

Recepción: Octubre 26 de 2019

Aceptación: Noviembre 30 de 2019

Publicación: Diciembre 29 de 2019

L'éthique comme problème philosophique de l'éducation.

Ethics as a philosophical problem of education.

La ética como problema filosófico de la educación.

Didier Moreau

Professeur des universités

Agrégé de philosophie, Docteur en philosophie, Docteur en sciences de l'éducation

Université de Vincennes - Paris 8

UP8 · Département de Sciences de l'Education

dmoreau05@univ-paris8.fr

Resumen

Este artículo se produce en el contexto del Seminario Internacional sobre Educación y Emancipación entre conversión y metamorfosis desarrollado en el marco del proyecto PREFALC, programa de apoyo a la formación e investigación en cooperación internacional de nivel de maestría, que el gobierno francés financia con las universidades francesas y sus pares en América Latina y el Caribe, en su versión 2018-2019, denominado “Reescrituras de las emancipaciones y de la modernidad en el gran Caribe” Francia-Colombia. Se ofrece una panorámica breve en tono reflexivo sobre la relación entre ética y filosofía hoy y su relevancia permanente como cuestión en educación. En los planteamientos se ilustra con principios problematizados desde el estoicismo en contraste con las pedagogías pastorales. Se deriva hacia la definición de la emancipación y la metamorfosis donde la educación se concebiría como práctica para que los sujetos se mejoren a sí mismos éticamente, lo cual interroga las prácticas escolares y las mediaciones para la formación moral. Esta reflexión pone su centro en cómo aún desde lo restringido de la institucionalización de los sistemas educativos, en el ámbito de lo cotidiano existe una libertad pedagógica en la que el educador puede no solo transformarse a sí mismo, sino proveer la oportunidad a los estudiantes para la emancipación y la superación en autonomía moral. El artículo deja un cuestionamiento sobre las prácticas en educación y su verdadera coherencia con la aspiración de propiciar un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Resumé

Cet article est réalisé dans le cadre du Séminaire international sur l'éducation et l'émancipation : entre conversion et métamorphose. développé dans le cadre du projet PREFALC, un programme d'appui à la formation et à la recherche en coopération internationale au niveau master, que le gouvernement français finance avec les universités Les Français et leurs pairs d'Amérique latine et des Caraïbes, dans sa version 2018-2019, intitulée «Réécritures d'émancipations et de modernité dans les grandes Caraïbes» France-Colombie. Un bref aperçu est proposé sur un ton réflexif sur la relation entre l'éthique et la philosophie aujourd'hui et sa pertinence permanente en matière d'éducation. Les approches sont illustrées par des principes problématiques du stoïcisme par opposition aux pédagogies pastorales. Il est dérivé vers la définition de l'émancipation et de la métamorphose où l'éducation serait conçue comme une pratique pour que les sujets s'améliorent éthiquement, qui interroge les pratiques scolaires et les médiations pour la formation morale. Cette réflexion se concentre sur la façon dont même à partir de l'institutionnalisation restreinte des systèmes éducatifs, dans le domaine de la vie quotidienne, il existe une liberté pédagogique dans laquelle l'éducateur peut non seulement se transformer, mais fournir aux étudiants la possibilité de l'émancipation et le dépassement de l'autonomie morale. L'article laisse une question sur les pratiques éducatives et leur véritable cohérence avec l'aspiration à promouvoir un apprentissage tout au long de la vie.

Abstract

This article is produced in the context of the International Seminar on Education and Emancipation : between conversion and metamorphosis, developed within the framework of the PREFALC project, a program of support for training and research in international cooperation at the master's level, which the French government finances with universities French and their peers in Latin America and the Caribbean, in its 2018-2019 version, called "Rewrites of emancipations and modernity in the great Caribbean" France-Colombia. A brief overview is offered in a reflexive tone about the relationship between ethics and philosophy today and its permanent relevance as a matter of education. The approaches are illustrated with problematized principles from stoicism in contrast to pastoral pedagogies. It is derived towards the definition of emancipation and metamorphosis where education would be conceived as a practice for subjects to improve themselves ethically, which interrogates school practices and mediations for moral formation. This reflection focuses on how even from the restricted institutionalization of educational systems, in the field of everyday life there is a pedagogical freedom in which the educator can not only transform himself, but provide the opportunity for students to emancipation and overcoming moral autonomy. The article leaves a question about the practices in education and their true coherence with the aspiration to promote a lifelong learning.

Palabras Clave

Formación moral, educación metamórfica, autoformación, emancipación educativa.

Keywords

Moral formation, metamorphic education, self-education, educational emancipation.

Mots clés

Formation morale, éducation métamorphique, auto-éducation, émancipation éducative.

Présentation

Il faut élucider la question de la relation de l'éducation et de l'éthique

Cette élucidation est nécessaire actuellement parce que le champ de la réflexion est principalement occupé par des disciplines qui ne semblent pas légitimes à légiférer sur l'éthique. La pensée juridique, qui crée des normes par jurisprudence, les sciences positives du comportement (neurosciences) ainsi que les sciences sociales offrent des outils permettant d'appréhender l'action humaine pour l'organiser en vue d'une plus grande efficacité ; il n'est même plus besoin, dans ce cadre, de projet politique orientant et coordonnant les actes individuels aux buts collectifs. La réflexion morale, telle que le conséquentialisme par exemple la conçoit, devient une réflexivité à court terme assurant l'agent moral de l'innocuité de ses actes. Il semblerait que l'éthique y gagne son autonomie : les sciences sociales affirment que leurs énoncés contiennent toute l'éthique, en y incluant sa dimension prescriptive. Mais en réalité la réflexivité qu'elles promettent s'avère purement instrumentale et technique ; elle n'apporte à l'agent moral que déception et désarroi, et non le fondement qu'il leur demande pour enraciner son agir. Bernard Williams met en évidence que la « limite de la philosophie » rend la philosophie indispensable pour la réflexion éthique. Aussi, à l'extrême ouverture du champ moral aux disciplines les plus diverses (y compris la génétique !) répond inéluctablement l'accroissement de la demande collective pour qu'on lui fournisse plus de cadre et de prescription. Ce qui montre la faiblesse de l'éducation.

On peut lutter contre cette faiblesse contemporaine en montrant pourquoi, dans l'éducation, l'éthique est une question centrale.

La coappartenance de l'éthique et de l'éducation

a) Qu'est-ce que l'éthique ?

Pour saisir le problème, il faut distinguer l'éthique de ce que l'on appelle communément « morale » et qui renvoie plus exactement à la moralité comme structure sociologique des conduites humaines.

Paul Ricoeur, 1996, dans l'article qu'il consacre à la définition de l'éthique, (Ricoeur, 1990) propose une « réécriture » de son précédent travail, antérieur de douze ans dans *Soi-Même comme un Autre*. C'est dire la difficulté du travail définitionnel... Mais la précision qu'il introduit consiste à opérer une scission de l'éthique, autour du noyau fixe de la morale qui détermine la région des normes qui, prise du point de vue objectif fixe le permis et le défendu, et du point de vue subjectif le rapport du sujet aux normes elles-mêmes. Cette scission divise l'éthique en une éthique « antérieure, de « l'amont des normes », qu'il nomme aussi « l'éthique fondamentale, enracinant les normes dans la vie », et une « éthique postérieure qui vise à insérer les normes dans des situations concrètes » (p. 580). Cette « éthique de l'aval » rassemble toutes les éthiques appliquées,

celles que les Allemands appellent Bindestrich-Ethiken, « les éthiques à trait d'union ». Ce » sont celles sur lesquelles nous nous concentrerons. La distinction proposée par Ricœur a le mérite de poser le problème du tronc commun qui relie les deux « branches », comme il les nomme, de l'éthique. Où et comment s'effectue cette synthèse de l'éthique fondamentale et des éthiques appliquées ? Mon hypothèse est qu'il s'agit là de la tâche exclusive de l'expérience éducative, parce qu'elle est à la fois « enracinement dans la vie » et aussi formation (Bildung) pour insérer ce qui nous dépasse – les normes – dans les « situations concrètes ». L'éducation est le cœur de l'expérience éthique et l'éthique est le noyau de l'expérience éducative.

b) La question socratique

Bernard Williams voyait en Socrate l'initiateur de la réflexion morale, (Williams, 1990). En effet, si la philosophie commence par l'étonnement que les choses soient ce qu'elles sont, cette attitude est d'emblée une rupture dans le cours de la vie ordinaire et l'irruption du questionnement sur une autre vie possible. C'est la question socratique : « comment doit-on vivre ? »

Toute question déontique, en tant que tournée vers ce qui est, modifie nécessairement la vie de ceux qui recherchent ; « qu'est-ce que cette chose, en réalité ? », « comment peut-on en savoir quelque chose ? ». Ce n'est que par la recherche du savoir de la réalité de ce qui est, que peut se fonder l'orientation de notre façon de vivre et d'agir ; c'est la définition même de l'attitude du philosophos, et la détermination de la démarche philosophique à partir de Platon. Il faut comprendre immédiatement que cette recherche est déjà un abandon des modes de penser et d'exister habituels et communs et qu'elle engage dans le projet de former une nouvelle communauté dans un nouvel être-ensemble ; elle fonde donc la question éducative. La question socratique pose que le questionnement moral est inséparable du questionnement sur l'être et de la question de l'éducation entendue à la fois comme éducation de soi-même et éducation d'autrui en vue de former une communauté, comme le pense Platon, contre l'opinion commune, contre les pratiques sociales dominantes.

Le problème de l'éthique

a) La formation de soi-même comme problème éthique

Le caractère originel propre de la philosophie est de répudier toute forme d'assertion qui ne soit pas fondée en raison de façon à pouvoir libérer la pratique des cadres dogmatiques qui la prédéterminent en fonctions d'intérêts irrationnels qui exigeraient leur propre satisfaction bornée. C'est pourquoi la réflexion éthique, depuis Platon jusqu'à Spinoza et au-delà, Kierkegaard, Wittgenstein et Heidegger, considère que la question socratique n'a pas de réponse : comment doit-on vivre ?

est un problème qui se pose à chaque moment de la vie pratique, et dont chaque solution concrète momentanée n'est qu'une modalité pour repenser la question.

Déterminer l'éthique comme problème suppose à son tour que soient examinées deux questions primordiales : comment l'application de normes dans une situation éthique transforme-t-elle les normes ? C'est le problème du cadre ou de l'institution éthique. Comment la solution de problèmes éthiques transforme-t-elle l'agent moral pour le rendre plus compétent pour affronter de nouvelles situations. On peut voir immédiatement que ces questions n'ont pas lieu d'être dans le cadre d'un cadre moral où les solutions sont déterminées par des dogmes fondés en vérité sur une instance métaphysique ou religieuse extérieure : ce que l'on nomme le « fondamentalisme moral », qui n'envisage l'éthique que comme le fait d'honorer une promesse qui aurait été faite à un être transcendant personnel sans possibilité pour le sujet de pouvoir s'en abstraire sur un autre mode que celui de la faute.

La première question est une question moderne à vrai dire; elle implique un plan politique qui ne préoccupait guère les anciens, dans la mesure où les lois de la Cité n'étaient pas conçues explicitement comme des cadres de formation, mais des institutions pour préserver un horizon de liberté de l'agir humain. Dans l'humanisme ancien, argumente Foucault, (1982), l'askésis est la subjectivation du soi par l'expérience comme épreuve du monde : c'est la découverte de la vérité de l'être, c'est-à-dire son dévoilement propre (aletheia) dans sa praxis ; cette vérité consiste à s'apparaître à soi-même dans le réel, et ne doit rien à une thématique de la recherche d'une essence intérieure secrète .

Toutes les pratiques stoïciennes sont ainsi orientées vers le perfectionnement de soi. L'œuvre s'accomplit dans la liberté chez les stoïciens car, contrairement au platonisme, il n'y pas de paradigme à poursuivre. Contre la République platonicienne, l'État et la Cité ne donnent pas d'autre loi que la liberté comme devoir de se former soi-même. La perfection de la vie tient à cette liberté de faire une œuvre belle. C'est ainsi, conclut Foucault, que l'éthos du monde hellénistique se structure comme une recherche de la vérité de soi-même à travers l'exposition au réel : c'est la seconde question qui passe au premier plan, la formation du sujet par son agir éthique. Cette formation, les Stoïciens la pensait comme une éducation métamorphique. Or les deux questions, de la transformation de l'institution et de la métamorphose du sujet vont être intimement liées par les Lumières sur le thème de l'Education du genre humain (Lessing) et de l'Emporbildung (Herder).

Pour le dire un peu schématiquement, si l'on pense que le noyau de la Paideia, telle que les Grecs l'ont pensée, concerne la formation de l'homme par la Cité, à travers ses pratiques plastiques et poétiques, et le perfectionnement de cette Cité par les hommes ainsi formés, on comprend qu'il y a une relation originelle entre l'éducation et l'éthique qui se noue selon la structure d'une métamorphose du sujet par sa propre action morale. L'éducation n'est pas une activité qui, comme toute activité humaine, se devrait de respecter une certaine éthique, voire même

une « déontologie », c'est de part en part une pratique de soi en vue de se perfectionner éthiquement.

Mais cette question, ainsi ouverte, est une question infinie. Dans le cadre de cette communication, nous nous concentrerons sur un thème susceptible d'interroger les pratiques quotidiennes dans l'éducation scolaire : comment se former soi-même à travers la formation morale que l'on peut offrir aux élèves.

b) La praxis comme émancipation

La définition aristotélicienne conserve pour nous toute sa pertinence : l'acte moral est une praxis, une activité humaine dans laquelle la fin et les moyens se confondent. La tekne, selon Aristote, est une autre forme d'activité dont la fin est extérieure aux moyens : l'architecte conçoit une maison en vue de rendre la vie de ses habitants plus agréable, par exemple, ce qui pourra être un facteur de leur bonheur. Mais dans la praxis, c'est l'accomplissement même de l'acte qui m'apporte une satisfaction qui ne doit rien à un plaisir accessible par d'autres moyens. C'est pourquoi les moyens doivent être de même qualité que la fin recherchée. On ne peut pas être juste en pratiquant l'injustice, ou vouloir le bien par tromperie. C'est pourquoi la praxis, comme activité éthique, contribue au perfectionnement de l'agent moral. La praxis est une pratique de soi pour laquelle l'agent moral pose comme condition de devenir plus lucide et plus libre par l'action. Cette pratique de soi est une émancipation du sujet vis-à-vis de ce qui le rend vulnérable à l'emprise des institutions qui le contraignent à l'obéissance et au renoncement à soi. On peut donc raisonnablement concevoir qu'en toute praxis éthique se situe un noyau métamorphique.

Une éducation métamorphique est celle par laquelle le sujet se change en se perfectionnant, non dans la recherche de l'adéquation à un modèle ou à une essence transcendante dont le sens lui échappe, mais dans la direction d'une plus grande cohérence de sa présence active avec son savoir du monde. Il s'agit en ce sens d'un « perfectionnisme moral » dont la métaphore de l'archer, constante dans la philosophie ancienne, illustre le plus précisément la tension éthique : « 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) ». L'éducation consiste à savoir changer de forme pour persister au plus près de l'action continue, de la vie cohérente, dont nous découvrons qu'elle est la tension même par laquelle nous sommes « recommandés » à la réalité comme le dit Cicéron (commendatio), revendiqués par le Kosmos, selon la théorie de l'oikeiosis que Sénèque traduit quant à lui en conciliatio : Dans l'acte moral, l'individu se perçoit, « s'affirme et s'approprie à soi-même, ipsum sibi conciliatur ». L'oikeiosis est la faculté, qui se développe comme une compétence, qui permet de se percevoir, de prendre conscience de soi, de découvrir que nous sommes recommandés à la raison par la raison ; elle permet d'être à soi (vindica te tibi), de s'émanciper donc dans l'accomplissement de l'acte moral. L'oikeiosis oriente l'expérience humaine comme une éducation lorsque la tendance naturelle (hormé) se transforme en

logos. Or l'oikeiôsis commence par un attachement à soi-même entraînant un désir vague orienté vers le monde, que la raison transforme en appétence pour certains objets, (Zagdoun, 2005). Cicéron montre que cette appétence, comme désir passé au crible de la raison, est la source de notre bienveillance pour autrui et l'origine de la Cosmopolis rationnelle¹. Ce développement de l'oikeiôsis est un développement de soi, par la prise de conscience de notre action sur le monde extérieur. S'originant dans un souci de soi, il devient une pratique de soi qui à la fois nous maintient dans notre état tout en nous faisant progresser dans les biens, selon le paradoxe pointé par Plotin. C'est une Paideia, une formation de soi-même, qui procède par choix de ce qui nous convient et de ce qui ne nous convient pas.

L'éducation métamorphique se tient ainsi aux antipodes du renoncement à soi, de l'obéissance absolue à autrui, revendiqués par les institutions de conversion éducative. La question qui se pose dès lors à la praxis éducative, si elle veut assurer sa cohérence, c'est-à-dire demeurer totalement éthique, est de savoir comment l'on peut s'éduquer en aidant autrui à s'orienter vers son propre horizon d'émancipation. Les Stoïciens avaient posé le problème, on l'a vu, en termes d'askésis et de meditatio, ces deux techniques de soi qui permettent au sujet de contribuer, par sa formation, à l'effort collectif d'émancipation. Comment le penser dans le cadre d'un enseignement scolaire contraint et institutionnalisé selon des fonctions qui restent radicalement étrangères, voire antinomiques, à toute perspective d'autonomie morale des élèves ?

Il faut s'orienter vers ce qui, au sein du cadre d'un système éducatif fermé, permet encore l'exercice d'une certaine liberté pédagogique de l'enseignant, qui lui ouvre la possibilité d'exercer une contre-conduite, invisible au regard de l'institution, mais efficace quant à son projet d'émancipation. Il faut donc s'orienter vers ce qui, ici et maintenant, garantira l'accès pour ses élèves à une éducation de soi-même, comme éducation tout au long de la vie. Dans cette orientation, l'enseignant puisera la « force de la vérité », la gnomé stoïcienne qui, par la vérification de la cohérence entre l'action et les savoirs qui la soutiennent, le protégera à la fois contre le dogmatisme moral et contre le renoncement organisé par les institutions scolaires. Se former soi-même en aidant les élèves à se construire est la clef de la cohérence pédagogique que les explorateurs et expérimentateurs, à partir de Pestalozzi, ont utilisé pour bâtir leur travail éducatif.

Les pratiques éthiques d'une éducation tout au long de la vie

La question n'est pas de savoir si des cadres pratiques scolaires sont par eux-mêmes aptes à promouvoir une formation de soi tout au long de la vie, mais à comprendre ce qui, dans les pratiques effectives des enseignants, peut assurer la cohérence de leur orientation dans cette direction favorable à une éducation métamorphique.

¹ Cic. *Fin.* III, 62-68.

Il faut trouver un point d'inversion, au sein des pratiques scolaires, qui ferait passer « de l'autre côté » de l'assujettissement et du renoncement, en favorisant l'exercice de la responsabilité pratique du maître, plutôt que le choix dramatisé qu'il ferait de cadres d'action, car c'est la tension constante vers la fin qui donne seule un sens aux buts que l'agent détermine. C'est ce que Rousseau avait compris : *l'Émile* peut être lu aussi comme un traité plaidant en faveur de l'abolition du gouvernement pastoral en éducation, contre l'augustinisme de la conversion qui fait de toute éducation un renoncement à une nature par essence porteuse de faute. (Moreau 2013). Mais que signifie, au juste, un basculement de la responsabilité pratique du maître ? Si l'on reste fidèle aux principes mis en lumière par Foucault, il ne peut s'opérer que sur les quatre lignes de crête qui définissent la responsabilité transitionnelle de l'enseignant : la responsabilité analytique, le principe de son transfert instantané, l'inversion sacrificielle et la correspondance alternée des mérites et des démérites. Nous proposons désormais d'éprouver l'efficacité herméneutique de ces principes vis à vis de trois pratiques majeures dans lesquelles ce basculement est détecté par les recherches empiriques suffisamment étayées et corrélées : les pratiques évaluatives, le problème de l'entrée dans les savoirs et la question de la loi.

a) Les pratiques évaluatives.

Sans reprendre l'analyse désormais classique de *Surveiller et punir*, (Foucault, 1975) on peut s'apercevoir sans difficulté que l'évaluation scolaire peut être pratiquée sous les catégories du pouvoir pastoral à travers les procédures de contrôle, c'est-à-dire de production d'une vérité objective sur le sujet qui permet de mesurer son éloignement du modèle transcendant universel qu'il doit imiter dans l'abandon de sa singularité personnelle. En tant qu'exercice d'une responsabilité analytique, l'évaluation porte sur des actes séparés pour être observables, qui seront jugés individuellement selon une loi universelle objective, comme placés sous le regard d'une transcendance infaillible. De ce point de vue, la notation chiffrée et ses calculs savants permettent de distribuer le mérite et les places qui le sanctionnent. On peut également reconnaître le principe de l'inversion sacrificielle dans la part démesurée accordée à l'évaluation dans les pratiques scolaires et les activités enseignantes dont on imagine que la correction des copies sera la part vespérale exigée par le sacerdoce professoral. De même, cette souffrance collective de l'évaluation sera conçue comme celle qui accompagne tout apprentissage du renoncement à soi. Il faut se souvenir que la plupart des enseignants pensent que l'évaluation est elle-même source de l'apprentissage, puisque certains objets de savoir ne s'y rencontrent qu'en situation évaluative. Enfin, les pratiques analysées depuis plusieurs années, comme celle de la « constante macabre » (Antibi, 2003), mise en évidence en 1988 par André Antibi, et de l'évaluation en courbe de Gauss, renvoient bien au principe de la responsabilité alternée, suivant laquelle les bons résultats d'une classe qui réussit aux évaluations font douter de la compétence de son enseignant et que, réciproquement, les démérites des élèves attestent au plus au point du mérite du maître qui tente, malgré cette adversité, de les instruire.

Le point de basculement qui permet aux pratiques évaluatives de participer à la maîtrise de soi, par un développement rationnel du souci de soi peut alors être repéré précisément. Il se situe là où est évaluée la tension de l'élève vers la cohérence globale de ses activités scolaires comme étant un facteur décisif de son émancipation. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignant institue une autoévaluation par les élèves de leurs propres progrès et la responsabilisation des exercices personnels grâce auxquels ils s'entraînent. Sur le plan de la collectivité, la forme visible à autrui de l'évaluation personnelle doit être l'évaluation certificative d'une réussite dans l'affirmation de soi dans le monde, corrélée par l'établissement d'une co-responsabilisation du groupe classe vis à vis des progrès individuels de chacun et le rejet de l'imputation à la communauté des fautes individuelles.

b) L'entrée dans les savoirs

Ce qui est le plus remarquable, relativement au gouvernement pastoral, est l'insistance qui y est employée pour découpler l'apprentissage du plaisir et, par anticipation donc, le savoir du désir. La concupiscence est l'obstacle majeur à la conversion et le désir d'un savoir disqualifie à coup sûr son objet. Certes les pédagogies pastorales, comme celle de Saint-Cyran à Port-Royal, utiliseront la ruse de l'intérêt pour soumettre la volonté, mais ce ne seront, au mieux, que des pièges où la nature corrompue de l'enfant se trouvera engluée pour être orientée vers sa véritable essence. Mais d'une manière générale on reconnaîtra que l'entrée dans les savoirs sera analytique, par des tâches parfaitement ingrates et dénuées de sens et d'intérêt, aptes à préparer l'entendement de l'enfant à l'universel de l'esprit selon une double propédeutique : celle de la répétition mécanique accumulative et celle du renoncement à l'orgueil de celui qui « croit savoir », selon les mêmes rites en usage dans les communautés cénobitiques, dans lesquelles le novice était appelé à renoncer à soi par la répétition d'actes dont l'inutilité faisait l'absurdité, mais qui ne se soutenaient que de la foi de parvenir *in fine* à la conversion et au salut, tel Jean de Lycopolis arrosant dans le désert sa branche sèche de figuier, (Cassien 2001). Mais ce renoncement au plaisir dans l'apprentissage vaut aussi comme inversion sacrificielle pour l'enseignant qui ne remplira correctement sa mission que s'il sait mettre en silence son plaisir d'enseigner pour s'investir dans le caractère fastidieux des préparations scolaires. Il s'agit bien, pour le maître comme pour ses élèves, d'un renoncement à leur subjectivité privée, dans la logique sécularisée d'une aliénation nécessaire au Tout, comme l'analyse Hegel.

Enfin, ce renoncement à soi, dans l'entrée dans les savoirs, est une accentuation du principe « omnes et singulatim » suivant lequel chacun doit savoir la même chose que tous, tous doivent apprendre la même leçon que chacun, principe sécularisé dans le paradigme « républicain » chez Alain, (Alain, 1998).

Encore une fois, le point de basculement est aisément identifié ; déjà Rousseau en avait esquissé la structure : l'enseignement permet à l'élève de faire l'épreuve du monde à partir de son inexpérience et l'aide à construire des outils pratiques pour corriger ses faiblesses originelles. Émile est confronté aux « choses » plutôt qu'aux leçons d'un pédant, et son premier enseignement est une

découverte du foisonnement des apparences du monde et de la diversité métamorphique des hommes dans cette épreuve des masques que Rousseau reprend de Sénèque. Ce basculement de perspective ouvre ainsi la possibilité d'un savoir sur soi que l'élève développe dans ses expériences du monde et qu'il met à profit dans son engagement rationnel dans l'action collective des hommes. Les exercices spirituels deviennent ainsi l'entraînement à une formation tout au long de la vie, par une maîtrise de soi soutenue une affirmation et non plus un renoncement à soi.

La question de la loi

Au principe pastoral d'une obéissance perinde ac cadaver, correspond une conception de la servitude croisée, du maître à l'institution, des élèves au maître, du maître au salut des élèves. La servitude croisée s'appuie sur une opacité totale des fins qui ne sont ni visibles ni discutables, et sur une transparence totale des actes : tout doit être vu, su et dit, mais le jugement moral ne procède que de l'amour que la transcendance est supposée éprouver pour les actes accomplis. Cette rupture entre une rationalité efficace de la surveillance et une irrationalité radicale de la sanction finale repose sur la suspicion forte de l'attraction pour la faute et le péché. Comme le proclame Saint-Cyran, « les vertus à cet âge ne s'acquièrent qu'avec beaucoup de temps. Il n'en est pas ainsi du vice. Comme le diable est devenu méchant tout d'un coup, ainsi les esprits des méchants se corrompent en naissant. (...) Une des grandes ignorances des enfants est de ne pas savoir quelle difficulté il y a de bien revenir à Dieu, et de se convertir véritablement après avoir perdu l'innocence du baptême» .

Piaget avait montré que la sécularisation du pouvoir pastoral à l'école conservait la transcendance de la règle, l'accumulation sommative des fautes, le caractère arbitraire et punitif de la sanction, et la défiance radicale qu'éprouvent les enfants de l'injustice des adultes . Mais l'on peut la renforcer en discernant le principe de la responsabilité réciproque, selon lequel la faute individuelle atteignant le groupe, chacun, par son inconduite, le met en péril. La subjectivité morale s'y dissout tout à fait : l'expiation, comme renoncement visible à soi, est le seul chemin de la sanction morale : à l'affliction de l'enseignant répond la pratique de la punition expiatoire pour avoir manqué un tel amour.

Les pratiques qui insistent au contraire sur la construction éthique du sujet mettent en œuvre la possibilité de l'erreur, dans la mesure où, n'étant pas l'expression d'un penchant au mal, l'acte qui enfreint la loi procède plutôt d'une incompréhension rationnelle de la situation où il a été réalisé. La construction de la loi résulte d'un processus collectif qui suppose l'expérience éthique, l'appui sur une communauté discursive et l'accès à un savoir de soi acquis par des exercices personnels.

Conclusion

Notre époque ne tente même plus de continuer à prétendre que la liberté serait un horizon d'accomplissement éthique. Le double système de contrôle de

la gouvernementalité, qui superpose de manière visible des programmes internationaux de valeurs morales d'obéissance à des techniques de production par le calcul des intelligences artificielles, d'opinions publiques soumises et apeurées qui abandonnent leur pouvoir de décision à des logiques aveugles quant à elles incontrôlables, ne peut tenir à moyen terme que si l'éducation y est pensée comme soumission à l'autorité d'une Eglise rédemptrice, d'une Science ultime de l'Esprit, d'une Entreprise à la rentabilité maximale, aux trois à la fois (au Brésil, comme en France). Notre époque est, probablement, la moins favorable, depuis le début de ce siècle, à l'éducation métamorphique. Mais la prise de conscience des acteurs et des praticiens du monde éducatif n'a jamais été aussi vive. Les formes de luttes déployées en France par les enseignants au printemps 2019 (grève du baccalauréat), indiquent la possibilité de contre-conduites à venir. Il faut y être sensible et attentif..

Références bibliographiques

- Alain, (1998). *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
- Antibi, (2003). *La constante macabre*, Paris, Math'Adore,
- Cassien, J. (2001.) *Institutions cénobitiques*, IV, 24, Paris, Cerf,.
- Williams, B. (1990) .*L'éthique et les limites de la philosophie*, trad. M. A. Lescourret, Paris, Gallimard,
- Cicéron, *De finibus*, III, VI, 22.
- Cf. M. A. Zagdoun, (2005). *Problèmes concernant l'oikeiôsis stoïcienne*, in G. Romeyer Dherbey(dir.), *Les Stoïciens*, Paris, Vrin
- Cic. *Fin.* III, 62-68.
- Foucault, (1982). *L'herméneutique du sujet*, Paris, Cours au Collège de France-Seuil Gallimard, 2001. p. 318. 2
- Moreau, D. (2013). *Peut-on apprendre à vivre à l'école ? La compétence en éducation et en formation*, Paris, France. in <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00948292/document>
- Moreau, D. (2013). *Les paradoxes d'une éducation métamorphique : l'Émile de Rousseau* », in A.M. Drouin -Hans (dir.), *Rousseau vu d'aujourd'hui*, Paris.
- Piaget, J. (1931). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris PUF.
- Ricœur, P. (1996). *Ethique* in : M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, p. 580-584.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
- Rousseau, (1964). *Émile, Oeuvres complètes*IV, Paris, La Pléiade Gallimard, p. 283
- Saint-Cyran, (1887). *Entretien sur les enfants*, in Irénée Carré, *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, Delagrave, p. 38.
- Sénèque, *Lettres à Lucilius*, 24, 13
- Sénèque, *Lettre 121*.