

## L'écriture limite du relativisme éducatif

Pierre Billouet

Un proviseur convoque les parents d'élèves convaincus par les gendarmes de participer à un petit trafic de drogue... et entend toutes les réactions possibles, depuis l'autorité classique (*puisque c'est comme ça, plus de télévision*) jusqu'à la tolérance complice (*est-ce si grave, monsieur ?*) en passant par la prudence sceptique (*tu aurais pu faire attention !*)<sup>1</sup>. Le relativisme éducatif doute de la *règle* (: est-il juste d'interdire légalement la drogue ?) et de la *chose* (est-il absolument mauvais de se droguer ?). Le proviseur se place éducativement sur les deux registres du gendarme et du médecin, alors que des parents privilégient différemment l'un ou l'autre, en fonction du sens qu'ils donnent au sujet éduqué.

Mais la relativité contemporaine des interdictions atteint aussi les prescriptions, comme le montre ce passage du manifeste minimaliste de R. Ogien, qui sera discuté dans cet article : « tu devrais lire ou faire du sport au lieu de rester toute la journée vautré sur le canapé à regarder la télévision en te gavant de biscuits au chocolat »<sup>2</sup>. Quel est ce *devoir* que l'éducateur formule lorsqu'il prescrit la lecture et le sport à l'adolescent ? Sur le contenu rien de nouveau depuis Platon, l'éducation commence par le gymnase et les muses<sup>3</sup>... Mais sur la forme éthique est-ce un conseil amical, une réflexion morale ou une contrainte légale ? Ogien donne ces trois sens possibles : (a) « je ne te force pas, je ne te menace pas, je te dis seulement que *ce serait mieux pour toi...* » ; ou bien (b) «... je te dis seulement que *c'est immoral* » ; ou enfin (c) « en vertu de la loi de prévention de l'obésité du xxx, vous êtes condamné à... »

Le minimalisme estime que le jugement (b) est « incongru » parce qu'il ne précise pas que l'immoralité est relative à autrui (en période de pénurie alimentaire). « 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 pas qu'il est "immoral" ou qu'il viole un "devoir envers lui-même" » (p. 28). N'admettant un tel devoir ni au sens des vertus antiques d'une éthique téléologique, ni au sens de la dignité kantienne d'une éthique déontologique, le minimalisme est conséquentialiste. Un autre passage du livre évoque le cas d' « un petit Mozart qui gâche ses talents musicaux en préférant les jeux vidéo à la pratique du piano », avec ce commentaire : « qui aimerait vivre dans un tel monde où rien de ce qu'on est, pense ou ressent, aucune de nos activités fût-elle la plus solitaire, n'échappe au jugement moral ? » (p. 11). Le minimalisme moral s'oppose au *moralisme d'État* (qui vise à maintenir la morale positive d'une majorité sociale), au *paternalisme d'État* (qui vise à promulguer une morale universelle) et au *paternalisme moral*, qui recommande un Bien sans l'imposer coercitivement<sup>4</sup>.

Dès lors qu'est-ce qui peut justifier l'autorité éducative ? *De quel droit me donnez-vous des ordres, mes prof. et toi ?* Le minimalisme absolu serait une « éthique zéro » (p. 116) ne reconnaissant aucun devoir, ni envers soi ni envers autrui. Toutefois le minimalisme libéral (non-libertaire) de Ogien, trouvant *incongru* de prescrire ou d'interdire absolument, estime qu'il y a des devoirs moraux envers autrui. Alors que Stuart-Mill soustrayait l'autorité éducative à sa critique du paternalisme, l'éducation morale minimaliste viserait seulement la socialisation située de l'éduqué singulier – d'où le relativisme éducatif – mais n'accompagnerait ni ne conduirait l'enfant vers une vie juste et bonne en soi. L'éducation morale ne vise-t-elle légitimement que l'apprentissage des conduites sociales, éventuellement complété par une éducation économique (tactique et stratégique) et esthétique (affectivité, plaisir, goût) ? Ni la culture des talents ni la moralisation des décisions ne constituent-ils un but absolu de l'éducation ? Le devoir de travailler scolairement ne peut-il être aujourd'hui justifié que relativement et non pas spirituellement (*Bildung*) ou moralement (devoir à l'égard de soi-même) ?

1 - je tiens l'anecdote d'un proviseur de l'Académie de Nantes, lors d'une visite à stagiaire.

2 - Ruwen Ogien, *L'éthique aujourd'hui*, Folio essais, p. 27.

3 - Platon, *La République*, livre 3. Et cf. I. Hadot, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique...*, Vrin, 2005<sup>2</sup>.

4 - Ogien, p. 137.

## 1 le minimalisme moral

Le paternalisme est « une intervention sur la liberté d'action d'une personne se justifiant par des raisons exclusivement relatives au bien-être, au bien, au bonheur, aux besoins, aux intérêts ou aux valeurs de cette personne contrainte »<sup>5</sup>. Chacune de ces raisons susciterait une analyse du paternalisme éducatif... Selon Stuart-Mill contraindre un citoyen « pour son propre bien ne fournit pas une justification suffisante »<sup>6</sup> et Kant écrit qu'un gouvernement paternaliste est « le plus grand despotisme concevable »<sup>7</sup>. Le paternalisme est défini par R. Ogien – suivant sa caractéristique « la plus importante » (p. 139) – comme « la tentative de protéger les personnes d'elles-mêmes négativement et positivement », ce qui se manifeste à travers une *attitude* condescendante ou un *pouvoir* de décider pour autrui. On voit bien comment cette attitude et ce pouvoir peuvent se manifester chez les médecins (ainsi *commander* la dissimulation ou *permettre* l'omission d'une information pouvant affecter profondément le sujet faible). Et une modernité pédagogique cherche, depuis l'*Émile*, à prendre parti pour les droits de l'enfance contre le paternalisme, qui possède deux formes :

a) le paternalisme *fort* consiste à protéger *toujours* les personnes d'elles-mêmes, sous la forme pastorale du “bon chef” (de Famille, d'État, d'Église, etc.) et le *care* de la “bonne mère” ou de la Sainte. Fermeté de la puissance paternelle dans l'organisation de la vie du *filius* (quel que soit l'âge de Rodrigue) et sollicitude maternelle invasive pouvant aller jusqu'aux infanticides de Médée ou de M<sup>me</sup> Goebbels. L'*aufklärer* Kant a répondu ironiquement qu'après quelques pas incertains le peuple libre et le trottineur allaient prendre une marche assurée. La maturité ne pouvant venir que de l'exercice de la responsabilité, l'exigence libérale serait un lieu commun moral et politique, mais elle peut prendre le sens du paternalisme faible ou du minimalisme.

b) le paternalisme *faible* consiste à protéger les personnes lorsqu'elles sont « dans l'incapacité provisoire ou permanentes de délibérer et de décider par elles-mêmes : l'ingérence doit viser, lorsque c'est possible, à restaurer ces capacités » (p. 138). Les cas les plus évidents sont le bébé et le malade, notamment le malade incurable vis à vis de qui la sollicitude doit pouvoir prendre la forme de l'assistance au suicide<sup>8</sup>. Le paternalisme faible en éducation constitue la base du discours protectionniste moderne insistant sur l'*autorité* parentale (juridique) et professorale (pédagogique) comme garanties du droit des enfants (*infans*, *puer*) à la maturation, l'autorité accordant au mineur « le droit à une certaine irresponsabilité, c'est-à-dire à n'être pas soumis aux devoirs qu'implique la capacité »<sup>9</sup> – alors que la *puissance* paternelle et la sollicitude maternante ne permettent jamais l'émancipation.

Le *minimalisme* moral comporte trois principes indépendants (irréductibles et compatibles<sup>10</sup>) : l'*égalitarisme* impersonnel, l'*indifférence* morale dans le rapport à soi et la *non nuisance* à autrui. Suivant la formule de Kant, que Ogien ne cite pas, « personne ne peut me contraindre à être heureux à sa manière (...), mais chacun a le droit de chercher son bonheur suivant le chemin qui lui paraît personnellement être le bon, si seulement il ne nuit pas à la liberté d'un autre à poursuivre une fin semblable... »<sup>11</sup>. Cette éthique est minimale en ce qu'elle *oblige à ne pas* intervenir pour la prescription ou la suppression de pratiques relevant de la responsabilité individuelle (cannabis, etc.), *sauf si* les conditions de leurs pratiques sont contraires au principe contractualiste (violence, etc.). Voici quelques exemples donnés par Ogien pour l'indifférence morale du rapport à soi-même : culture des talents, suicide, sodomie, prostitution, mère porteuse, drogue, sado-masochisme, pornographie (acteur ou spectateur),

5 - G. Dworkin, “Paternalism”, *The Monist*, 56, p. 72, tr. A. Jaunait, « Comment peut-on être paternaliste ?... » in *Le corps du libéralisme*, 1, s.d. B. Guillaume, *Raisons politiques*, Presses de Sciences Po, Paris, août 2003, p. 61.

6 - J. Stuart Mill, *De la liberté*, tr. F. Pataut, Presses Pocket, 1990, p. 40, cité in Ogien, p. 102 (cf. la note 1 p. 222).

7 - Kant, “Sur le lieu commun...”, tr. L. Ferry, in Kant, *Œuvres Philosophiques*, 3, Pléiade, p. 271.

8 - Ogien, p. 130, et cf. p. 190.

9 - I. Théry, “Enfant, les droits de l'enfant”, in M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, PUF, p. 490 b.

10 - Ogien, p. 156, p. 159 – 160.

11 - Kant, *op. cit.*, *idem*.

homosexualité. Or les uns portent sur des relations à soi (suicide), les autres sur des relations à autrui (sodomie), certains étant intermédiaires (suicide assisté). Quoi qu'il en soit Ogien soutient que le *pour soi*, qu'il soit seulement relation à soi ou passe par une relation à autrui, est *moralement* indifférent, dès qu'il respecte les principes d'égalité de considération et de non nuisance. Il serait donc possible d'intervenir contre le trafic de drogue (en lycée), à moins que ce commerce ne soit *abusivement* entravé par des considérations maximalistes inventant un *prétendu* devoir de l'adolescent envers soi (Ogien a développé cet argument anti-protectionniste *pour* la pornographie<sup>12</sup>). La relativité des interprétations du bonheur personnel obligerait donc, en éthique libérale, au relativisme éducatif.

Le minimalisme semble ruiner la relation éducative, puisqu'il conduit à donner un rôle central « aux demandes d'aide ou aux revendications de droits » plutôt qu'aux « offres d'assistance ou de charité, aussi généreuses soient-elles » (p. 117). Or la difficulté est que *l'infans* ne peut pas demander d'aide et le *puer* revendiquer des droits, mais qu'ils doivent d'abord être posés par l'éducateur suivant une logique d'offre (en particulier les droits discrétionnaires que reconnaît éventuellement l'adulte à l'adolescent). Dire que le visage muet de l'éduqué adresse une demande (Lévinas) est un jeu de mots, puisqu'il faut interpréter la demande, la faire parler (Lyotard). Si les « dérives paternalistes » se produisent dès qu'il y a « interventions au nom de l'intérêt des autres tel qu'il est compris par l'intervenant » (p. 155) elles interviennent *nécessairement* en éducation – ce ne sont donc pas des « dérives ». En effet l'intervention éducative se présente d'abord sous une forme *impersonnelle* dans la mesure où l'éducateur se donne un objectif éducatif abstrait, par exemple le salut (Augustin<sup>13</sup>), la responsabilité civique (Condorcet), l'épanouissement de l'enfant (Rousseau), l'autonomie (Kant), l'élévation spirituelle (Hegel), l'intégration sociale (Durkheim), etc. Et ensuite sous une forme *personnelle* dans la mesure où l'interprétation de la phrase ou de l'attitude de l'autre singulier fait nécessairement partie de l'interlocution en général (K.O. Apel) et par suite de l'interlocution éducative. « Observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot »<sup>14</sup>. Pour lui dire quelque chose de sensé, il faut interpréter l'attitude de l'adolescent sur le canapé comme “paresse et gourmandise” (Ogien) plutôt que comme “fatigue de fin de trimestre”, “règles douloureuses”, etc. Considérer à partir d'une interprétation (risquée) que la bonne réponse éducative est de ne rien dire n'est pas éthiquement la même chose que se taire par refus d'interpréter, ou d'intervenir.

## 2 le relativisme éducatif postmoderne

Selon Mill l'individu majeur et civilisé « est souverain sur lui-même, son propre corps et son propre esprit » de sorte que ni le soin et la sollicitude, ni le souci de la conformité sociale, ne peuvent justifier une obligation : « ce sont là de bonnes raisons pour lui faire des remontrances ou le raisonner, ou le persuader, ou le supplier, mais ni pour le contraindre ni pour le punir au cas où il agirait autrement. »<sup>15</sup> Mais ce jugement ne concerne pas les enfants (p. 140). Or Ogien conteste la remontrance, le raisonnement et la persuasion, sans préconiser l'autorité explicite (Durkheim) ou la ruse pédagogique (Rousseau) : relativement aux « droits des enfants » il vaudrait mieux éviter « autant que possible » le paternalisme éducatif et cela n'implique « nullement l'impossibilité de transmettre des connaissances », mais interdit seulement « de le faire avec condescendance, en ignorant les droits et les désirs de ceux qui sont supposés y accéder »<sup>16</sup>.

Même si l'on identifie “éducation” et “transmission de connaissances”, la formulation équivoque ne permet pas de savoir si celle-ci est possible ou nécessaire : la négation de l'impossibilité est-elle faible (“il est possible”) ou forte (“il est nécessaire”) ? S'agit-il de répondre à l'objection classique énonçant que seul le savant peut instruire l'ignorant ? Ogien dirait peut-être qu'il est néanmoins possible de

12 - « la “protection” de la jeunesse », *Le Monde*, 5 octobre 2002.

13 - les noms d'auteur indiquent seulement que l'on peut trouver chez Augustin, etc., des arguments forts en direction du salut, etc., – et non pas que ces auteurs soient réductibles à une étiquette.

14 - Rousseau, *Émile*, GF, p. 113.

15 - Mill, *De la liberté*, cité in Ogien, p. 79.

16 - Ogien, p. 140 – 141.

procéder sans condescendance, de considérer les élèves comme des *gentlemen* (Locke) qui ne doivent pas se comporter comme des *domestiques* (Hegel<sup>17</sup>), parce qu'ils sont des concitoyens en devenir. Mais la question devient plus délicate lorsqu'il s'agit de considérer leurs « droits et désirs » : faut-il faire intervenir « l'impersonnel », c'est-à-dire l'universel évoqué (p. 119) à propos du principe de l'égalité de considération – et lequel ? Le minimalisme signifie-t-il qu'il est non seulement possible de transmettre des connaissances sans condescendance, mais que cela est nécessaire (obligation d'instruction) – ou bien que cela se fonde sur le désir contingent des individus et des groupes sociaux (droit à l'éducation) ? Si l'on peut supposer que « les parents ne veulent pas nuire à leurs enfants » (p. 121), comment doivent-ils comprendre le principe d'égalité de considération ? La critique minimaliste du paternalisme faible porte-t-elle sur les méthodes d'enseignement *et* sur la détermination du curriculum ?

Malgré cette imprécision, il semble que le relativisme éducatif contemporain *affaiblisse* l'autorité éducative comme telle, qu'elle soit religieuse, familiale, politique ou académique. Il ne s'agit plus de *soustraire* une sphère d'instruction aux valeurs absolues des diverses éducations, de poser l'indifférence laïque en principe irénique de méthode éducative et civique, mais de poser l'indifférence comme *seul* principe. Au lieu du principe d'enrichissement culturel et spirituel par l'examen rationnel (l'instruction neutre) ou par le dialogue direct (la laïcité « ouverte »), il ne s'agit évidemment pas de régresser en-deçà de la modernité vers l'*enkeuklios paideia* – mais d'expulser tout absolu comme horizon éducatif. L'éthique éducative postmoderne est minimale en ce qu'elle prétend limiter la prescription uniquement à *la sphère interpersonnelle entendue en un sens postmoderne*, c'est-à-dire sans crédulité relativement à des valeurs nourrissant un métarécit. Au lieu de « l'institution permanente », il ne reste alors que des relations interpersonnelles *contractuelles* et *temporaires* « dans les matières professionnelles, affectives, culturelles, familiales, internationales, politiques »<sup>18</sup>.

### 3 Les limites du minimalisme éducatif

Il existe donc un profond conflit dans « les institutions » entre ceux qui essaient « de respecter les principes de neutralité morale et d'intervention publique limitée aux cas dans lesquels la probabilité ou la réalité d'un préjudice envers autrui peuvent être diagnostiquées, et ceux qui demeurent moralistes (...) et jugent que l'État doit (aussi) veiller à promouvoir ou défendre la supposée “morale positive” d'une société donnée (...) ce qui peut passer par la criminalisation de conduites qui ne causent de torts à personne en particulier » (p. 128). Ogien discute des cas de paternalisme pour les institutions politiques, judiciaires, médicales (relations sado-masochistes, suicide assisté, etc.). En ce qui concerne les institutions scolaires, dont il ne dit rien, on doit expliciter.

L'éducation scolaire est paternaliste lorsqu'elle conteste certaines conduites personnelles, abstraction faite des nuisances à autrui (qui font l'objet de sanctions et de punitions<sup>19</sup>). Ainsi l'orientation scolaire étant centrée sur le sujet, l'institution ne laisse pas l'éduqué dans l'indécision, mais l'incite à prendre en main son devenir. D'autre part l'enseignement réclame l'attention en classe<sup>20</sup> et critique la paresse hors de la classe (à travers les annotations “sur les talents gâchés”). On pourrait penser que le reproche porte seulement sur l'absence de travail mais la quantité donnée aux élèves est censée s'ajuster au temps dont ils disposent normalement. On a exactement la forme scolaire des exemples minimalistes. Le professeur dit : “tu devrais lire au lieu de bayer aux corneilles, cela te permettrait de dépasser facilement ton douze de moyenne”. Le parent d'*élève*, qui peut mettre en relation le jugement du professeur et la conduite de l'enfant : “tu devrais faire tes devoirs au lieu de regarder la télévision”, “tu devrais déchiffrer ta partition au lieu de jouer sur ta console”...

---

17 - Hegel, “Discours du 2 septembre 1811”, *Textes pédagogiques*, tr. B. Bourgeois, Vrin, p. 111.

18 - Lyotard, *La condition postmoderne*, Minuit, 1979, p. 107.

19 - cf. la circulaire, n° 2000-105, B.O.E.N. Spécial, n° 8 du 13 juillet 2000.

20 - que la méthode soit magistrale dialoguée ou coopérative, il faut éviter le bavardage, la dispersion, etc.

## “l'argument Mozart”

Ogien conteste le devoir de perfectionnement, contre les arguments de Kant relatifs à la masturbation, la zoophilie, la sodomie, le suicide, l'ivrognerie, la glotonnerie, la servilité volontaire, le mensonge, l'égoïsme. Il donne sept arguments : la notion de devoir envers soi est contradictoire et heurte le principe de la liberté ; elle recouvre un devoir envers un principe impersonnel, une entité abstraite ou autrui ; ou bien c'est un devoir de prudence, ou un devoir esthétique ou social. Dans le résumé de l'argumentaire il reprend la distinction kantienne des devoirs parfaits qu'il faut toujours respecter (exemple : ne pas se suicider) et des devoirs imparfaits « qu'il serait mauvais de ne jamais respecter (comme celui de ne pas laisser ses talents à l'abandon) » (p. 53).

Transposons ce devoir dans la relation éducative : Léopold Mozart *doit*, en tant qu'éducateur capable<sup>21</sup> de son fils, repérer les talents de Wolfgang et l'inciter à les cultiver, abstraction faite des bénéfices espérés dans une société où le musicien *sert* un prince. Le devoir envers soi ne consiste pas à étendre au bien général l'argument conséquentialiste limité (servir l'humanité et non pas les princes), mais à considérer que la culture des talents a un sens relativement à Wolfgang. Inversement celui-ci *doit* accepter la direction éducative jusqu'au moment où il peut se perfectionner lui-même (étudier Bach, etc.). Toutefois cette autodétermination progressive qui permet de sortir de la relation éducative reste fragile sans une formation suffisante, d'où le protectionnisme. « Rendez les progrès lents et sûrs »<sup>22</sup>.

Peut-on éduquer un enfant sans poser qu'il a un devoir de perfection envers soi ?

Dans les *Réflexions sur l'éducation* Kant distingue la perfection *personnelle* (cultiver ses talents) et la perfection *morale* (faire son devoir par respect), et il considère les devoirs envers soi-même essentiellement sous l'aspect moral de la dignité (apprendre la propreté, le refus de la servilité, de l'intempérance, etc.)<sup>23</sup>. Ici la volonté morale est indépendante des facultés culturelles et doit recevoir une éducation spécifique. Le perfectionnement moral justifie la relation éducative, dont le but est de permettre à l'éduqué de se constituer en sujet de son existence (d'acquérir la forme subjective de l'autonomie) et d'être objectivement autonome (d'agir par respect pour la loi assumée). Mais cela n'entraîne pas encore la nécessité morale de la culture des talents et l'on pourrait éduquer exclusivement en vue de la moralité, dans l'inculture. On chercherait à éduquer une pure sainteté – repliée et frileuse – dans et pour une société rigoriste... Quant à la perfection personnelle, il s'agit de la culture de l'habileté physique et des facultés intellectuelles au sens large : connaître, sentir, imaginer, mémoriser, se concentrer, et posséder le sens de l'humour<sup>24</sup>. Mais pourquoi ce perfectionnement peut-il être un but éducatif, alors que les talents de l'esprit et les qualités du tempérament ne sont pas bons en soi<sup>25</sup>, et que l'« l'humour ne produit que de pures sottises si la faculté de juger de s'y ajoute pas »<sup>26</sup> ? Pourquoi ne pas vouloir admettre que des personnes jeunes puissent être « complètement indifférentes au souci de leur propre perfection » (p. 13) ? Certes Ogien ne l'entend aucunement au sens de la pureté rigoriste !...

La *Doctrine de la Vertu* argumente que « se rendre digne de l'humanité par la culture en général »<sup>27</sup> – et non par la seule perfection morale – est un *Pflicht an sich selbst*, puisque l'existence humaine est historique, i.e. que par nature l'homme n'est rien. Il n'est humain que par l'humanisation, en particulier l'éducation, et il *se* doit donc celle-ci en consentant aux ordres et aux conseils de ses éducateurs. Malgré un contresens tenace, la morale kantienne n'est pas ascétique puisque c'est le *plaisir* pris à un certain genre de vie qui doit orienter la préférence et la proportion dans la culture des talents<sup>28</sup>. On voit bien ici

---

21 - Léopold étant musicien *peut* repérer et cultiver les talents de Wolfgang.

22 - Rousseau, *Émile*, IV, GF, p. 301.

23 - Kant, *Réflexions sur l'éducation*, tr. Philonenko, Vrin, p. 136.

24 - *ibid.*, p. 108 sq.

25 - Kant, *Fondation de la Métaphysique des Mœurs*, tr. A. Renaut, GF, pp. 250 – 251.

26 - Kant, *Réflexions...*, p. 113.

27 - Kant, *Doctrine de la Vertu*, tr. A. Philonenko, Vrin, p. 63.

28 - *ibid.*, § 20.

la différence entre l'abstraction de l'impératif catégorique et l'interprétation diverse qui peut en être faite (l'ascétisme du *kant* légendaire ou l'hédonisme modéré du lecteur d'Épicure et de Hume). Mais comme le plaisir n'est pas un critère moral du niveau de l'impératif catégorique, l'argument décisif est que l'homme doit pouvoir acquérir la faculté de se proposer en général une fin quelconque. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre les éléments de la culture des talents mais de pouvoir former à travers leur exercice une volonté effective. Cela n'indique toutefois pas « jusqu'à quel point on doit pousser la culture » – l'intensité et la variété de la culture personnelle ne relevant pas de la raison impersonnelle.

L'argument décisif est que si l'on peut *concevoir* l'universalisation de la maxime du paresseux, on ne peut la *vouloir*. « Mais pourquoi ? » demande Ogien : « il serait certes absurde que la nature nous ait donné toutes ces capacités et que nous ne puissions jamais nous en servir. Mais il n'est pas inconcevable que la nature nous ait donné tous ces talents et que nous ne *vouillions* pas nous en servir » (p. 50). Dès lors le prétendu devoir envers soi-même se réduit (selon Ogien) soit à un raisonnement conséquentialiste considérant « qu'en gâchant volontairement ses talents une personne pourrait diminuer la somme totale de bien-être » ; soit à une maxime de prudence : « dans une situation favorable » on ne devrait pas laisser rouiller ses talents parce qu'on ne sait de quoi l'avenir est fait. Dans les deux cas cela relève du calcul.

En fait le devoir de culture est pensé téléologiquement : la conscience morale se demande si elle peut vouloir « orienter sa vie vers l'oisiveté »<sup>29</sup>, si une telle inaction pourrait s'accorder avec les « dispositions à une plus grande perfection qui appartiennent à la fin de la nature en ce qui concerne l'humanité dans le sujet que nous constituons »<sup>30</sup>. L'argument semble téléologique au sens aristotélicien mais il est formulé dans le contexte moderne de la perfectibilité : aucune des dispositions naturelles n'est contraignante, ni harmonisée avec les dispositions des autres hommes par une précaution naturelle ou providentielle. L'homme perfectible n'a pas de rôle naturel à cultiver, comme Émile et Sophie destinés par nature à vivre des vies différentes et complémentaires. Le devoir de se cultiver repose sur le fait que l'être raisonnable existe comme fin en soi et non simplement comme moyen, ou moment, dans un ordre cosmique. L'orientation téléologique est posée par la personne se posant comme fin en soi, ce qui lui confère une dignité transcendant les valeurs marchandes ou affectives. Toutefois cette centration finale du monde sur soi (être fin en soi c'est se poser comme maître du monde compris comme moyen) n'est pas suffisante : si, comme Rousseau, on n'évaluait le devenir historique que par rapport aux effets de la maîtrise (aux maux produits par l'être raisonnable), on deviendrait misologue et misanthrope. Or l'évaluation ne doit pas se faire relativement à ce dont on jouit ni même « à la fin que la nature se propose à notre sujet » (les talents), mais à « la valeur que nous donnons nous-mêmes à notre vie » par l'action autonome<sup>31</sup>. Négliger la culture des dispositions naturelles pourrait « coexister avec la conservation de l'humanité comme fin en soi »<sup>32</sup>, mais non pas *inventer* cette fin. Or tous les projets que nous formons supposent une aptitude, acquise, à les réaliser (les formes d'habileté et de sociabilité) : vouloir l'oisiveté serait vouloir l'inaptitude par principe. Ceci ne signifie pas que tous les projets se valent, mais qu'il est impossible, pour l'être historique, de vouloir l'absence de projet.

Résumons : la moralisation de la décision (la perfection morale) est *irréductible* à la culture des talents (la perfection personnelle), comme l'indique la différence entre la fin dernière de la *nature* et la fin finale de la *création*, à interpréter relativement à la différence entre talents de l'esprit et volonté bonne<sup>33</sup> – mais la culture est une condition *nécessaire* de la moralisation. Le pessimisme rousseauiste provient de ce que la culture n'est pas une condition *suffisante* – qui suppose effectivement autre chose, à savoir l'éducation morale que la *Critique de la raison pratique* pense dans le dispositif *scolaire* du débat réglé<sup>34</sup>.

---

29 - Kant, *FMM*, p. 100.

30 - *ibid.*, p. 110.

31 - Kant, *Critique de la Faculté de Juger*, § 83, tr. A. Renaut, Aubier, p. 432.

32 - Kant, *FMM*, p. 110.

33 - cf. *CFJ*, § 83 et § 84, et *FMM*, p. 59 ; la note 10 de la *FMM* contredit les pp. 65-66 et la note 122 de la *CFJ*.

34 - cf. Kant, *Critique de la raison pratique*, tr. J.-P. Füssler, G.F., p. 285 – 286. Cf. P. Billouet (coord.), *Débattre*, L'Harmattan, 2007,

« Qu'est-ce que j'peux faire ? J'sais pas quoi faire ! ». L'adolescent paresseux et gourmand ne cultive aucun talent. Il n'est ni l'insulaire insouciant de la mer du sud, ni l'épicurien se réjouissant du hasard qui lui redonne chaque jour l'être – bon-heur fondamental sur lequel resplendissent les plaisirs comme l'eau sur Vénus. Au contraire les plaisirs en lui s'effondrent, aspirés dans un trou noir. Quel éducateur peut-il considérer l'indétermination comme une détermination personnelle à respecter ?

### Le souverain bien

Bien qu'il récuse (p. 68) l'idée de bien en soi, le minimalisme est en fait structuré par le concept moderne de souverain bien.

L'éthique minimale ne serait pas « fondée » sur une valeur absolue mais « justifiée en gros » par les trois principes. « Lier le destin normatif du consentement aux notions d'autonomie et d'autodétermination n'est peut-être pas une bonne stratégie, en raison de toutes les objections morales que ces notions suscitent » (p. 182). Mais *le principe sur lequel repose tout son livre n'est-il pas l'autodétermination ?* Ce qui est fondamental n'est-il pas de « tracer le plan de notre vie conformément à notre caractère, la liberté de faire ce qui nous plaît » (p. 90) ? Or cette liberté de *désirer* se déploie dans le cadre d'une *volonté* structurée par les trois principes, qui *constituent* l'espace symbolique a priori où *tracer* un plan de vie. Nous avons donc exactement le concept du souverain bien défini dans la *Critique de la raison pratique*, en tant que l'union de l'autodétermination subjective *et* de l'autonomie de la volonté impersonnelle.

Le concept de *la volonté*, distinct du désir pathologiquement déterminé, est présent chez Ogien à travers les trois principes éthiques. Soit le principe de considération égale qui « nous demande de traiter tout le monde aussi bien » (p. 152) : cette *demande* qu'adresse un *principe* dépasse le minimalisme qui prétend que « seuls les individus concrets appartiennent à la classe des entités (choses ou personnes) auxquelles il serait “immoral” de porter préjudice »<sup>35</sup>. Or la volonté (morale ou non) est la capacité « d'agir d'après la représentation des lois, c'est-à-dire selon des principes » – et non simplement, comme le désir, agir par représentation<sup>36</sup>. Tracer un plan de vie c'est agir par représentation (désirer), alors que respecter les principes d'égalité de considération, etc., dans la conduite de sa vie, c'est agir par représentation de lois (vouloir). L'éthique minimaliste pense, en fait (sans l'explicitier ni en avoir bien conscience), que la conduite désirante est *légitimement* contractuelle *si* elle est *absolument* structurée par les trois principes (ainsi la prostitution sans proxénétisme ni violence).

Mais n'y a-t-il aucun devoir absolu envers soi-même ? Ogien dit que nous pouvons *vouloir* la paresse, mais son objection, purement verbale, équivaut à celle qui contesterait le minimalisme en disant qu'il n'est pas « inconcevable » de vouloir nuire à autrui. En fait si nous pouvons le désirer, nous ne pouvons éthiquement *vouloir* n'importe quoi. *Vouloir une loi c'est instituer* : que la paresse soit *partagée* dans le plaisir insouciant est une chose, qu'elle soit *instituée* comme mode social une autre. L'inactivité de l'adolescent n'est pas une institution au sens de la structuration symbolique et sociale du partage des temps d'activité et de repos mais une forme de la désinstitutionnalisation postmoderne de l'existence. L'inquiétude amorphe de l'adolescent n'a pas la tonicité tranquille du calligraphe ou du pianiste.

Et Ogien ne situe pas historiquement le débat. Or le refus de condamner la Paresse, au XIX<sup>e</sup>, est à comprendre relativement à son émergence historique, après la Superbe médiévale et l'Avarice de la Renaissance<sup>37</sup>. Mais que l'on cesse de donner une valeur morale au travail contraint, en particulier au travail absurde n'ayant d'autre but que de (ré)éduquer le révolté (l'obliger à reboucher les trous qu'il creuse, donner des lignes aux élèves) n'implique pas que la culture de ses talents ne soit un devoir

---

ch. 8.

35 - Ogien, p. 222, note 33.

36 - Kant, *FMM*, p. 86.

37 - Foucault, *Histoire de la Folie*, Gallimard, 1970, p. 84.

envers soi-même. Le refus pré- ou post-industriel du travail moderne, dans la paresse campagnarde de *Oblomov* (Gontcharev) ou la jouissance purement ludique de *L'île à hélice* (J. Verne), n'épuise pas le problème. L'éducation dépasse la prise de position face au monde industriel, puisqu'il s'agit de savoir si, dans le rapport à soi, la volonté peut *se constituer*, y compris comme volonté politique engagée contre l'industrialisation. L'adolescent décadent vautré sur un canapé n'est pas situé dans une culture de lutte politique ou de raffinement luxueux, et s'il se drogue ou se suicide il n'agit pas suivant un rituel oriental. Il ne s'agit aucunement d'une *volonté* mais d'un abysse sans fond qui absorbe toute matière et toute énergie.

Le concept minimaliste du souverain bien est insuffisant. D'une part la conscience minimaliste s'empêtrant dans son discours en vient à dire l'inverse de ce qu'elle vise, probablement parce qu'elle ne prend pas au sérieux l'activité philosophique qui lui semble « bizarre » (p. 176), et qu'elle n'extrait des textes classiques que des « squelettes d'arguments comme on a coutume de le faire en philosophie analytique »<sup>38</sup>. Les arguments sont trouvés<sup>39</sup> en une conscience qui ne cesse d'affirmer l'autodétermination subjective « conformément à notre caractère », alors qu'elle prétend que l'existence des caractères est « indémontrable ou invérifiable » et que le pouvoir explicatif de ce concept est « nul », de sorte qu'il est inutile de chercher à éduquer les gens afin qu'ils finissent par manifester la constance d'un bon caractère<sup>40</sup>... D'autre part le niveau moral de ce discours est faible. Au stade 2 de l'évolution du raisonnement moral, la conscience estime – selon Kohlberg – que l'action juste consiste à servir « ni l'amour ni le devoir (...) mais, sous leurs dehors, mon intérêt personnel »<sup>41</sup>. Cette formulation par Iago du raisonnement de l'intérêt personnel est adaptée au contexte paternaliste fort, alors que, n'ayant plus besoin d'être hypocrite dans un contexte moderne, le relativisme s'exprime plutôt sous la forme que donne K.O. Apel : « tu ne dois pas m'importuner et je ne dois pas t'importuner »<sup>42</sup>. Lorsque l'enfant dépasse le stade de la punition et de l'obéissance, il affirme d'abord son intégrité en termes de coexistence pacifique des intérêts éprouvés immédiatement en tant qu'intérêts personnels, même si, pour nous, ces intérêts sont puérils. C'est que, tant que son caractère n'est pas éduqué, l'impulsion se déploie suivant des schémas frustrés, compulsifs ou réactifs.

### L'écriture minimaliste

Toutefois l'énoncé des principes minimalistes, à la différence du raisonnement *implicite* ou seulement verbal de l'enfance, est *écrit*. D'où une double limite :

D'une part le minimalisme *vécu* ne peut pas s'abstraire de la forme scripturaire. Sous la forme procédurale juridique, le minimalisme prend la forme anglo-saxonne de la protection de soi opposée au devoir d'assistance. Quoique Ogien refuse cet amoralisme<sup>43</sup>, le minimalisme suppose la juridicisation des relations : pour que le suicide assisté, la relation sado-masochiste, etc., ne contreviennent au principe de non nuisance, il faut que des « clauses de consentement » (p. 183) de la « victime » puissent effacer le caractère délictueux de l'acte, ce qui suppose un écrit ou au moins une parole ou une conduite à teneur contractuelle. Or dans une société holiste, sans écriture, il ne peut y avoir de contrat au sens d'un accord sur une relation arbitraire entre des individus. Autrement dit l'autorité du contrat ne pouvant provenir d'un contrat, provient de l'autorité de l'écriture qui forme la volonté. L'enfant qui apprend à écrire ou à jouer du piano expérimente cette genèse de la volonté.

---

38 - Ogien, p. 218, note 5 ; et cf. p. 61.

39 - le livre est écrit suivant une « méthode dont il est difficile de donner la recette » (p. 15).

40 - Ogien, p. 64 .

41 - Shakespeare, *Othello*, 1,1, cité par Kohlberg, *Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1981, p. 379 (tr. Victor Hugo).

42 - K.O. Apel, *Discussion et responsabilité*, 2, tr. Bouchindhomme et Rochlitz, Cerf, 1998, p. 94.

43 - Ogien, p. 111 sq.

D'autre part le minimalisme *pensé* suppose évidemment l'écriture. L'énoncé du minimalisme dans une conférence est une *formulation* oratoire<sup>44</sup> ou un exposé oral « scriptural »<sup>45</sup>, et non pas une interaction verbale éphémère. Et le livre est nourri de la conversation scripturale, du dialogue<sup>46</sup> visant la précision<sup>47</sup>. L'écrit est proposé à la *discussion*<sup>48</sup> intellectuelle afin de faire progresser l'esprit public, sous une forme éthique (militer contre le paternaliste) et juridico-politique (protéger la liberté individuelle). L'éthique minimaliste enchaîne sur des livres et travaille, en son écriture, le public « *qui lit* » (Kant, Habermas).

Sous la forme juridique ou sous la forme philosophique, le minimalisme est donc soumis à l'objection d'autocontradiction si l'on considère qu'il s'expose en des textes inscriptibles suivant les contraintes de l'écriture juridique et académique. Son public suppose des *écrivains* – au minimum au sens des écoliers, mais plus profondément au sens où le peuple autonome repose sur l'écriture non phonographique<sup>49</sup>. L'éthique minimale suppose donc l'apprentissage du geste graphique et des conditions génétiques et structurales de construction des énoncés scripturaux (narratifs, juridiques, scientifiques, etc.). Il s'agit non seulement d'une condition de possibilité de l'existence autonome (juridico-politique), mais aussi de toute connaissance (d'un transcendantal). La critique à laquelle tout doit se soumettre ne s'effectue pas, telle une pure énergie négative plus ou moins consciente de soi et du monde, sans principes rationnels.

Le minimaliste ne peut donc ignorer que son discours repose sur le devoir absolu d'apprendre à écrire pour répondre à la demande de ses trois principes. La condition éducative du pluralisme libéral n'est donc ni pluraliste ni libérale. L'interdiction scolaire de la drogue ne repose pas seulement sur l'autorité de la règle écrite, mais aussi sur les conditions du travail scolaire d'apprentissage de l'écriture en général et de l'écriture maîtrisée en particulier (les études). Sans imaginer que l'adolescent réagira immédiatement l'éducateur doit rappeler la Loi. *Tu devrais lire et faire du sport, ce serait mieux pour toi – et il est immoral de rester vautré sur le canapé.*

La culture des talents de Mozart ne vise pas seulement à enrichir le bien-être collectif, mais plus profondément à *travailler l'écriture* musicale, singulière et collective, c'est-à-dire à cultiver le sens commun.

---

44 - cf. J. Goody, *La raison graphique*, tr. Bazin et Bensa, Minuit, 1979, p. 217.

45 - cf. B. Rey, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, De Boeck, Bruxelles, 2004, p. 69 et p. 74.

46 - « c'est ainsi que j'interprète désormais une remarque (personnelle) de Speranta Dumitru.. » (p. 229). On peut distinguer ce genre de conversation à visée d'écriture, de la conversation simple.

47 - « merci à Marc Fleurbaey, qui m'a suggéré cette formulation » (p. 235).

48 - p. 14.

49 - Cf. M. Detienne, « l'espace de la publicité : ses opérateurs intellectuels dans la cité », in s.d. M.D., *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Presses Universitaires de Lille, 1988.