faire en philosophie analytique » (Ogien, 2007, p.218). Cette méthode intermédiaire entre la compréhension systématique d'un texte replacé dans l'œuvre ou l'interprétation de son détail examiné à la loupe, permet l'interprétation biaisée, comme on peut le constater sur deux références à Kant.

Cherchant à contester « l'opposition kantienne entre êtres de nature et êtres de liberté » Ogien renvoie à un commentaire : « ce que Ferry appelle "liberté", c'est la possibilité de poser des actions désintéressées [...] ce dont les animaux non humains seraient incapables » (Ogien, 2011, p.161) – ce à quoi il répond facilement par les exemples d'entraide entre espèces

animales. Mais une simple lecture des *Fondements de la métaphysique des mœurs* aurait permis de considérer que si « toute chose dans la nature agit d'après des lois. Il n'y a qu'un être raisonnable qui ait la faculté d'agir d'après la représentation des lois, c'est-à-dire d'après des principes, en d'autres termes qui ait une volonté. » (Kant, 1985, p.274.) Qu'est-ce que la représentation des lois sinon le langage normatif ?

Pour Kant « nous ne sommes responsables que de ce que nous faisons intentionnellement. Les actions immorales que les autres font en profitant de nos engagements moraux ne peuvent pas être mises à notre débit moral personnel. » (Ogien, 2011, p.56). Certes (cf. Kant, 1986, p.439) mais une lecture précise ne permet pas de conclure qu'« il faut toujours dire la vérité, quelles que soient les conséquences ». En fait Kant n'écrit pas qu'il faut toujours dire la vérité, mais que « la véracité dans les déclarations que l'on ne peut éviter est un devoir formel... ». Il y a une sérieuse différence entre devoir dire toujours la vérité et devoir ne jamais mentir. Entre les deux il y a le silence prudent. Si, moralement, il ne faut dire rien que la vérité, cela ne signifie pas qu'il faille dire toute la vérité. Il faut seulement « être véridique (honnête) dans toutes ses affirmations » (Kant, 1986, p.436, 438) et non pas énoncer n'importe comment tout ce que l'on pense. En certains cas on doit choisir ses expressions « avec circonspection » (Kant, 1986, p.811).

Il faut donc refuser l'explication suivant laquelle « nous pouvons être sûrs que nous aurons pollué notre âme si nous mentons. » (Ogien, 2011, p.56). Le texte sur le Droit de mentir ne raisonne pas suivant l'éthique de la divinité pour qui la personne est une entité spirituelle devant, « avant tout, rester pure... » (*ibid.*, p.120) : l'argument est que « la vérité constitue un devoir qui doit être considéré comme la source du droit » (Kant, 1986, p.438). Au lieu de la dimension spirituelle du mensonge qui suppose la permanence d'un caractère métaphysique, le texte kantien considère la dimension relationnelle du locuteur. Le minimalisme considérant « la voix » ou les « intérêts » ne donne pas de privilège à la *pratique* du langage alors que, selon Kant, le mensonge porte un tort à autrui et à l'humanité.

Pour contester la notion de caractère, Ogien évoque des individus silencieux dans une situation expérimentale : une pièce de monnaie ou l'odeur agréable de croissants chauds peuvent mettre un psychisme dans de bonnes dispositions éphémères pour orienter positivement une conduite solitaire et décontextualisée ; un ordre bref peut l'orienter négativement. Il n'y aurait donc pas besoin de l'hypothèse de la qualité morale permanente du caractère. Or le Juste qui sauve des Juifs ne serait peut-être pas devenu juste si on ne lui avait « rien demandé » et ceux qui refusent d'infliger des décharges dans le test de Milgram entrent dans une « sorte de coalition contre l'expérimentateur. » (Ogien, 2011, p.239, 227). Dans les deux cas, ce sont des *interlocuteurs* qui agissent, non des monades. L'individu que considèrent les psychologues est méthodologiquement désocialisé mais le minimalisme institutionnalise moralement cette position abstraite. Il ne voit pas que l'existence est langagière, ce qu'il suppose néanmoins en publiant des critiques progressistes à l'encontre de préjugés.

■ **La compréhension divergente du développement moral**

Ogien semble mettre deux hypothèses psychologiques sur le même plan : pour certains auteurs « les enfants seraient naturellement "minimalistes" en ce sens que, pour eux, toute l'éthique se réduirait au souci de ne pas nuire aux autres. » Pour d'autres au contraire « notre morale de base est très riche » (Ogien, 2011, p.316, 317). Le livre ayant comme « but de tester la validité des grandes doctrines morales » (p.25) on attend que l'auteur présente sa réflexion en fonction des « recherches psychologiques sur le développement moral des enfants » (p.13) – c'est-à-dire qu'il donne les lignes directrices de l'éducation morale. En effet si « la philosophie morale expérimentale cherche à comprendre les mécanismes de formation, dans la tête des gens, des idées morales », elle demeure une recherche philosophique dans la mesure où « elle ne laisse pas le dernier mot » à la recherche empirique (psychologique, ethnologique, sociologique, neurologique). Les philosophes doivent donner des raisons (p.275, 276). Même si les enfants étaient naturellement maximalistes, cela n'invaliderait pas le minimalisme philosophique – et réciproquement ! Mais Ogien ne dépasse pas l'alternative hypothétique : que notre morale de base soit riche ou pauvre, il faut un « travail social considérable » pour nous transformer en « libéraux tolérants » ou, inversement, en moraliste intolérant. Et « pour savoir quelle est la

meilleure théorie du point de vue normatif, les philosophes sont en principe bien équipés... » (Ogien, 2011, p.317)

Concluons : si la meilleure théorie est minimaliste, soit les enfants sont minimalistes et il faut préserver, par une éducation négative, des préjugés paternalistes ; soit ils sont maximalistes et il faut « améliorer un peu [leurs] croyances morales par la critique philosophique en éliminant les plus absurdes et les plus chargées de préjugés ? » (p.319). Dans les deux cas, la philosophie est éducative sous son aspect négatif de destruction des préjugés, ce que l'on peut distinguer de l'aspect re-constructif qu'assume l'éthique de la discussion.

- *Le minimalisme des enfants ?*

Considérons l'hypothèse minimaliste. L'exposé s'appuie sur Turiel, qui est cité, et sur Nucci qui est mentionné³.

Une enquête auprès de jeunes sujets montre que les enfants distinguent « dès le plus jeune âge » entre trois domaines (Turiel, 2002) : le domaine de la morale (exclusion universelle des actions qui nuisent aux autres), le domaine des conventions (exclusions de certaines actions propres à une communauté religieuse) et le domaine personnel (décisions arbitraires pour ce qui ne concerne que soi) ; selon cette enquête les enfants sont minimalistes : « quand on est jeune on ne voit pas de morale partout, mais seulement dans un certain domaine : celui du rapport aux autres » (p.112).

Ogien estime que ce résultat empirique « contredit sur certains points les théories classiques de Piaget et Kohlberg, d'après lesquelles la compréhension de la distinction entre le conventionnel et le moral est plus tardive. » Admettons les résultats empiriques sans discuter la méthode : peut-on conclure qu'ils contredisent Piaget et Kohlberg ? D'abord la thèse bien connue de Piaget est que les enfants confèrent une autorité absolue aux règles données par les adultes puis qu'ils évoluent : les règles du jeu sont comprises, suivant l'âge, comme ayant une valeur absolue ou une valeur conventionnelle ; il ne s'agit pas de distinguer entre règles morales et règles conventionnelles, mais de distinguer, pour les mêmes règles (ludiques ou morales), entre une autorité absolue provenant d'autrui et une autorité conventionnelle fondée sur l'accord. On continue à jouer suivant les règles ancestrales bien que l'on ait reconnu qu'elles reposent sur le consentement des joueurs. Il faut donc déplacer le sens du mot « convention » pour soutenir, contre Piaget, que les enfants sont naturellement minimalistes. Passons à la théorie kohlbergienne du développement moral.

- *Kohlberg*

Kohlberg défendrait « une théorie du développement moral par étapes, de l'égoïsme à l'autonomie en passant par le conformisme... » Sa théorie serait « une hypothèse qui admet l'existence de personnalités plus morales que d'autres. Mais dans l'état présent de la recherche, elle reste une spéculation, d'autant que le modèle du "développement moral" par étapes de Kohlberg est loin de faire l'unanimité » (Ogien, 2011, p.227).

D'abord on peut noter que la théorie de Kohlberg ne porte pas sur des personnalités mais sur des raisonnements. « Persons who make Stage 5 or Stage 6 judgments are not in our theory more worthy persons or morally better than those who make Stage 3 or 4 judgments » (Kohlberg, 1984, p.514). Kohlberg teste la validité de son modèle à travers neuf dilemmes, le plus célèbre étant celui de Heinz, qui doit choisir entre voler le médicament inabordable pouvant guérir sa femme ou la laisser mourir (Kohlberg, 1984, p.640 sq). Le psychologue ne s'intéresse pas à la solution proposée mais au mode de raisonnement pour y parvenir. Il s'agit d'une expérience de pensée analogue à celles que présente Ogien qui soumet à la discussion des cas construits explicitement pour provoquer la perplexité (le tramway fou, etc.). On peut se demander pourquoi Ogien écarte le matériau de Kohlberg. D'autre part que la théorie soit discutée est bien le moins

³ Ogien, 2011, p.109. Nucci (2001, p.82-93) présente la réinterprétation que donne Turiel des stades de Kohlberg.

pour une théorie ; ainsi Kohlberg (1984, chapitre 4) présente deux groupes de critiques, dont il prend au sérieux les arguments. Enfin la référence à Turiel devrait tenir compte du fait que cet auteur a testé et confirmé deux hypothèses majeures de Kohlberg, à savoir que les stades forment une séquence invariable et que le passage d'un stade au suivant implique l'intégration des précédents (Turiel, 1966) – de sorte que la théorie n'est pas une « spéculation ».

Au stade 1, les raisonnements ne considèrent que les conséquences punitives : Dieu punira Heinz s'il laisse mourir sa femme ou les gendarmes le puniront s'il vole. Les jeunes enfants ne peuvent pas mener intellectuellement d'opérations réversibles (savoir que l'on est frère de son frère) et ils ne peuvent donc pas raisonner en termes de réciprocité. Au stade 2, ils définissent la justice comme loyauté au sens de la réciprocité concrète, naïve et stratégique ; Heinz doit voler le médicament car il pourrait avoir besoin que sa femme vole un jour pour lui ; un autre exemple que donne Kohlberg (1981, p.379) est le personnage de Iago... En effet Kohlberg considère que l'idée de justice est au centre de la tragédie, comme l'avait vu Aristote. Le conflit des formes morales – et non de forces psychiques de la psychanalyse – est l'âme de l'art et de la tragédie.

Au stade 3, « les enfants ou les adolescents sont pour la première fois en position de faire jouer l'«adoption de rôle» réfléchi, c'est-à-dire qu'ils peuvent désormais adopter en même temps et interchanger deux rôles différents en relation l'un avec l'autre. » Ils comprennent la Règle d'Or biblique dans le sens de la réciprocité idéale, mais se limitent « aux rôles stéréotypés d'un groupe concret de référence, tel que la famille, les amis... » Il faut être a good boy, a nice girl. C'est au stade 4 qu'ils parviennent à concevoir un système social fonctionnel avec des droits et des obligations attachés aux rôles. À ce stade de la loi et l'ordre, « la réciprocité positive de la justice ne consiste plus dans un échange interpersonnel de biens et de prestations, mais dans un échange de prestations et de rémunérations entre des personnes individuelles et le système. » (Apel, 1998, p.95)

Le passage des stades conventionnels 3 & 4 aux stades post-conventionnels 5 & 6 suppose souvent une prise de distance que Kohlberg nomme, à la suite d'une discussion avec Habermas, le stade 4 ½ : « Nos études longitudinales ont démontré qu'il y a une zone crépusculaire dans le mouvement de la pensée qui passe de la morale conventionnelle à la principielle. [...] Beaucoup de jeunes que nous avons étudiés, cependant, ne passent pas directement d'une pensée conventionnelle à une pensée principielle. À la place, devenant conscients de la relativité de la moralité conventionnelle, ils supposent que toutes les morales possibles sont relatives et arbitraires, qu'il n'y a pas de validité pour juger du bien et du mal. Ces sujets oscillent généralement, comme les héros de Dostoïevski, entre la révolte contre l'injustice sociale et l'assertion suivant laquelle tous les concepts de la moralité et de la justice sont relatifs. Quelques fois, comme les héros de Dostoïevski, ils ne mettent pas seulement la moralité en question mais commettent aussi des crimes, afin de prouver qu'ils sont au-delà (Kohlberg & Kramer, 1969). Les études longitudinales indiquent que la plupart des étudiants parviennent finalement à la moralité principielle et que leur questionnement moral et leurs "crimes" sont seulement transitionnels vers une moralité élevée. » (d'après Kohlberg, 1981, p.393, 394)

Au stade 5, « la perspective du législateur » est adoptée. Au lieu de référer la morale interne au groupe concret ou au système, on recourt au droit naturel des individus à fonder l'ordre social sur des contrats en vertu de leur utilité. Il s'agit d'évaluer la règle du point de vue des conséquences de sa mise en œuvre dans la perspective du législateur (utilitarisme de la règle), alors qu'au stade 2 le calcul des conséquences ne porte que sur les effets singuliers des actions et qu'aux stades 3 et 4 la perspective est toujours celle de l'individu assujéti aux lois (stade 4) ou aux normes vivantes des mœurs immédiatement sues (stade 3). Au stade 5, « l'attention portée à la défense de la loi et de l'ordre se déplace vers le problème de la législation qui est nécessaire à la maximisation du bien-être des individus » (Apel, 1998, p.96). La loi change de sens : elle devient l'arbitre entre les différents droits et intérêts alors qu'elle était la formulation de l'ordre systématique, indiscutable. La loi devient discutable suivant un critère de calcul *maximin* (un maximum de bénéfices de tous ordres pour un minimum d'inconvénients). La faculté législative est ici l'intelligence calculatrice doublée d'un critère de décision fondé sur la notion de bien-être.

Selon Kohlberg (1981, p.381) le stade 5 est le point de vue de la moralité « officielle » du gouvernement et de la Constitution des États-Unis d'Amérique.

Discussion : le minimalisme refuse les devoirs liés aux rôles dans un groupe concret de référence : « seuls les individus concrets appartiennent à la classe des entités (choses ou personnes) auxquelles il serait "immoral" de porter préjudice » (Ogien, 2007 p.222). Il raisonne dans les termes purement individualistes de l'intérêt bien compris dans le sens négatif du stade 2 : par exemple si l'on s'habille « en rose » lors d'une sépulture, « le tort fait aux autres n'est pas évident » car « les règles ne valent que pour la communauté » (Ogien, 2011 p.222). Pour un raisonnement de stade 3 en revanche c'est faire un tort aux autres que de n'être pas un bon garçon bien élevé. Pour un raisonnement de stade 4 c'est insulter le rituel des obsèques auquel on participe que d'introduire du désordre.

Et le raisonnement post-conventionnel (stade 5) ne dit pas que les règles des stades 3 & 4 ne sont que des conventions qui n'engagent que certaines communautés particulières (comme le suggère l'interprétation d'Ogien) mais que les règles suivies naïvement peuvent reposer sur l'intelligence commune qui s'accorde en discutant ; elles peuvent être assumées réflexivement ou améliorées. Dans le développement kolberghien il ne s'agit pas de distinguer entre règles morales et règles conventionnelles, mais de différencier le respect craintif, de la pratique naïve, et de la position réfléchie des normes. Ce ne sont pas les règles qui changent mais la manière de les poser : soumission à l'autorité (stades 1 et 2), intégration sociale (3 et 4), réflexion critique (stades post-conventionnels 5 et 6). Les raisonnements inverses d'Antigone et de Créon sont tous les deux de stade 4.

Dans le débat public Ogien adopte des raisonnements de type 5. Par exemple il ne défend pas la pornographie comme pratique personnelle suivant un raisonnement de stade 2 (du type "je ne nuis à personne laissez-moi tranquille !") mais il conteste les arguments des censeurs en montrant qu'ils contredisent leurs propres principes antiautoritaires : « Les libéraux pornophobes ont du mal à justifier leur position sans aller au-delà de ce que leurs principes autorisent, c'est-à-dire sans faire appel à des conceptions substantielles du bien sexuel... » (Ogien, 2003a, p.19). Ce faisant les arguments minimalistes ne renvoient jamais aux bonnes mœurs ou au système social, mais au primat des désirs, des besoins et des intérêts « des êtres concrets » (Ogien, 2011, p.296) ; il s'agit de valider, dans une position de législateur, les raisonnements asociaux de stade 2, alors que la position législatrice de l'éthique de la discussion vise à faire progresser les raisonnements sociaux figés dans une tradition indiscutable.

- *L'autonomie*

Kohlberg défendrait « une théorie du développement moral par étapes, de l'égoïsme à l'autonomie en passant par le conformisme... » (Ogien, 2011, p.227)

À partir du stade 5, la distinction est faite entre le point de vue légal et le point de vue moral qui le juge, mais celui-ci n'est pas encore absolu ; on ne peut pas encore contester le droit suivant « un principe consistant et autonome » ; on possède seulement le principe pragmatique du plus grand bien (au sens de J. Dewey) : les règles « ne valent pas universellement pour tous les acteurs possibles » (Apel, 1998, p.97, 99, 100). Les stades 1 à 5 sont validés par les recherches empiriques, alors que le stade 6 de l'autonomie est théorique ; Kohlberg (1984, p.270) estime qu'il est nécessaire pour la théorie (ici je reconstruis sans confronter les divers exposés du stade 6). Que faut-il entendre par autonomie ? Nous avons trois hypothèses.

Une structure de préférence individuelle ?

« Dans l'éthique de l'autonomie on voit la personne comme une structure de préférence individuelle » agissant dans le sens de « ses capacités de choisir et de contrôler sa vie... »⁴.

⁴ Ogien, 2011, p.119. Il s'agit d'un exposé de la doctrine de Schweder, distinguant éthiques de l'autonomie, de la communauté, de la divinité. On peut attribuer cette définition de l'autonomie à Ogien (qui pour sa part distingue les éthiques en arétisme, déontologie et conséquentialisme) : 1) dans la mesure où il termine sa présentation par un renvoi à Turiel (p.119) sur lequel il

Cette définition identifie l'autonomie et la volonté au sens de Hobbes, pour qui une action volontaire est « une action causée ou déterminée par nos propres raisons » (Ogien, 2011, p.211). Or une structure de *préférence* individuelle suivant le poids de nos propres raisons n'est pas la mise en pratique de *normes*, c'est-à-dire l'auto-nomie au sens authentique de l'obéissance à la loi qu'on se prescrit. Pour Apel (1998, p.112) « quelqu'un qui effectue un choix de manière autonome et rationnelle [au sens de Hobbes], à la différence de celui qui se laisse guider de manière hétéronome par un "sur-moi", ne témoigne strictement d'aucune "conscience" au sens moral du terme. » Il ne peut pas rendre raison de ses raisons (stade 2).

Une forme de consentement ?

Ogien explique qu'un objet n'est pas autonome parce qu'il « ne décide pas, ne choisit pas » et il assimile l'autonomie au consentement : « pour un kantien, le traitement comme "objet" peut rester acceptable tant que l'autonomie (ou le consentement) n'est pas niée. » (Ogien, 2003a, p.119, 120)

Toutefois l'équivalence entre « autonomie » et « consentement » est insuffisante parce qu'il manque le point principal, à savoir la position, par soi, de la règle : l'auto-nomie. Il ne s'agit pas seulement de consentir mais de poser la norme. Dans les termes rousseauistes de la philosophie politique celui qui consent est soumis à la loi à laquelle il obéit (stade 4), celui qui pose la loi est citoyen (stade 5 ou 6) : un sujet est « soumis aux lois de l'État », un citoyen « [participe] à l'autorité souveraine » (Rousseau, *Contrat Social*, I, 6). Dans le consentement il s'agit de comprendre la règle sous laquelle se présente la demande acceptée (stades 3 ou 4), dans l'autonomie il s'agit d'évaluer, d'assumer ou de contester la règle (stades 5 ou 6). Or la formulation kantienne de l'impératif catégorique (Kant, 1985, p.295) exige que soit respectée « l'humanité en la personne », c'est-à-dire l'essence de l'homme (*Menschheit*) : la raison pratique à la source des lois (l'animal *rationabile* pouvant devenir animal *rationale*) et pas seulement l'urbanité humaniste qui cultive le sentiment d'humanité (*Menschlichkeit*) (cf. Eisler, 1994, p.487, 484). L'autonomie véritable suppose donc que la conscience morale ait dépassé la compréhension du raisonnable selon les bonnes mœurs (stade 3) ou le système (stade 4), et qu'elle adopte une position de législateur, c'est-à-dire qu'elle se situe dans la discussion.

Une législation rationnelle ?

Parmi les exemples kantien d'immoralité, il faut distinguer ceux qui relèvent de l'*incohérence de pensée* (je ne peux penser une promesse qui ne promette pas) et ceux qui relèvent de la *contradiction dans la volonté* (personne ne peut vouloir qu'il n'y ait jamais d'entraide). On ne peut pas assimiler ces incohérences et contradictions « à des conséquences pratiques du genre de celles que prédit l'énoncé : "et si tout le monde en faisait autant ?" » (Ogien, 2011, p.133). Cette évaluation pragmatique porte sur les effets alors que l'évaluation morale authentique porte sur la cohérence. En langage kantien : il faut distinguer les structures relevant de l'entendement (calculateur) et celles qui relèvent de la raison pratique (normative). Les premières sont de stade 5 (*maximin*), les secondes de stade 6. Dans un raisonnement de l'autonomie véritable la décision n'est pas déterminée par nos *propres* raisons, au sens arbitraire de ce que nous estimons, choisissons ou de ce à quoi nous consentons, mais par des *raisons* raisonnables : cohérentes et non susceptibles d'autocontradiction performative.

La notion d'impératif catégorique a donc un sens. Elle n'est ni « complètement farfelue » ni « une pure fantaisie philosophique sans véritable importance » (*ibid.*, p.296). La véritable interprétation de la Règle d'or se situe à ce stade 6. Contre ceux qui ne voient dans l'autolégislation qu'une "hétéronomie" larvée, à savoir la soumission à la volonté de Dieu secrètement présumée, Apel salue « la profonde idée métaphysique de Kant selon laquelle notre liberté véritable ne réside pas dans le libre arbitre indifférent de la tradition nominaliste (Ockham, Hobbes), mais dans l'autodétermination de la volonté par la raison en fonction d'une loi acceptable pour tous les

s'appuie ; et 2) par le fait qu'il ne cesse de critiquer par ailleurs l'idée que les « actions doivent être conformes aux exigences des rôles de genre, de caste, d'âge, etc. » (ce qui caractérise l'éthique de la communauté, cf. p.119).

êtres rationnels » (Apel, 1998, p.188 ; traduction modifiée de «...in der Selbstbestimmung durch den Vernunftwillen...»).

Conclusion

Tout ceci permet de comprendre le minimalisme dans l'éthique de la discussion, mais laisse ouverte la discussion de cette dernière. L'objection d'irresponsabilité est que nous ne vivons pas dans un monde où tous les hommes sont capables et disposés à résoudre les problèmes par la voie de la discussion argumentée. Cette objection conduit Apel à introduire un stade 7.

Le stade 6 est le meilleur stade en tant qu'adéquation de la forme et du contenu, c'est-à-dire tel qu'aucun dépassement n'en est possible, mais il n'est pas ultime parce que, dans sa condition historique mélangée, chaque homme doit prendre ses responsabilités : il est nécessaire de réaliser les conditions universelles du stade 6. Pour articuler ce dépassement politique – et non religieux – du stade 6, Apel (1998, p.208) applique les stades de raisonnement aux ensembles éthiques (peuples, périodes historiques, etc.) et soutient que, dans un contexte défavorable, la responsabilité consiste à ne pas se situer intégralement au stade 6 (Apel, 1998, p.198) mais à agir de manière à faire progresser la communauté réelle d'appartenance, ce qui passe par deux aspects : la formation des conditions internationales du dépassement des relations stratégiques entre les États et la responsabilité pour les générations futures (Apel, 1998, p.130). Ces compétences supposent un niveau de raisonnement moral dépassant la maturité morale caractérisée par la réversibilité de l'adoption de rôle ; l'exigence d'universalité se déplace à la forme communicationnelle de la société.

Peut-être faudrait-il introduire une troisième condition, éducative, pour réaliser le stade 6. Il s'agirait de promouvoir une éducation à la discussion, suivant la voie suggérée par Kant dans la conclusion de la *Critique de la Raison pratique* (Billouet, 2007, chapitre 8) et suivant une pratique pédagogique inspirée des analyses de Kohlberg : les dilemmes ne sont pas compris dans le sens de la clarification romantique des valeurs (la recherche de l'authenticité) mais dans le cadre de l'éducation par le conflit sociocognitif (Forquin, 1993, p.88). L'enseignant fait travailler un groupe d'élèves de stades différents (distribués après un test) : il présente un dilemme, laisse débattre des solutions, reprend la solution de l'élève la plus élevée et l'explique. Entre le tiers et la moitié du groupe progresse d'un stade par cette méthode (Kohlberg, 1984, p. xxiii, p. xxv ; Hersh, 1983, p.114 ; Clark, 1989, p.12).

Apel fait partie de ceux qui ont vécu, à l'occasion de la catastrophe hitlérienne, « "la destruction de leur conscience morale" et qui, peut-être pour cette raison aussi, sont devenus philosophes. » Volontaire en 1940, avec tous les élèves de sa classe de terminale, il est relâché par les Américains en 1945 après cinq années de guerre. Il éprouve avec les étudiants de son époque « la méfiance à l'égard de leur propre tradition et de leur propre identité » et cherche ce que peut bien vouloir dire retourner à la normalité (Apel, 1998, p.136, 139). Or celle-ci est désormais représentée par la démocratie libérale que les Alliés ont imposée à l'Ouest. Le respect de l'existence humaine, de la vie privée, de son devenir, font partie du minimum que doit apprendre la conscience morale en reconstruction. Mais jusqu'où peut aller l'exigence libérale moderne à l'encontre de toute exigence collective normative ? Faut-il pousser l'individualisme jusqu'au minimalisme récusant tout devoir envers soi-même et tout devoir à l'égard des entités abstraites – c'est-à-dire toute responsabilité à l'égard de la culture, de l'écriture et des générations futures ?

Bibliographie

APEL K.-O. (1990), *Penser avec Habermas et contre Habermas*, Paris, L'Éclat.

APEL K.-O. (1994), *Éthique de la discussion*, Paris, Cerf.

APEL K.-O. (1996), *Discussion et Responsabilité. 1. L'éthique après Kant*, Paris, Cerf.

APEL K.-O. (1998), *Discussion et Responsabilité. 2. Contribution à une éthique de la responsabilité*, Paris, Cerf.

- BILLOUET P. (2008), « Le minimalisme éducatif », *Relativisme et éducation*, A.M. Drouin-Hans (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 51-66.
- BILLOUET P. (2003), « L'appropriation : Habermas face à l'eugénisme libéral », *Revue Critique*, n°679.
- BILLOUET P. (2007), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- CHANTECAILLE M. (2012), « Penser avec et contre... ». *La pragmatique transcendantale de Karl-Otto Apel : une théorie et une pratique de l'intersubjectivité*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- CLARK POWER F., HIGGINS A., KOHLBERG L. (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New-York (NY), USA.
- EISLER R. (1994), *Kant Lexikon*, éd. A.D. Balmès et P. Osmo, Paris, Gallimard.
- FORQUIN J.-C. (1993), « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », *Revue Française de Pédagogie*, n°102.
- GOLDSCHMIDT V. (1988), *Les dialogues de Platon : structure et méthode dialectique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HABERMAS J. (1992), *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf.
- HABERMAS J. (2002), *L'avenir de la nature humaine*, Paris, Gallimard.
- HERSH H., PRITCHARD-PAOLITTO D., REIMER J. (1983), *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg. Foreword by Lawrence Kohlberg*. Waveland Press Inc., Long Grove, Illinois, USA.
- KANT E. (1985), *Œuvres philosophiques, II*, Paris, Gallimard.
- KANT E. (1986), *Œuvres philosophiques, III*, Paris, Gallimard.
- KOHLBERG L. (1981), *Essays on Moral Development. Volume 1 - The Philosophy of Moral Development*, New York (NY), USA, Harper & Row.
- KOHLBERG L. (1984), *Essay on Moral Development, volume 2 - The Psychology of Moral Development*, New York, (NY), USA, Harper & Row.
- OGIEN R. (2003A), *Penser la pornographie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- OGIEN R. (2003b), *Rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris, L'Éclat.
- OGIEN R. (2004), *La panique morale*, Paris, Grasset.
- OGIEN R. (2007), *L'éthique aujourd'hui*, Paris, Gallimard.
- OGIEN R. (2011), *De l'influence des croissants chauds sur la bonté humaine*, Paris, Livre de Poche, n°32735.
- NUCCI L. (2001), *Education in the Moral Domain*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- TURIEL E. (1966), « An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments », *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 3(6), p.611-618.
- TURIEL E. (2002), *Culture of Morality*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ?

Vincent Lorius¹

Résumé

Le minimalisme moral se caractérise d'abord par sa référence à un principe de non-nuisance (Ogien, 2007). Cette option morale qui semble par nature incompatible avec l'éducation est-elle malgré tout mobilisée dans les pratiques éducatives scolaires ? Si oui, cela pose-t-il un problème au regard des objectifs de l'école républicaine et du rôle que les éducateurs doivent y jouer ? À la lumière d'une recherche en cours, nous proposerons quelques arguments en faveur d'une réponse positive à la première question et négative à la seconde. Nous tenterons en effet de montrer, à partir d'entretiens menés avec des professionnels de l'éducation scolaire, que ceux-ci mobilisent dans leurs pratiques des repères moraux variés dont certains relèvent du minimalisme. Nous pourrions alors soutenir que, pour éduquer dans un monde pluraliste, les acteurs de l'éducation ont besoin d'être, eux-mêmes, à titre individuel et d'une manière pratique, pluralistes. La question qui se pose alors n'est donc plus de savoir si le minimalisme constitue un obstacle à l'éducation mais bien plutôt de savoir comment caractériser son intérêt spécifique pour contribuer au projet d'éducation républicain.

Le paternalisme, en tant que volonté de protéger les personnes d'elles-mêmes, peut être considéré comme l'exact contraire du minimalisme moral. La question que posent les organisateurs du symposium à l'origine de ce numéro est donc à notre avis celle-ci : le paternalisme est-il une fatalité éducative ? Bien sûr, ce dont nous parlons en général dans le registre éducatif, c'est d'un « paternalisme faible » (Ogien, 2007, p.138) entendu comme protection des personnes lorsqu'elles sont jugées dans l'incapacité provisoire ou permanente de délibérer et de décider par elles-mêmes. Ainsi conçu, le paternalisme vise, lorsque c'est possible, à installer ou restaurer ces capacités. Il ne s'agit pas ici de donner une réponse tranchée à la question précédente, mais de proposer quelques éléments allant dans le sens d'une invalidation de celle-ci.

Avant d'entamer cette discussion, il nous faut au préalable faire plusieurs remarques. La première concerne notre champ de réflexion : nous ne nous attacherons qu'à la dimension scolaire de l'éducation. La seconde, mais nous y reviendrons plus longuement car elle est au cœur de notre argumentaire, c'est que nous considérerons l'intervention scolaire comme ne se limitant pas à l'action des éducateurs sur les enfants mais comme devant également prendre en compte, et parfois de façon première, les relations avec les parents ou les partenaires de l'école. Troisième et dernière précision : nous nous fixons comme objectif une réponse comportant une dimension normative. Nous tenterons en effet de montrer, non seulement que, dans certains cas, les éducateurs scolaires mobilisent ce que l'on pourrait appeler des registres minimalistes de leur éthique professionnelle, mais également qu'il est possible qu'ils aient raison de le faire.

La possibilité d'un minimalisme éducatif change assez nettement la façon dont on peut concevoir les identités professionnelles des éducateurs. Nous défendrons ainsi l'idée selon laquelle le modèle de référence « républicain », qui repose sur les valeurs de travail, de mérite, de mise à distance de la fonction éducative des familles dans le domaine scolaire, et qui est donc fondamentalement paternaliste, ne permet pas d'appréhender l'ensemble des situations professionnelles. Il doit donc être envisagé comme une référence parmi d'autres.

¹Doctorant, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), Université Lumière Lyon 2.

Les questions autour desquelles s'organise cet article sont donc les suivantes : le minimalisme, qui peut paraître par nature incompatible avec l'éducation est-il malgré tout mobilisé dans les pratiques éducatives scolaires ? Si oui, cela pose-t-il un problème au regard des objectifs de l'école républicaine et du rôle que les éducateurs doivent y jouer ? À la lumière des premiers résultats d'une recherche en cours², nous proposerons quelques arguments en faveur d'une réponse positive à la première question et négative à la seconde. Nous ne défendons donc pas la nécessité systématique d'un recours à une éthique minimale éducative, mais sa possibilité. Ceci nous amènera à promouvoir l'opportunité d'un pluralisme éthique incluant la possibilité d'une certaine dose de minimalisme.

La thèse que nous tenterons de promouvoir peut alors s'énoncer comme suit : les éducateurs interviennent aujourd'hui dans un monde scolaire où s'exerce l'influence d'un pluralisme axiologique qui caractérise notre époque. Pour prendre en compte cette caractéristique ils recourent à des repères moraux pluriels que l'on peut mettre à jour en convoquant une distinction entre théories morales minimalistes et théories morales maximalistes. Si cette proposition était vérifiée, nous serions face à une étrangeté logique, puisque les conceptions minimalistes sont souvent jugées peu compatibles avec la fonction d'éducateur. Nous indiquerons en quoi elles méritent néanmoins d'être envisagées comme acceptables dans certaines conditions.

Notre propos s'organisera en quatre temps. D'abord, nous présenterons quelques situations qui nous semblent révélatrices de questions vives traversant le champ de l'éthique scolaire. Nous indiquerons dans un second temps l'intérêt qu'il y a à notre sens à interpréter ces exemples dans le cadre d'une conception de l'éducation scolaire ne se limitant pas à la considération des tâches où les éducateurs interviennent directement sur les élèves qui leur sont confiés. De là, nous présenterons quelques résultats d'une recherche visant à mettre en lumière la diversité de repères moraux mobilisés par les éducateurs scolaires. Pour cela, nous ferons appel à un mode de classification de ces repères reposant sur la distinction minimalisme/maximalisme. Ayant mis à jour la réalité de positionnements minimalistes, il restera à envisager leur légitimité et en quoi ils peuvent être tolérés, voire, requis, pour l'accès même aux objectifs d'une école se voulant républicaine.

1. L'éducation scolaire comme activité d'imputation des leviers de l'apprentissage

L'éducation scolaire est une activité se matérialisant par des décisions prises en situation : ce n'est qu'en contexte que l'on peut comprendre véritablement leur sens et leur portée. Pour bien comprendre à quelles facettes des métiers de l'éducation scolaire nous nous attachons, il nous semble donc indispensable de présenter quelques situations qui ont servi de support à notre réflexion.

- Les parents de Julie sont extrêmement mécontents de la façon dont se déroule l'entrée en sixième de leur fille. Ils protestent auprès du Conseiller d'Éducation en raison de ce qu'ils considèrent être une injustice, du fait que la classe dans laquelle est affectée leur enfant comporte manifestement des élèves dont le niveau scolaire est faible. Ils considèrent qu'en l'absence d'un regroupement des enfants inscrits à l'option découverte du latin, ils envisageront sérieusement et rapidement un changement d'établissement étant donné que le collège privé voisin semble pratiquer une politique de répartition des classes radicalement différente.
- Anaïs est une élève de CM2 dont la scolarité est pour le moins chaotique : son absentéisme est chronique, massif, et ses passages à l'école se terminent en général assez mal (altercations, exclusions de cours...). Malgré la difficulté de sa situation que chacun connaît (placement en foyer suite à des violences intrafamiliales...),

² Thèse en cours, *Le courage d'éduquer : activité des éducateurs en contexte scolaire et imagination morale*, sous la direction de P. Meirieu, Université de Lyon 2.

l'exaspération monte au sein de la commune. Les parents craignent les conséquences de ses attitudes violentes et demandent à la directrice de l'école d'agir.

- Dans ce collège qui scolarise une importante minorité d'enfants d'origine turque, le professeur d'histoire géographie est saisi d'une demande d'une association culturelle du quartier pour qu'il minore la place donnée dans son enseignement à une vision qu'elle considère comme partielle de l'histoire du génocide arménien.
- Kevin est un élève de quatrième dont les résultats sont jugés insuffisants par le conseil de classe (manque de travail, lacunes importantes...). Le chef d'établissement, après avis du conseil de classe, prend néanmoins la décision de le faire passer dans la classe supérieure au motif qu'un redoublement serait inopérant au regard de la faible implication scolaire de l'élève, mais aussi que cela dégraderait inutilement les indicateurs de performance de l'établissement.

Ces quelques situations vécues ont posé un certain nombre de questions éthiques aux professionnels concernés, sur lesquelles nous reviendrons. Dans un premier temps, nous souhaitons simplement faire observer que ces exemples militent pour une conception élargie du champ d'action des professionnels de l'éducation scolaire pour penser leur activité. Nous voulons dire qu'il semble difficile de limiter l'étude des gestes professionnels de ces acteurs à ceux qui concernent exclusivement leurs interventions en direct sur les élèves dont ils ont la charge. À notre avis, une réflexion sur des territoires professionnels plus larges s'impose dans la mesure où l'on ne peut que constater l'énergie et le temps passés par les éducateurs scolaires pour intervenir auprès de « tiers », dans le but de faciliter les apprentissages de leurs élèves. Ces tiers sont bien évidemment et en premier lieu les parents mais peuvent aussi être des partenaires éducatifs (associations, structures de soutien scolaire...) ou même des membres de l'établissement scolaire (assistants d'éducation...). Si l'on reprend les exemples proposés plus haut, on constate qu'ils comportent tous la nécessité pour l'ensemble des éducateurs concernés (chef d'établissement, enseignant, conseiller principal d'éducation...) de prendre en compte le point de vue des acteurs en question.

Au-delà de ces situations, et pour considérer un versant plus positif des relations entre l'école et son environnement, il est aisé de remarquer que l'on ne compte plus les dispositifs visant l'implication des parents dans le processus d'enseignement (écoles des parents, dispositif récent de « mallette des parents » promue par le ministère de l'Éducation nationale...). On peut également noter, en particulier dans les écoles et collèges classés en éducation prioritaire où le partenariat fait partie des leviers traditionnellement mobilisés pour améliorer la réussite, un gros travail du personnel pour promouvoir, auprès d'intervenants extérieurs, des formes de prise en charge compatibles avec leurs propres méthodes utilisées en classe. Enfin, pour ne considérer que le fonctionnement interne des établissements scolaires, de nombreux rapports (Armand & Gille, 2006, p.107) relèvent, pour le regretter, des processus de sous-traitance de la difficulté scolaire aux dispositifs de soutien organisés dans le temps scolaire même, et pour lesquels les enseignants sont amenés à définir les modalités de répartition des élèves, les objectifs et les dispositifs de mise en cohérence entre ces dispositifs et l'enseignement dispensé en classe. Ce que l'on peut donc observer, c'est qu'il existe un fort différentiel entre l'ensemble des tâches relevant d'une action directe de l'éducateur sur les élèves et la globalité de ses activités, ces dernières incluant en particulier des relations avec d'autres personnes susceptibles de contribuer aux apprentissages.

Si le processus d'éducation scolaire ne peut s'envisager sous le seul angle d'une action de l'éducateur sur l'éduqué, mais doit aussi intégrer les actions effectuées dans ce but au travers de tiers, il nous faut proposer une définition de l'éducation scolaire permettant cet élargissement. Pour cela, nous pouvons considérer que les décisions professionnelles reposent sur une évaluation du rôle que peuvent jouer les personnes impliquées dans les situations scolaires (élèves, éducateur, parents, partenaires...). On peut ainsi constater que, par exemple face aux difficultés rencontrées par certains élèves, les solutions envisagées peuvent concerner l'élève lui-même (remobilisation, exhortation...), l'équipe éducative (modification des formes de prises en charge, modification des contenus à transmettre, des objectifs...) ou encore les familles (responsabilisation des parents, consignes aux parents pour la réalisation des devoirs ou même

pour l'organisation périscolaire comme le temps de repos...). On peut donc considérer que les professionnels de l'éducation scolaire s'attachent à savoir ce qui peut relever, ou non, dans chaque situation, de la responsabilité de l'élève et des adultes concernés.

De ces observations, nous pouvons tirer au moins une conséquence : la prise en compte de l'action de tiers met d'emblée en rapport les éducateurs avec l'environnement direct de l'école et donc avec les caractéristiques du monde qui l'entoure. On reconnaît en général à ce dernier un caractère pluraliste sur le plan axiologique, en particulier pour ce qui concerne le bien scolaire. C'est cet élément qui permet à D. Weinstock de constater l'épuisement des légitimations traditionnelles de l'école et la nécessité pour celle-ci de reconsidérer périodiquement sa fonction. L'auteur envisage ainsi la possibilité que plusieurs types d'éducatrices soient aujourd'hui en concurrence. Les deux premières sont pour lui « l'éducation familiale » appuyée sur la priorité donnée à la proximité entre les modes éducatifs scolaires et familiaux, et « l'éducation citoyenne » qui se justifierait par une éducation façonnée par l'État. Pour D. Weinstock, une troisième voie doit être envisagée : une « éducation à l'autonomie » dont la dénomination ne présente que partiellement sa caractéristique principale qui serait de promouvoir la possibilité pour les enfants d'un avenir « moralement ouvert » (Weinstock, 2008), ne figeant pas les conceptions du bien scolaire aux représentations familiales ou étatiques du moment.

Cette multiplication des conceptions du projet scolaire participe des raisons qui font dire à E. Prairat que nous sommes face à un « brouillage des places et des prérogatives des différents protagonistes de l'action éducative » qui nécessite de repenser les rôles et les responsabilités des différents membres de la communauté éducative : parents, élèves, professeurs, personnels d'éducation, personnels de direction... (Praitat, 2003). Nous ne pouvons que remarquer avec lui que les réponses aux questions (qui décide ? de quoi décide-t-on ? comment ?, ne sont plus très évidentes. Ce processus de « désacralisation de l'ordre scolaire » fait que s'impose, pour les éducateurs, une seule perspective que Prairat résume en trois points : préciser, expliciter et impliquer les différents protagonistes de l'action éducative.

Une définition de l'éducation scolaire comme « activité d'imputation des leviers de l'apprentissage » présente selon nous l'avantage de permettre une prise en compte de la variété des tâches et des interlocuteurs, mais aussi d'intégrer dans un même ensemble les éducateurs scolaires, quelles que soient leurs fonctions. Cette définition élargie autorise une réflexion sur les compétences nécessaires à ce champ professionnel en considérant qu'il relève d'emblée de questions concernant les relations à établir avec des protagonistes se situant hors de l'institution scolaire. De là, il devient clair que l'éducateur est confronté aux problématiques relatives aux rapports entre l'école et son environnement. Le travail présenté ci-dessous porte sur cette réalité et cherche à comprendre comment les éducateurs scolaires interviennent dans une école très directement concernée par le pluralisme des conceptions du bien scolaire.

2. Présentation d'une recherche en cours : l'éducation scolaire ou le recours à des repères moraux pluriels

■ Objectifs et méthodologie

Pour F. Dubet, « la question scolaire est d'abord celle de la légitimité d'une action et d'un pouvoir visant à agir sur autrui et à le transformer » (Dubet, 2008, p.24). Elle relève donc, pour les acteurs concernés, de la morale ou éthique. Cette activité, intrusive par nature, impose pour les professionnels une combinaison d'un recours à des conceptions personnelles de ce qu'il convient d'entreprendre, en référence au cadrage institutionnel du même objet. En ce sens, elle relève de la morale ou de l'éthique³. Si l'on conçoit, comme proposé plus haut, l'éducation comme activité d'imputation, il s'en suit que cette combinaison valeurs personnelles/cadre institutionnel, s'applique également aux décisions qui concernent les processus d'attribution à

³ Pour des raisons qu'il n'est pas utile de développer ici, nous attribuerons dans ce texte la même valeur aux deux termes. Nous nous référons sur ce point aux arguments proposés par M. Canto-Sperber (2002, p.34).

des tiers des leviers susceptibles de permettre l'apprentissage. Les modalités de cette attribution dépendent des situations rencontrées bien sûr, mais aussi des normes (professionnelles, sociales, juridiques...) qui structurent le monde scolaire. La question devient alors de savoir comment cette normativité s'actualise, c'est-à-dire comment les pratiques d'imputation en direction des élèves, de soi-même, des parents ou des partenaires de l'école se confrontent au pluralisme des valeurs mobilisées dans l'ensemble du champ social, et en particulier celles utilisées pour penser l'éducation.

Au plan théorique, la recherche que nous menons sur ce thème repose sur une conception de la vie éthique acceptant des représentations multiples du bien. Au plan méthodologique, nous procédons à une étude des liens qui peuvent exister entre conceptions éthiques et pratiques professionnelles, au travers d'un recueil de données empiriques issues de rencontres avec des professionnels de l'éducation scolaire⁴. Pour conduire ces entretiens, nous avons élaboré un protocole visant à faire s'exprimer des éducateurs autour de situations qu'ils considèrent comme « limites », c'est-à-dire comme ayant provoquées chez eux un désarroi, un sentiment de mise en échec temporaire. Il nous est en effet apparu plausible que les repères moraux⁵ qu'ils mobilisent soient rendus plus saillants dans le cadre de situations ne permettant pas d'emblée la mobilisation de routines professionnelles.

Nous avons retenu pour notre étude un critère de différenciation des repères moraux des éducateurs à partir de la distinction des théories morales proposée par R. Ogien (2007) qui permet de distinguer des mondes moraux « maximalistes » et « minimalistes ». Selon R. Ogien, les premiers « nous recommandent tout un art de vivre et pas seulement un code de bonne conduite en société », et prétendent que nous avons des devoirs moraux non seulement à l'égard d'autrui, mais aussi de nous-mêmes. R. Ogien considère les mondes moraux « moins envahissants » comme étant au contraire minimalistes. Reprenant cette distinction, nous considérons donc les positionnements éthiques minimalistes comme se cantonnant aux questions du vivre-ensemble et comme posant la possibilité de ne pas caractériser moralement l'ensemble des questions humaines. Cette conception représente un rétrécissement par rapport au domaine traditionnel de la morale. Elle exclut en particulier deux catégories de questionnement : celui sur les finalités de l'existence humaine et celui des obligations envers soi-même (Weinstock, 2006, p.15). Ce type d'approche est présenté par R. Ogien comme un prolongement de la pensée de J.S. Mill dont le précepte central est l'absence de nuisance à autrui. Évidemment, et contrairement à ce qui est parfois prétendu, le minimalisme ne rejette pas la préoccupation morale mais le règle d'une manière spécifique en prétendant que le recours systématique à des conceptions substantielles du bien pour autrui n'est pas la seule garantie contre le chaos moral : la prudence dans le recours aux valeurs ou principes moraux, ne menace pas la possibilité de penser et de justifier des choix moraux (Cometti, 2010, p.172). Pour reprendre les termes de M. Walzer (2004, p.24), le minimalisme ne doit donc pas être considéré comme une morale de « peu de poids » mais plutôt comme une morale réduite aux « requêtes minimales que nous nous adressons les uns aux autres ».

Nous utilisons ce critère de distinction maximalisme/minimalisme pour tenter de caractériser les repères moraux utilisés par les éducateurs. Le premier principe regroupant des actions et justifications référées à une promotion du bien ou du bonheur pour autrui, le second décrivant des positions où l'agent cherchera simplement à s'abstenir de faire du tort à autrui ou, dans les cas difficiles, à en faire le moins possible. Dans notre recherche, nous tentons de vérifier l'opportunité de cette distinction au regard des repères moraux mobilisés dans deux registres particuliers : celui des positions prises par les acteurs en référence à ce que nous appelons une morale scolaire de sens commun, se caractérisant par l'idée selon laquelle les gratifications scolaires seraient forcément dépendantes du travail, du mérite, et celui des positions prises au regard des modalités d'adhésion des élèves et de leur famille, au projet scolaire. Ces deux thématiques nous sont en effet apparues à la fois comme systématiquement présentes dans les entretiens et comme permettant d'intéressantes distinctions entre positionnements minimalistes

⁴ L'étude repose sur l'analyse de dix entretiens avec des personnes occupant des fonctions divers : enseignants du premier et second degré, directrices d'école, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, infirmière.

⁵ Nous définissons les repères moraux comme des éléments servant de justifications aux décisions éthiques.

et maximalistes. Avant de présenter quelques résultats de l'étude, nous croyons donc utile de nous attarder sur ces deux éléments qui servent de support au recueil des données empiriques.

- *Justification d'un recueil des positions prises au regard d'une morale scolaire de sens commun*

Fortes de leur légitimité, et par la promotion de certains comportements et la sanction d'autres, les institutions en viennent à définir une morale, en général approuvée par le plus grand nombre, qui peut les conduire à réprouber des modes de vie étrangers à la norme (consommateurs de produits stupéfiants, nomades...). De là, on peut déduire qu'il existe deux modalités d'action pour les acteurs institutionnels : considérer que, comme représentant de l'État, ils doivent veiller à promouvoir ou défendre la morale positive d'une société donnée ou essayer, dans la mesure du possible, de respecter les principes de neutralité morale (Ogien, 2007). Dans le monde scolaire, existe une tendance lourde à la diffusion de la croyance en ce que A. Barrère (1997) appelle l'équivalent travail, c'est-à-dire un postulat de proportionnalité entre la réussite et la quantité de travail fournie. Cette tendance participe à la diffusion d'une autre croyance, celle d'un monde scolaire juste qui convainc progressivement et durablement les enfants que « quand on veut on peut ». Pour autant, comme le souligne F. Dubet (2008) il s'agit là d'une fiction : ni les élèves ni les professeurs ne croient vraiment qu'il suffit de travailler, et leur expérience quotidienne fourmille de cas d'élèves qui échouent tout en faisant beaucoup d'efforts, et d'élèves qui réussissent sans rien faire. Cette fiction constitue le substrat d'une morale scolaire de sens commun par rapport à laquelle les acteurs sont tenus de se positionner. Elle se caractérise par la croyance en un monde scolaire juste induisant que la réussite et les échecs sont liés à l'investissement des élèves et de leur famille.

Il est intéressant de constater que, dans ce registre, il est possible d'être plutôt maximaliste en adhérant de façon marquée à cette manière de concevoir le lien entre activité de l'élève et gratifications scolaires (une absence de résultats sera d'abord attribuée à un déficit d'implication du jeune et/ou de sa famille) : c'est la dimension normative de cette attitude qui permet de la caractériser comme maximaliste. *A contrario*, il est possible de se montrer plutôt minimaliste et admettre que de multiples facteurs peuvent intervenir sur les performances des élèves et dont on ne peut pas forcément attribuer la responsabilité à ce dernier ou à sa famille. Ces deux types de positionnements entraîneront bien sûr des comportements différents qui s'appuieront plutôt sur la responsabilisation, l'exhortation dans le premier cas ou sur la prise en compte du point de vue des usagers, voire un certain fatalisme dans le second.

- *Justification d'un recueil des positions prises au regard des modalités d'adhésion au projet scolaire des usagers*

Nous entendons par modalités d'adhésion au projet scolaire, les réactions des élèves ou de leur famille aux formes de prises en charge proposées par l'institution, non seulement à long terme mais également au quotidien. Nous avons reconnu dans les propos des éducateurs interrogés, deux grandes façons de voir cette question. La première considère que la transformation de l'obligation scolaire en projet est une condition préalable à remplir par l'élève et sa famille pour que s'opère le processus d'éducation scolaire. La seconde, au contraire, se fonde sur l'idée que cette transformation est l'un des objectifs à atteindre. Nous pouvons poser comme minimaliste la première modalité dans la mesure où il est alors considéré que la décision des usagers d'adhérer ou non au projet scolaire leur appartient et ne peut qu'être constatée par l'éducateur. La seconde modalité traduit plutôt la volonté de promouvoir l'investissement scolaire en partant du principe qu'il s'agit là d'un objectif non seulement réglementaire mais relevant du « bien ». À ce titre, le positionnement peut alors être considéré comme maximaliste.

Le tableau ci-après synthétise les différents positionnements et les indices qui permettent de les identifier.

<i>Minimalisme</i>	<i>Maximalisme</i>
Centration sur le vivre-ensemble	Centration sur le vivre-ensemble et sur les obligations envers soi-même
et donc acceptation de conceptions variées de la morale scolaire	et donc promotion d'une conception substantielle de la morale scolaire
Limitation des interventions aux cas de torts flagrants causés à autrui (priorité au principe de non-nuisance)	Intervention en référence à des représentations de ce qui paraît bon pour autrui
et donc acceptation d'implications variées dans le projet d'éducation scolaire	et donc promotion de la nécessité d'une adhésion au projet d'éducation scolaire

■ Résultats

Ces éléments permettent donc de repérer, dans les propos des éducateurs, des propositions que l'on peut qualifier de minimalistes ou maximalistes au regard des deux thématiques présentées plus haut. Par exemple, une proposition du type : « *Je crois que tout élève peut progresser. Mais, avec le jeune dont je parle en ce moment, je pense objectivement qu'il fallait arrêter de dépenser de l'énergie avec lui. Il ne voulait pas de ce qu'on lui proposait* » (conseiller principal d'éducation), peut être considérée comme minimaliste du point de vue du critère « adhésion au projet scolaire ».

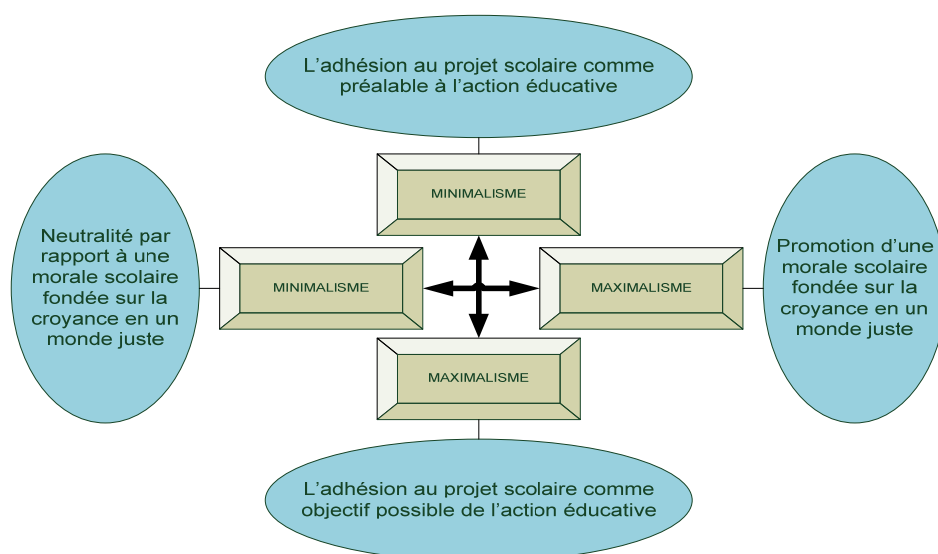
À l'inverse, et sur le même thème, on peut considérer comme maximaliste une vision comme : « *Lorsque j'ai reçu cette famille, je lui ai assez rapidement rappelé que je n'étais pas représentant d'un service social, mais que mon travail consiste faire comprendre et accepter à l'élève les exigences scolaires* » (personnel de direction). De la même manière, et si l'on prend cette fois comme objet les positions prises en référence à l'idée d'un monde scolaire juste, on pourra juger maximalistes toutes les déclinaisons autour du mérite, comme par exemple, « *Ce que j'essaye de montrer aux élèves, c'est que leurs résultats étaient en relation avec le travail qu'ils effectuent* » (professeur), et minimalistes les positions plus prudentes sur ce point : « *Je savais très bien que les résultats scolaires de cet élève dépendaient tout autant de lui-même que de son histoire, de son environnement* » (professeur des écoles).

À partir des entretiens, nous avons donc tenté de réaliser un repérage des recours au minimalisme ou au maximalisme, en prenant en compte spécifiquement les propos portant sur des situations vécues par les acteurs et considérées par eux comme délicates sur le plan éthique. Ainsi, nous avons relevé des situations où les éducateurs sont plutôt maximalistes dans les justifications qu'ils donnent à leurs gestes professionnels (mise en place de dispositifs de soutien pour, par exemple, combler des lacunes disciplinaires, organisation de rencontres avec les parents à des fins de mobilisation de ceux-ci autour de l'organisation du suivi scolaire...). Ce qui nous paraît remarquable, c'est que ces propositions maximalistes, en tant qu'elles prennent appui sur une conception substantielle d'un « bien » scolaire pour l'élève (par exemple la mise au travail comme facteur de réussite) et/ou sa famille (posant l'adhésion à la forme de prise en charge scolaire définie par l'équipe comme une nécessité), peuvent tout à fait cohabiter avec des repères éthiques très différents. Les propositions précédentes n'excluent ainsi pas du tout, de façon concomitante, des dispositions visant à mieux entendre les réticences de la famille ou de l'élève face à certaines formes de dispositifs pédagogiques. Ce genre de démarche peut avoir comme conséquences de décider de prendre en compte les propositions des usagers. Par exemple, nous avons pu recueillir des propositions allant dans le sens d'un traitement pédagogique spécifique de certains élèves, sur demande des parents (minoration du travail demandé à la maison ou au contraire augmentation de celui-ci au motif de difficultés familiales ou de lacunes à combler). Le tableau ci-après illustre quelques positionnements identifiés chez un assistant d'éducation :

	<i>Minimaliste par rapport au critère « morale scolaire de sens commun »</i>	<i>Maximaliste par rapport au critère « morale scolaire de sens commun »</i>
<i>Minimaliste par rapport au critère « formes d'adhésion au projet scolaire »</i>	1) « Je comprends très bien que certains élèves ne soient pas en mesure de s'intéresser ou soient même découragés en raison des difficultés personnelles dans lesquelles ils se trouvent. Souvent, je les laisse tranquilles car je ne veux pas rajouter des problèmes en leur mettant la pression ».	2) « Sur la discipline, je ne transige pas. S'ils ne veulent pas m'écouter je ne discute pas, je sanctionne. Ils doivent comprendre que l'on ne peut pas prendre l'avis de chacun sur ces choses-là ».
<i>Maximaliste par rapport au critère « formes d'adhésion au projet scolaire »</i>	3) « Parfois, avec certains élèves, j'essaie de m'adapter à ce qu'ils veulent faire : je trouve que le travail qui leur est donné par les professeurs est trop difficile ».	4) « Je suis étudiant en histoire-géographie et quand, lorsque je surveille les études, je vois un élève qui ne s'implique pas sur son travail ou qui est en difficulté, je ne peux m'empêcher de le convaincre de « s'y mettre » et d'essayer de l'aider. Je suis convaincu que cette matière pourrait lui apporter des satisfactions et du profit, pour lui, et aussi sur le plan scolaire ».

La première citation traduit une volonté de ne pas nuire par une action qui, quelle qu'elle soit, s'avèrera inadaptée. Cette position minimaliste est l'exact contraire de celle exprimée dans la quatrième proposition où la personne interrogée considère nécessaire d'intervenir, quel que soit le point de vue de l'élève, en partant du principe que l'intérêt de certains objectifs scolaires ne se discute pas et que la seule question est de savoir comment mobiliser pour les atteindre. La position exposée en 2) se distingue de cette façon de voir car elle se contente de rappeler les règles du jeu scolaire, sans que soit jugée nécessaire l'adhésion de l'élève qui sera simplement constatée comme présente ou absente. La troisième proposition marque le refus de se contenter de ce dualisme en traduisant une volonté de raccrocher l'élève au processus scolaire, en autorisant pour cela une redéfinition des objectifs pour tenir compte des souhaits des élèves. Une agrégation des données de ce type recueillies dans les entretiens permet de proposer, au travers du schéma ci-dessous, une modélisation permettant de synthétiser les différents positionnements possibles.

Figure - Repères moraux associés aux situations limites



Pour approfondir ce constat d'une variété de repères moraux utilisés si l'on prend comme cadre de référence la distinction maximalisme/minimalisme, nous avons proposé aux professionnels de réfléchir à une situation d'échec scolaire relatif, à partir du cas d'un élève aux résultats faibles et plutôt passif en cours⁶.

On retrouve chez les professionnels entendus, bien qu'ils exercent des fonctions différentes, une démarche à peu près identique d'ajustement du jugement porté sur la situation, suivant la façon dont elle est contextualisée. Ainsi, lorsque l'on ajoute à la description de la situation, dans le déroulement de l'échange, des éléments comme un milieu social extrêmement défavorisé, puis une implication extrascolaire en tant que pompier volontaire (pour le second degré) de l'élève en question, on constate que le jugement sur ce qu'il conviendrait de faire, renvoie à des repères moraux qui évoluent. En début d'entretien, il peut être envisagé des réponses maximalistes visant à la remobilisation de l'élève au motif que la réussite viendra de son implication ou d'une plus grande mobilisation de ses parents. Plus tard, le même professionnel peut s'avérer minimaliste et proposer de donner temporairement priorité au projet personnel de l'élève, à la signification que les parents accordent à cette situation en acceptant même, à court terme, une baisse de l'implication scolaire. Ceci se manifeste par des déclarations du type : « *du moment que les parents pensent que ce projet de pompier volontaire est une priorité, je ne vois pas de problème à minorer un peu, et temporairement, mes exigences pour que ce projet puisse être mené à bien* ».

■ Discussion

Les éducateurs peuvent donc recourir à des positionnements variés au regard des critères que nous avons définis. Ce processus correspond à un « ressaisissement » au sens d'une remise à plat de leur système de valeurs face à des situations considérées comme limites du point de vue éthique par les personnes concernées. 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.

Nous pouvons à présent envisager quelques éléments de réponse aux questions posées au début de cet article. La première, à laquelle nous venons de répondre par l'affirmative consistait à savoir si le minimalisme moral pouvait avoir un quelconque rapport avec les repères éthiques des éducateurs scolaires. Nous avons indiqué que, dans le cas d'une réponse positive à cette première question, il resterait à savoir dans quelles conditions, ces positionnements minimalistes que l'on peut suspecter d'être incompatibles avec le travail d'éducation, l'étaient effectivement.

En première analyse, nous pouvons commencer par observer que les repères moraux minimalistes sont susceptibles de donner lieu à des dérives assez sérieuses, peu compatibles avec une mission éducative. Ainsi, considérer l'adhésion des familles et de l'élève au projet scolaire comme condition de l'action, peut revenir à un abandon éducatif pur et simple, et l'acceptation *a priori* de toute conception, énoncée par les usagers, de ce que doivent être la mission et le fonctionnement de l'école, porte en elle un sérieux risque de relativisme forcément peu compatible avec le processus d'éducation. Pourtant, à notre avis, ce risque de dérive ne peut à lui seul disqualifier les références minimalistes dans la mesure où il existe quelles que soient les références morales mobilisées. Ainsi, penser comme incontournable et forcément souhaitable, l'adhésion pleine et entière au projet scolaire républicain risque de faire passer la

⁶ La situation est présentée sous la forme d'un texte d'introduction à la situation de l'élève, en conseil de classe (2nd degré) ou de cycle (1^{er} degré), préparé par le professeur principal ou le maître de la classe. Deux textes ont donc été élaborés. Pour les éducateurs exerçant dans le second degré : « *X a des résultats très faibles dans toutes les matières (la moyenne n'est franchie qu'en éducation physique). Les appréciations montrent à la fois des lacunes et un manque de travail. Ce dernier n'est ni assez soutenu ni assez efficace. L'attitude passive pendant les cours renforce le problème. Quelques résultats (par exemple le dernier devoir de géographie) indiquent qu'une autre situation est possible* ». Pour les éducateurs exerçant dans le premier degré : « *X ne maîtrise qu'un nombre limité de compétences (à part dans le domaine de l'EPS, en particulier en sports collectifs). Il est manifeste qu'il est peu engagé dans les activités. Ceci se traduit par une attention faible en classe et une difficulté à se mettre au travail. Episodiquement, la réussite à certains exercices (par exemple en mathématiques), montre qu'une autre situation est possible* ».

relation école - usagers d'un paternalisme faible de bon aloi à un paternalisme dur ne respectant pas la liberté de l'élève et de sa famille de décider à quoi ils consentent dans le domaine scolaire. De même, le refus de concevoir d'autres références éthiques que celles traditionnellement promues par l'école (le travail, le mérite, l'égalité des chances) peut générer un risque de conditionnement moral contraire à l'objectif d'émancipation que l'on peut reconnaître comme constitutif des finalités scolaires.

À cet argument comparatif, il est possible d'en ajouter un autre plus substantiel en faveur de la possibilité d'un minimalisme éthique éducatif. On peut en effet soutenir qu'un positionnement teinté de minimalisme peut être un gage d'efficacité dans la mesure où il est le moyen d'une compréhension plus fine des situations. Pour illustrer cette idée, nous pouvons examiner plusieurs remarques habituellement faites face à la difficulté de mobiliser les parents des élèves en échec scolaire : 1/ regretter la démission parentale qui se généralise et qui se traduit par le constat que de nombreux parents se désintéressent de l'avenir de leurs enfants) ; 2/ considérer que les déterminismes sociaux sont indépassables, que certains parents connaissent trop de problèmes sociaux et économiques : ils n'ont tout simplement plus d'énergie disponible à investir dans l'éducation de leurs enfants et n'en ont pas les moyens non plus car ils ne comprennent pas ce qui leur est proposé ; 3/ considérer que, si ces parents n'ont pas le même point de vue que les éducateurs sur les questions scolaires touchant leur enfant, c'est peut-être pour de bonnes raisons et il est nécessaire de chercher à les connaître, d'essayer de comprendre leurs positions.

Cette troisième explication relève d'une double volonté d'entendre la voix des personnes impliquées et de chercher d'abord à ne pas leur nuire, deux principes proposés par R. Ogien comme relevant d'une conception minimale de l'éthique. Il est à notre sens possible, même sans approfondir l'analyse, de considérer que cette troisième option n'est pas beaucoup plus mauvaise que les deux premières, dans la mesure où elles permettent un approfondissement de la compréhension des éléments en jeu dans les situations d'échange avec les familles.

De ce second argument en faveur du minimalisme éducatif en découle un troisième : en général, l'approche des situations professionnelles part du principe que le point de vue des enseignants, des éducateurs, est, au minimum, une composante de la solution. Ce point peut pourtant être discuté tant il est vrai que l'école est parfois créatrice des obstacles à l'apprentissage. Le positionnement minimaliste peut alors être une conséquence logique de la conscience d'une incapacité temporaire à contribuer à l'amélioration de la situation. Dans les entretiens que nous avons menés, nous avons retrouvé par exemple ce type de réaction dans les situations où se manifeste un désaccord sur les décisions d'orientation. L'aspect forcément aléatoire de la prédiction concernant l'avenir scolaire conduit les éducateurs à adopter, parfois, un principe de neutralité à l'égard des conceptions du bien scolaire. Ce type de réaction peut se justifier sur le plan logique par le recours à ce que R. Ogien (2003, p.63) appelle « l'argument sophistique » qui veut que quand les projets d'un agent sont négatifs, il est préférable qu'il ne puisse pas les réaliser. L'argument peut nous aider à soutenir qu'il est bon ou rationnel de cultiver, ou au moins de préserver, les capacités des éducateurs à être faibles, à agir à l'encontre de leur meilleur jugement, car rien n'exclut la possibilité que certains de ceux-ci ne soient discutables, stupides ou irrationnels (p.67).

On peut à notre sens retenir de cette discussion que le minimalisme peut être recevable pour guider les pratiques d'éducation scolaire pour au moins trois raisons : parce qu'il n'est pas forcément plus risqué que le paternalisme, parce qu'il peut permettre une meilleure attention aux situations et parce qu'il peut présider à une autolimitation de son action du meilleur aloi lorsque l'on se trouve en situation d'aller au-delà des limites de ses compétences.

Si nous revenons aux situations proposées en introduction, nous pouvons, sur la base de la discussion précédente, identifier ce qui distinguerait deux types de positions : d'un côté des positions maximalistes, fondées sur la conviction que le point de vue scolaire habituel peut s'appliquer, quelle que soit la situation (le conseiller d'éducation peut renvoyer la famille au cadre réglementaire qui indique clairement que la constitution des classes est du seul ressort du chef

d'établissement, la directrice peut indiquer que les procédures de signalement classiques ont été engagées, l'enseignant d'histoire-géographie que le programme est défini et sera suivi à la lettre, enfin, le président du conseil de classe pourra maintenir le refus de redoublement et présenter son argumentaire devant une éventuelle saisine de la commission d'appel par la famille) ; d'un autre côté, des positions minimalistes qui pourraient amener le conseiller d'éducation à étudier le sens de la demande du changement de classe et examiner sa compatibilité éventuelle avec un principe d'équité. Ce type d'approche pourrait aussi conduire la directrice de l'école primaire à organiser une rencontre avec les parents pour mieux comprendre leurs inquiétudes sur les conditions de déroulement des enseignements, ou conduire le professeur d'histoire-géographie à établir un dialogue approfondi avec un auditoire se sentant gêné par le thème d'étude pour bien vérifier que son enseignement est effectivement basé sur des faits historiques sans qu'y subsistent des traces de mise en cause inutile d'une culture ou d'une nation. De la même manière, le chef d'établissement pourrait considérer que, dans le domaine de la prospective, ni les parents ni les éducateurs ne peuvent être absolument certains de ce qui adviendra et, après une discussion avec la famille, éventuellement prendre la décision d'accepter la demande de redoublement.

Conclusion

Des éducateurs pluralistes au secours de l'école républicaine ?

Le repérage de positionnements minimalistes chez les éducateurs scolaires doit nous faire réfléchir sur le soi-disant risque qu'il y aurait à ne pas disposer d'une définition substantielle de l'éthique éducative : en pratique, les éducateurs sont pluralistes au sens où l'entend D. Weinstock (2002), c'est-à-dire qu'ils peuvent concevoir une importante variété de croyances et de conceptions du bien raisonnable, en l'occurrence du bien raisonnable scolaire. Leur pluralisme est un « pluralisme d'exploration » qui les amène à mobiliser des conceptions minimalistes et/ou maximalistes au regard des questions d'adhésion à la morale et au projet scolaires par les élèves et leur famille. Ce faisant, ils relativisent quelques principes habituellement considérés comme intangibles par les tenants de l'école républicaine. En premier lieu, l'idée de mérite ou d'élitisme républicain, en pointant son caractère fictionnel en tant qu'absolu (mise à distance d'une morale scolaire de sens commun). Ensuite, ils ne mettent pas toujours en pratique l'idée d'une éducation scolaire se réalisant contre la culture familiale en prenant acte de l'impossibilité de disqualifier systématiquement les conceptions parentales du bien scolaire. Enfin, par la souplesse morale dont ils font preuve en situation, ils récuse l'idée d'une éducation fondée sur une liste finie et prédéterminée de principes moraux.

R. Ogien (2013) a montré comment l'école républicaine se trouve dans l'incapacité logique de mener à bien son projet éducatif consistant à promouvoir à la fois une méthode (la primauté de la raison pour appréhender le monde) et une doctrine qui voudrait que si l'on raisonne correctement, alors on considère nécessairement comme supérieurs les principes moraux classiques promus à l'école. Devant cette impossible combinatoire, les éducateurs ne peuvent parfois sauver la première proposition (promotion de la raison), qu'en sacrifiant la seconde (promotion d'un système de valeurs).

Par l'intelligence morale dont ils font preuve dans certaines situations limites, et qui se traduit par un pluralisme leur permettant de recourir à des regards maximalistes ou minimalistes sur celles-ci, les éducateurs valident en acte la possibilité de mettre en débat plusieurs conceptions de la vie bonne scolaire. Ils sont donc républicains du point de vue de la méthode. Évidemment, et parce que cela est probablement incompatible, ils ne sont pas républicains dans le sens d'une foi inébranlable dans certains principes moraux qui devraient être promus et tenus quels que soient les contextes. En particulier, ils montrent que le paternalisme n'est pas une fatalité éducative.

Ce choix leur est nécessaire tout simplement pour pouvoir tenir leur rôle, en prenant appui sur les repères moraux en cours dans une société pluraliste. Cette position est difficile à tenir au quotidien car elle télescope une conception de l'éducation où les solutions éthiques sont censées

préexister aux problèmes. Il se pourrait donc bien que, pour éduquer dans un monde pluraliste, les acteurs de l'éducation en contexte scolaire aient moins besoin de fondements que de courage, conçu comme capacité à intégrer dans leur pratique des repères moraux pluriels.

Bibliographie

ARMAND A. & GILLE B. (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, IGEN, IGAENR.

BARRERE A. (1997), *Les lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CANTO-SPERBER M. (2002), *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

COMETTI J.-P. (2010), *Qu'est ce que le pragmatisme ?*, Paris, Gallimard.

DUBET F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes Études en Sciences Sociales.

OGIEN R. (2003), *Le rasoir de Kant*, Paris/Tel Aviv, Éditions de l'éclat.

OGIEN R. (2004), *La panique morale*, Paris, Grasset.

OGIEN R. (2007), *L'éthique aujourd'hui, maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.

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

PRAIRAT E. (17 octobre 2003), « Les valeurs à l'heure de la désacralisation de l'ordre scolaire », *Rencontres de la DESCO*.

WALZER M. (2004), *Morale maximale, morale minimale*, Paris, Bayard.

WEINSTOCK D. (2002), « Le pluralisme axiologique en philosophie politique contemporaine », *Diversité humaine : démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, L. Sosoe, E. Lomomba, C. Des lauriers & J. Pelabay, Laval, Presses Université de Laval.

WEINSTOCK D. (2006), *Profession éthicien*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

WEINSTOCK D. (2008), « Une philosophie politique de l'école », *Éducation et francophonie*, n°36(2), p.31-46.

L'École, question philosophique

Denis KAMBOUCHNER

Denis Kambouchner, professeur d'histoire de la philosophie à la Sorbonne, spécialiste de Descartes est un des rares philosophes des départements universitaires de philosophie à s'intéresser sérieusement, c'est-à-dire de manière non polémique, à l'éducation. C'est que pour lui, la question de l'éducation est, comme l'indique d'ailleurs le titre de l'ouvrage, une question philosophique à la fois ultime et première. Le livre présenté ici s'inscrit d'ailleurs dans une série de textes sur l'école. Citons notamment, *Une école contre l'Autre* (PUF, 2000) qui procède à une lecture critique de la pédagogie de Philippe Meirieu, ainsi que plusieurs publications collectives : *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations perspectives*, PUF, 2005 (ouvrage codirigé avec François Jacquet-Francillon) et *L'École, le Numérique et la société qui vient*, Mille et une nuits, 2012 (où il dialogue avec Julien Gautier, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler et Guillaume Vergnac).

Le présent ouvrage où alternent des articles déjà publiés et des chapitres inédits se compose de deux parties. Dans la première « Horizons », Denis Kambouchner traite des problèmes contemporains de l'école et dans la deuxième « Arrière plan », il cherche à travers un certain nombre d'auteurs (Érasme, Rousseau, Diderot, Durkheim, Dewey, Foucault) à établir une généalogie de la crise contemporaine de l'école.

L'avant-propos et le premier chapitre explicitent le contexte de la réflexion : la crise de l'école ou de l'enseignement. L'idée rebattue de crise de l'éducation est – selon l'auteur – plus sujette à caution.

À quoi attribuer cette crise de l'enseignement ? Sans doute à la conjonction de deux phénomènes qui en constituent pour ainsi dire les causes immédiates : une cause politique, l'impréparation de la réforme Haby concernant le collège unique (1975), laquelle n'a pas anticipé – c'est le moins qu'on puisse dire – toutes les difficultés inhérentes à la démocratisation scolaire ; une cause proprement idéologique puisque cette réforme coïncide avec un climat intellectuel hypercritique envers les institutions, notamment l'école, climat qui culmine dans les années 1980, entraînant alors toute une série de controverses entre « républicains » et « pédagogues » ou entre conservateurs et rénovateurs.



Éditions Fayard, 2013, 354 pages

L'auteur entend dépasser ces antagonismes idéologiques et poser les vrais problèmes de l'école. Plutôt que de vouloir tout embrasser, il délimite trois chantiers qui lui paraissent plus immédiatement accessibles à un traitement philosophique : celui des apprentissages avec le questionnement des allants de soi constructivistes ; celui de la culture intellectuelle dont « la dimension substantielle a disparu des représentations collectives comme des textes officiels » (p.37) ; celui de la perte de visibilité des normes éducatives. À travers ce triple questionnement, il s'agit bien de la recherche d'un nouvel humanisme dont Érasme formulait jadis le principe dans son opuscule de 1529, *Qu'il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale*.

La crise de l'enseignement tient d'abord à la perte d'autorité des enseignants due au contexte socioculturel dans lequel se trouve l'école, conçue désormais moins comme une institution que comme un service chargé de promouvoir cette fameuse « réussite », qui semble désormais le seul idéal scolaire envisageable. Plus précisément, la perte d'autorité des professeurs (que l'auteur analyse avec beaucoup de prudence et en s'appuyant sur une information sociologique solide) tient à une représentation négative de l'école dans certains milieux sociologiquement définis. Ce qu'on appelle « crise du sens » renvoie à l'incapacité des élèves à comprendre les enjeux du travail scolaire. Mais elle tient aussi au climat de suspicion envers l'école entretenu par la critique sociologique, en particulier celle de Bourdieu, qui – quelle que soit l'intention véritable de son auteur – a fini par accréditer dans l'opinion l'idée que l'école, perdant toute espèce d'autonomie, aurait pour fonction essentielle d'imposer un arbitraire culturel dans un processus

de reproduction sociale. D'où un climat de relativisme auquel s'ajoute une sorte de ressentiment envers la culture. Cette aigreur rejoint l'anthropologie pessimiste, qui d'Augustin à Rousseau en passant par les moralistes du XVII^e, relie indéfectiblement la culture à l'amour propre et tend ainsi à la réduire à des enjeux de distinction sociale. Pour Denis Kambouchner, il est clair que la critique sociologique, si elle peut atteindre en effet les mœurs des gens cultivés, ne dévalorise en rien les œuvres de culture. Bien des réformes sont pourtant sous-tendues par l'idée selon laquelle la culture scolaire classique étant une culture de classe, la démocratisation de l'enseignement exige d'en changer. Mais, comme le remarque l'auteur, si le latin a bien été en effet la langue des élites, s'ensuit-il forcément qu'une instruction démocratique doive exclure le latin de son cursus ?

Il faut donc reprendre à nouveaux frais la question fondamentale de la culture scolaire. Le chapitre quatre intitulé « La culture scolaire et après », constitue l'un des points nodaux de l'ouvrage. En se référant, entre autres, aux travaux de Chervel, Denis Kambouchner caractérise la culture scolaire par cinq traits : 1) c'est un ensemble d'objets de savoir dotés d'une certaine permanence ou insistance ; 2) un ensemble pourvu d'une unité ; 3) d'une normativité explicite ; 4) d'une autonomie reconnue ; 5) dont la transmission est effective autant que cela se peut. La *Ratio studiorum* des Jésuites constitue le modèle du genre et sature tous ces critères. Or la critique récurrente de la lourdeur des programmes, celle de la fragmentation disciplinaire ainsi que la montée en puissance d'une « culture » médiatique qui concurrence l'école, tous ces éléments mettent en péril la culture scolaire ainsi définie. L'enseignement véritable implique pourtant une immersion dans un monde d'objets culturels, ce qui suppose une épaisseur temporelle susceptible d'inscrire tel ou tel cours dans une progressivité, ouvrant ainsi, chez les élèves, des « horizons d'attente » (p.96). Pour l'auteur et c'est l'essentiel de sa thèse, l'éducation suppose ainsi la transcendance (non pas ontologique, mais purement fonctionnelle) d'objets constituant un univers intellectuel à s'approprier. Toute la pédagogie revient à faire que les élèves s'approprient ces objets en soi et les transforment en objets pour soi.

D'une culture scolaire ainsi conçue, le socle commun ne livre qu'une caricature. Il n'a aucun principe d'unité, car il alterne, selon le cas, sobriété et inflation, en réduisant la « culture humaniste » à sa plus simple expression tout en survalorisant au contraire la formation civique au point de paraître vouloir former un « citoyen parfait » à l'instar de cet « orateur parfait » dont rêvait Cicéron. Il se veut un SMIC, « Stock

minimum incompressible de compétences » (Perrenoud) alors que dans les disparités qu'il présente, il est tantôt insuffisant et tantôt excessif. C'est de toute façon un « artefact institutionnel » venant redoubler inutilement les programmes. Enfin, rédigé en termes de compétences, il délaisse les objets de savoir au profit d'attitudes comportementales.

D'où vient cette tentative de redéfinir la culture scolaire en termes de compétences ? On est ici à la rencontre de deux courants, politiques et pédagogiques. D'un côté, les politiques éducatives européennes, depuis le sommet de Lisbonne (2000), cherchent à instaurer une soi-disant société de la connaissance qui ne vise en réalité que l'utilité sociale et l'employabilité tout en préconisant, plus ou moins subrepticement une « nouvelle gestion de soi », pour parler comme Foucault (p.128). D'autre part, des courants pédagogiques ne cessent de dénoncer, à la suite de Freinet, la « scolastique » d'une école de classe. Tout en reconnaissant à l'idée de compétence un certain intérêt relativement aux savoirs « techniques » à acquérir, savoirs liés à des prestations sociales déterminées (par exemple, le lire, écrire, compter), l'auteur leur dénie tout sens quand il s'agit de savoirs « propédeutiques » comme la géométrie, les sciences, l'histoire, lesquels sont des savoirs théoriques dont l'utilité sociale n'est pas immédiate et qui constituent les bases d'une culture générale. Les savoirs de ce type – dit l'auteur – on les apprend, mais on n'en fait pas l'apprentissage. Le vice fondamental du socle commun est de réduire le savoir propédeutique au savoir technique. Prendre au sérieux l'idée de société de la connaissance exigerait au contraire de former des experts, c'est-à-dire individus véritablement capables de mobiliser un grand nombre de connaissances. Cela nécessiterait d'inventer en pédagogie, « une nouvelle culture de la mémoire débarrassée des aspects contraignants et purement mécaniques » des anciennes méthodes (p.139). Cette culture de la mémoire impliquerait en outre la formulation de principes normatifs permettant de distinguer ce qui mérite d'être enseigné.

Ne peut-on questionner cette dichotomie du technique et du propédeutique ? L'auteur semble cantonner le technique aux compétences de base (lire, écrire, compter) d'une utilité sociale immédiate. Mais peut-on le restreindre ainsi ? L'art de la dissertation philosophique est une technique sophistiquée qui ne semble pas immédiatement utile pour la vie quotidienne. Tout en rappelant que la culture d'Érasme avait un sens beaucoup plus technique que notre culture scolaire d'aujourd'hui (p.137, note 2), l'auteur paraît sous-estimer le technique qui intervient nécessairement dans le propédeutique. Par ailleurs, si le propédeutique a

trait à un monde d'objets culturels, ce monde est-il accessible autrement que par des pratiques de lecture, de commentaire, d'interprétation, de discussion... ? Ce qui pourrait conférer un sens à l'idée de compétence, au-delà des usages sociaux effectivement très contestables auxquels elle donne lieu aujourd'hui et pourvu qu'on ne la sépare pas de la considération des contenus. Olivier Reboul, qu'on ne saurait suspecter d'utilitarisme, ne plaiderait-il pas, pour une pédagogie de la compétence sinon des compétences ?¹

Denis Kambouchner aborde également la thématique d'une école juste qui s'impose progressivement au fur et à mesure des réformes visant la démocratisation scolaire, laquelle reste, il est vrai, bien en deçà des attentes. La manière dont certains sociologues de l'école (Dubet, Duru-Belat) posent le problème de la justice scolaire ne peut que conduire à l'impasse du socle commun. La thèse de l'auteur est que l'école juste est celle qui remplit au mieux les quatre fonctions suivantes : accueillir les élèves ; les nourrir d'un enseignement substantiel ; exiger d'eux des conduites propres à assurer la vie en commun et l'étude ; décider au vu des résultats : orienter, certifier. Les deux dernières fonctions supposent que les deux premières aient été pleinement remplies. Bref, le genre de promesse que peut faire l'école à l'enfant ne peut être ni utilitaire ni socialisante mais du genre « tu vas découvrir toutes sortes de choses passionnantes » dont l'intérêt est indiscutable (p.178).

La deuxième partie de l'ouvrage esquisse une genèse de la crise de l'école, en revisitant un certain nombre d'auteurs classiques. La recherche d'une culture scolaire substantielle, comme culture de l'esprit, nous ouvre un paysage contrasté marqué par deux clivages : celui qui oppose Érasme et Diderot à Rousseau sur la question de la lecture, et celui qui oppose Durkheim et Dewey sur celle de la culture scolaire.

Rousseau – on le sait – ne veut point de livres pour Émile avant douze ans, excepté Robinson Crusoé. Toutefois, si les livres sont « le fléau de l'enfance », il n'en est pas de même pour l'adolescence et l'âge mûr : après Robinson, Émile lira Plutarque, Homère, le Télémaque de Fénelon... Mais le jeune Émile ne perd-il rien à se passer de livres ? Rousseau prétend qu'il « est tout entier à son être actuel ». Mais quel enfant n'a pas besoin de symbolique, ne serait-ce que pour mettre de l'ordre dans son expérience actuelle ? Rousseau voulait retarder l'accès aux livres pour éviter de faire naître de fausses idées dans l'esprit de l'enfant. Diderot compte plutôt sur la géométrie pour prévenir cet inconvénient et y remédier le cas échéant. Ce qui

lui permet de proposer, en même temps, une pédagogie du livre et notamment du livre classique en promouvant, par exemple, les grands traités scientifiques, genre qui a – remarque l'auteur – à peu près disparu aujourd'hui. Cela pose la question des classiques au sens large : « Est classique, ce qui est éminemment digne d'être toujours de nouveau revisité et réinterrogé » (p.254). Aujourd'hui une pensée hypercritique (comme celle de Foucault dont l'auteur analyse la conception quelque peu négative de l'enseignement) nous laisse démunis devant cette question : qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ?

L'autre clivage oppose Durkheim à Dewey. Il est vrai qu'il traverse l'œuvre de Durkheim lui-même. Le Durkheim de *l'Éducation morale* porte au collège des critiques méritées, mais propose un curriculum qui penche en faveur des sciences au détriment des humanités. Celui de *L'évolution pédagogique en France* donne au contraire de l'éducation intellectuelle « un concept d'une robustesse sans doute inégalée après lui » (p.295) en préconisant un *trivium* plus équilibré (culte des langues, culture scientifique, culture historique) auquel il ne manque que la littérature pour constituer un concept complet. Denis Kambouchner crédite également Durkheim d'une conception pédagogique herbartienne axée sur la présentation aux élèves des objets de culture. Présentation que, précisément, Dewey récuse au nom de la prise en compte de l'expérience de l'enfant. Bref, il y a dans cette opposition entre Durkheim et Dewey un moment fort de la genèse de la crise de l'école. Durkheim, le novateur, chaud partisan des réformes de 1902, qui semblait tout prêt à sacrifier la culture humaniste sur l'hôtel de la modernité, se voit ringardisé par l'éducation nouvelle qui propose une conception toute différente de la culture, fondée sur la réflexivité inhérente à l'expérience. Pour Denis Kambouchner, il s'agirait de retrouver, par delà le mouvement des pédagogies nouvelles inauguré par Dewey, cette foi dans la valeur des contenus enseignés qui animait encore la pédagogie de Durkheim.

Durkheim ou Dewey : une école contre l'autre ? À lire aussi attentivement Dewey que Durkheim, on trouverait toutefois chez le premier moins d'allergie qu'il n'y paraît pour les contenus de la culture scolaire. Ce que Dewey récuse c'est moins la culture substantielle en elle-même que le fait qu'elle soit seulement *présentée* à l'élève, ce qui – pense-t-il – lui interdit de se l'approprier véritablement d'après son expérience propre. On trouverait également dans le corpus deweyen toutes sortes d'atténuations du puérocritisme, il est vrai quelque peu naïf qui sous-tendait *My Pedagogic Creed* de 1887. Un ouvrage plus tardif comme *Expérience et Éducation* (1938) effectuera

¹ Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 2010.

même une critique en règle des dérives de la « Progressive Éducation », laquelle n'a pas su articuler l'expérience de l'enfant et son dynamisme avec l'expérience de l'humanité sédimentée dans les programmes. Il est vrai que, chez Dewey, la culture est pensée davantage comme élargissement de l'expérience présente que comme transmission d'un patrimoine. Mais l'enrichissement de l'expérience suppose bien de chercher dans le patrimoine de quoi penser le présent. En réalité Dewey, dans sa croisade anti-dualiste, refuse cette image du cercle avec laquelle on prétend penser l'école et que la loi Jospin de 1989 a popularisée. Se demander ce que l'on doit mettre au centre, l'enfant ou le savoir, est pour Dewey l'indice que l'on manque l'idée même de l'école comme médiation entre expérience et culture.

La belle étude finale sur le « repuerescere » érasmien (retrouver en soi l'enfant) articule elle aussi, à sa manière, le souci de l'enfance à celui de la culture. Si la pédagogie consiste à se *faire comme* un enfant, en évitant toute espèce de puérité, pour transmettre, de manière la plus ludique possible, la plus haute culture, on peut dire que la quête de Denis Kambouchner croise – proximité qui l'étonnera peut-être – celle de Georges Snyders, philosophie de l'éducation marxiste et néanmoins humaniste, grand pourfendeur de la critique bourdieusienne de l'arbitraire culturel, méfiant envers l'école nouvelle qui lui semblait négliger le contact avec les chefs-d'œuvre, tout en concevant l'éducation scolaire, en bon disciple de Bachelard et de Gramsci, comme une dialectique de continuités et de ruptures entre l'expérience de l'enfant et la culture patrimoniale².

Ces rapprochements inattendus le montrent : il faut résister à la tentation de vouloir situer Denis Kambouchner dans l'arène de la querelle scolaire. Chez lui, l'exigence de la haute culture s'allie à une conception résolument démocratique de l'école. Et s'il récuse tout technicisme pédagogique, c'est au nom d'une pédagogie plus compréhensive, dont l'humanisme d'Érasme fournit le principe.

Ce livre défend donc une thèse très ferme tout en ouvrant un dialogue. L'idéal d'Érasme doit être réactivé dans son principe : il appelle un enseignement vraiment substantiel, fondé sur des objets de savoir de valeur reconnue ainsi qu'un respect des spécificités de l'enfance, ce qui suppose de l'enseignant un travail sur soi. D'où la critique d'une politique scolaire qui valorise les

compétences au détriment de la culture et d'un pédagogisme toujours sur le point de confondre respect de l'enfance et puérité. Ce livre appelle également un dialogue avec les sciences de l'éducation sur la manière de repenser éventuellement l'idée de compétence en dehors de ses usages sociaux actuels ; sur ce que pourrait être un enseignement non scolaire de la culture patrimoniale ; sur les modalités psychopédagogiques actuelles d'un « repuerescere » érasmien. Pour toutes ces raisons, la lecture de cet ouvrage s'impose aux chercheurs en sciences de l'éducation, comme aux formateurs d'enseignants et aux professeurs.

Michel Fabre

*Professeur des universités émérite
Centre de Recherche en Éducation de Nantes
Université de Nantes*

² On se permettra de rappeler quelques ouvrages de Georges Snyders qui marquèrent le monde de l'éducation et qui continuent à l'interpeller : *École, classe et lutte des classes*, PUF, 1976 ; *La joie à l'école*, PUF, 1986 ; *De la culture des chefs-d'œuvre et des hommes, à l'école*, Editions Matrice, 2002 ; *Où vont les pédagogies non-directives ?*, PUF, 1973. *Pédagogie progressiste*, PUF, 1971.

L'école aux colonies, les colonies à l'école

Gilles BOYER, Pascal CLERC
Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.)

Après une première publication sous la forme d'un numéro thématique de la revue *Histoire de l'éducation* (n°128, 2010), le présent livre présente neuf contributions réunies suite au colloque *Enseignement et colonisations du XVIII^e siècle à nos jours dans l'empire français : une histoire connectée ?*, organisé en octobre 2009 à Lyon.

La première partie, historique, rassemble des textes portant sur l'enseignement en contexte colonial. La seconde, davantage orientée vers les questions didactiques, interroge la transmission contemporaine du fait colonial dans l'enseignement secondaire.

Il nous est rappelé dans l'introduction générale que l'institution scolaire est un poste d'observation privilégié pour qui veut saisir *in vivo* les contradictions du projet colonial. Car si le sens commun lui attribue un rôle essentiel dans la réalisation de la « mission civilisatrice », l'historiographie récente a contribué à mettre en exergue son rôle de révélateur des failles d'un système colonial pris au piège de ses propres incohérences. Mais il aura fallu pour cela attendre le renouveau qu'a constitué l'émergence d'une histoire « globale » et « connectée », débarrassée de la myopie des monographies – genre jusqu'alors dominant – sur « l'œuvre » du colonisateur à tel ou tel endroit, à telle ou telle période. Cette démarche permet « de s'interroger sur les intentions initiales que recouvre cette notion trop peu interrogée de mission civilisatrice, mais aussi de mettre en évidence la diversité de la réalité scolaire dans l'empire colonial » (p.7). La *global history*, en tant que tentative de décloisonnement des expériences nationales, a ce grand mérite de pointer l'importance des circulations, des transferts de modèles, des emprunts et des réinterprétations locales de doctrines coloniales plus ambiguës que de prime abord. Elle permet surtout de dépasser la logique d'inventaire sur le mode simpliste du « bilan » des aspects positifs et négatifs auquel n'a pas manqué de donner lieu le projet de loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés » (pour une excellente analyse des polémiques que ce projet avait suscité, on peut lire : Romain Bertrand, *Mémoires d'empires. La controverse autour du « fait colonial »*, 2006).



ENS Éditions, 2013, 194 pages

La contribution de Pascal Clerc, *Savoirs géographiques et géographie scolaire au regard de la question coloniale (1863-1914)*, ouvre la première partie du livre et se fixe pour objectif « d'étudier la manière dont le projet colonial – dans tous les sens de l'expression – participe des évolutions de la géographie scolaire » (p.15). Elle commence par une analyse des programmes et textes officiels qui renouvellent en profondeur la discipline géographique entre le milieu des années 1860 et celui des années 1870. Elle s'intéresse ensuite aux évolutions de cette géographie jusqu'à la Première Guerre mondiale, sous l'influence de Paul Vidal de La Blanche.

Le texte de Carine Eizlini, *Georges Hardy, pédagogue et idéologue en Afrique-Occidentale française*, revient sur un personnage central dans la théorisation de la doctrine scolaire appliquée aux colonisés, celle de « l'adaptation » de l'enseignement aux besoins des peuples sujets. La démarche prosopographique permet d'illustrer de manière fine et contextualisée les dilemmes de l'action éducative *in situ*, à travers le parcours de cet inspecteur devenu directeur de l'enseignement en Afrique-Occidentale française, et surtout auteur de manuels dont l'analyse du contenu montre l'ambiguïté de la dialectique assimilation versus adaptation.

Le chapitre d'Anissa Hélie, *Former à son image : normes de genre et institutrices européennes en Algérie colonisée (1910-1940)*, croise la perspective des études de genre avec celle des questions coloniales en analysant ce qu'on peut savoir de ce groupe socioprofessionnel dont la mission « *du fait qu'elles sont femmes* est cruciale à plusieurs niveaux » (souligné dans le texte, p.62), en ce qu'elles sont notamment investies de la responsabilité de socialiser les fillettes indigènes, et ce faisant, constitue une tête de pont de

l'accès à une sphère familiale et privée qui est perçue par le pouvoir comme le dernier lieu de la résistance des colonisé(e)s.

À partir d'une analyse systématique d'un corpus de sept manuels coloniaux d'histoire et de géographie édités entre 1898 et 1956, le chapitre de Driss Abbassi, *Enseigner aux indigènes la « mission civilisatrice » et l'identité de l'Afrique du Nord*, se centre sur les représentations du colonisateur quant au rôle de la Mère-Patrie dans la « civilisation » des populations dominées et quant à « l'espace de référence identitaire » (p.70) que cette « œuvre » française impose en retour aux colonisés. Interrogeant la fonction proprement idéologique et politique du manuel scolaire, l'auteur met en lumière de manière convaincante l'assignation identitaire d'une « méditerranéité » de l'Afrique du Nord qui servira d'alibi à l'entreprise française.

Le texte de Mamadou M. Camara, *Le projet colonial français en Afrique noire dans les programmes d'histoire et de géographie*, achève la première partie de l'ouvrage. La thèse est ici que la lecture de l'évolution (ou plutôt de l'inertie) des programmes scolaires d'histoire et de géographie au moment de la décolonisation témoigne du fait que l'objectif principal de la France est resté d'assurer son rayonnement culturel « bien au-delà de l'émancipation formelle de ses anciens territoires » (p.83). La difficulté à décoloniser les contenus de ces programmes montre combien il sera difficile à la France de renoncer totalement à son hégémonie politique, linguistique et culturelle dans ses anciennes colonies.

La seconde partie consacrée à l'enseignement du fait colonial, est ouverte par un texte de Marie-Albane de Suremain, *L'école des colonies, objet d'étude et d'enseignement*. Considérant le traitement réservé au thème de l'enseignement colonial dans les programmes d'histoire, leurs documents d'accompagnement et d'une série de manuels du collège et du lycée édités en 2006 et 2007, elle souligne l'intérêt de ce thème pour la compréhension par les élèves d'aujourd'hui de la complexité des relations entre colonisateurs et colonisés, complexité à laquelle rend rarement justice un enseignement du fait colonial davantage préoccupé des tenants idéologiques (la justification de la conquête et de la constitution d'un empire) que des réalités concrètes de la rencontre coloniale.

La seconde contribution est celle de Nicholas Harrison, *La littérature francophone et l'enseignement colonial*, qui, tout en soulignant la place majeure de l'expérience scolaire des colonisés dans cette littérature francophone, pose à juste titre la question de la valeur, au plan épistémologique, de ces textes comme source pour une compréhension des réalités du fait colonial.

Mobilisant les écrits expérientiels d'auteurs comme Assia Djebar et Albert Memmi, Harrison interroge de manière salutaire l'intérêt et les limites de ce type de sources pour l'historien.

La contribution de Frédéric Garan, *Les événements de 1947 dans l'enseignement secondaire en France et à Madagascar*, interroge la mémoire des événements tragiques survenus lors de l'insurrection malgache de 1947 (on parle de 100 000 victimes...) en croisant, de manière extrêmement suggestive la présence (ou l'absence, d'ailleurs) de ce moment sombre de l'histoire impériale française dans les manuels français d'une part et malgaches de l'autre. L'auteur propose un plaidoyer tout à fait convaincant de l'opportunité de réhabiliter cet épisode dans l'enseignement du fait colonial et de la décolonisation dans le contexte français. On ne peut que lui donner raison quand on considère à quel point guerres d'Indochine et d'Algérie tendent à occulter certaines réalités de la volonté française de maintenir intact son empire au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

La dernière contribution, celle de Susan Grindel, *Enseignement et colonisation : le récit postcolonial dans le manuel d'histoire franco-allemand*, pose une question importante : « les manuels d'histoire bilatéraux représentent(-ils) bien la voie royale du travail de mémoire sur un passé difficile, et s'ils contribuent réellement à faire d'une mémoire divisée une mémoire partagée, une histoire connectée » (p.170) ? Ce sont bien ici deux expériences colonisatrices, mais aussi deux cultures de la mémoire qu'il s'agissait de faire cohabiter dans une version commune, tentative très justement analysée ici.

Le seul regret à la lecture de ce livre est probablement le tropisme africain (mais on se consolera en lisant conjointement le numéro de *Histoire de l'éducation* de 2010...) et l'absence du type de lecture croisée qu'aurait offert la comparaison avec un autre empire, et on pense tout naturellement ici à l'Empire britannique. Mais il s'agit là de l'ambition limite d'une histoire « globale » et « connectée » dont l'exigence intellectuelle résiste souvent à la spécialisation nécessaire des chercheurs. Les textes rassemblés ici répondent tout à fait à l'impératif du dépassement des lectures manichéennes du fait colonial en contexte postcolonial, entre la nécessité pour les uns de faire en sorte que « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit » (article 4, alinéa 2 du projet de loi du 23 février 2005) quand d'autres voient dans les zoos humains des grandes expositions coloniales « la

racine d'un inconscient collectif» où racisme populaire, hégémonie impériale et idéal républicain seraient consubstantiels...

L'ouvrage prouve, s'il le fallait, combien la connaissance de ce qu'a été l'enseignement aux colonies peut contribuer à la réflexion sur les enjeux didactiques contemporains de la discipline historique.

Marie Salaün

*Professeur des universités
Centre de Recherche en Éducation de Nantes
Université de Nantes*

Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Lille 3

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Sylvie GUIONNET, Ingénieur d'édition, Université de Nantes

Membres du comité éditorial

Edwige CHIROUTER (Maître de conférences, Université de Nantes)

Sylvain DOUSSOT (Maître de conférences, Université de Nantes)

Guillaume DURAND (Maître de conférences, Université de Nantes)

Yves DUTERCQ (Professeur, Université de Nantes)

Pascal GUIBERT (Maître de conférences, Université de Nantes)

Magali HERSANT (Professeur, Université de Nantes)

Martine LANI-BAYLE (Professeur, Université de Nantes)

Bruno LÉBOUVIER (Maître de conférences, Université de Nantes)

Christian ORANGE (Professeur, Université Libre de Bruxelles)

Thérèse PEREZ-ROUX (Professeur, Université de Montpellier)

Marie SALAÜN (Professeur, Université de Nantes)

Annette SCHMEHL (Maître de conférences, Université de Nantes)

François SIMON (Maître de conférences, Université de Nantes)

Frédéric TUPIN (Professeur, Université de la Réunion)

Isabelle VINATIER (Professeur, Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

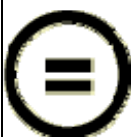
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006