

LE PERFECTIONNISME ÉDUCATIF EST-IL DEVENU OBSOLÈTE EN RÉGIME DÉMOCRATIQUE ?

Anne-Claire Husser

INSPÉ Lyon I
Laboratoire Éducation Culture Politiques (ECP)

Résumé :

Revenant sur les paradoxes de l'éducation scolaire démocratique, prise entre l'exigence libérale de neutralité éthique de l'État et la promotion de vertus normatives, ce chapitre se propose de discuter l'idée que l'école devrait absolument renoncer à promouvoir une conception du bien. Sont en particulier examinés des arguments compatibles avec un cadre libéral comme l'idée que certaines vertus soutiennent le pouvoir d'agir et que la neutralité de l'État éducateur risque de revenir à entériner le primat des conceptions de la vie de bonne soutenues par les puissances sociales dominantes.

Mots-clés : perfectionnisme moral, conceptions du bien, libéralisme politique, vertus, éducation publique

Abstract : Addressing the paradoxes of democratic school education, which is torn between the liberal requirement of state ethical neutrality and the promotion of normative virtues, this chapter aims to discuss the idea that schools should absolutely refrain from promoting a conception of the good. In particular, it examines arguments compatible with a liberal framework, such as the idea that certain virtues support the power to act and that the neutrality of the State as educator risks ending up endorsing the primacy of conceptions of the good life supported by the predominant social forces.

Keywords : moral perfectionism, conceptions of the good, political liberalism, virtues, public education

Malgré l'existence de dynamiques tendant à mettre en cause le caractère consensuel du libéralisme politique comme la montée des populismes qui contestent les normes libérales institutionnelles et le rôle des contre-pouvoirs, celui-ci demeure à bien des égards la philosophie dominante des démocraties contemporaines. Sans nier non plus l'influence de courants politiques accordant une place centrale à l'exercice de la souveraineté populaire, à commencer par le républicanisme (Spitz 2001), il semble difficile de ne pas reconnaître avec Benjamin Constant (1874) que notre rapport "moderne" à la démocratie tend à prioriser la liberté de l'individu sur la participation aux affaires publiques (Constant 2004, p. 593). Si celle-ci demeure un enjeu important pour la démocratie contemporaine, la participation apparaît en quelque sorte subordonnée à la défense des libertés dont elle représente le moyen plutôt qu'une fin en elle-même.

Le libéralisme constitue un cadre normatif au sens où il inspire les principes de droit qui fondent la démocratie comme régime politique juste mais il revêt aussi une certaine valeur descriptive en tant qu'il coïncide avec un ethos, une psychologie collective largement partagée au niveau sociétal dont Marcel Gauchet a proposé une description sous le concept «individualisme démocratique». Prolongeant l'attachement pour la jouissance paisible de leur indépendance privée identifié par Constant chez les hommes du XIXe siècle, le mode de subjectivation propre aux sociétés libérales contemporaines, ordonné à la recherche d'expressivité du moi, se traduit ainsi par une récalcitrance certaine des individus vis-à-vis de la prétention des institutions à leur dicter leur mode de vie.¹

Dans ce cadre libéral de droit et individualiste de fait, le principe de neutralité éthique de l'État s'impose avec une forme d'évidence en disqualifiant toute approche perfectionniste des politiques éducatives laquelle apparaît comme injuste d'une part et contraire à l'esprit du temps de l'autre.

¹ « ce qui compte, c'est ce qui vous permet ou vous empêche d'être vous-même. Sauf qu'« être soi-même », ce n'est plus, comme à l'âge de la personne moderne, être au clair avec soi-même, savoir ce qui vous conduit de manière à agir avec volonté et liberté intérieure. C'est ne pas être entravé, consciemment ou inconsciemment, dans la saisie des opportunités qui se présentent au-dehors. » (Gauchet 2002, p.254-255)

Par « perfectionnisme », j'entends, au sens rawlsien, une approche de l'éthique consistant à promouvoir une conception déterminée de la vie bonne, c'est à dire un modèle de perfection ou d'accomplissement humain (Rawls 2009 p. 362). Ces modèles sont nombreux et de toute nature : la vie théorétique chez Aristote, le stoïcisme, l'épicurisme, l'idéal de dévouement à la patrie, les modèles de piété portés par les religions, l'idéal du self made man etc...² Le libéralisme politique ne conteste pas le droit des individus à inscrire leur vie dans de tels modèles ; il entend au contraire protéger ce droit, mais il affirme que cela interdit précisément à l'État d'en promouvoir aucun en particulier, d'où l'exigence de neutralité (Rawls 2016, p. 222-223).

Il ne s'agit pas de renoncer à toute forme de normativité mais de s'en tenir à la sphère du juste cad aux principes permettant de garantir de manière égale l'exercice des libertés. La neutralité éthique libérale n'est donc pas un relativisme moral au sens où elle poserait l'équivalence de tous les comportements. Ce qui est laissé à l'appréciation de chacun, c'est le style de vie qu'il entend mener pourvu qu'il respecte le droit des autres à en faire de même.

Il convient ici de remarquer que la caractérisation du libéralisme comme philosophie dominante de la démocratie contemporaine n'implique pas que les politiques publiques menées dans les États démocratiques sont dans les faits intégralement libérales. Il n'est par exemple pas nécessaire de creuser bien loin pour identifier des accents perfectionnistes dans les politiques éducatives contemporaines : pour ne parler que du contexte français, il suffit à cet égard de regarder le socle commun de connaissances, de compétences et de culture³ pour y trouver les traces d'un idéal du citoyen éclairé, humaniste et

² Voir également l'article « Perfectionnisme » de Thomas Hurka dans le *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* dirigé par Monique Canto-Sperber : Les perfectionnistes « soutiennent par exemple que le savoir, la réussite, l'amitié ou le plaisir esthétique sont objectivement bons, indépendamment du plaisir ou de la satisfaction qu'ils procurent. La présence du savoir ou de la réussite dans une vie rend cette vie meilleure, indépendamment du degré auquel de tels biens sont recherchés ou appréciés, et leur absence appauvrit cette vie même s'ils ne sont pas une source de regrets » (Hurka 2004, p.1437)

³ La dernière version du socle apparaît à cet égard plus tempérée que la précédente (2016) sans faire toutefois l'économie d'un certain horizon d'excellence morale et intellectuelle : mise en avant de la solidarité et d'entraide spontanée (CSP 2025, p.19), curiosité pour la pluralité des langages et des langues et l'ouverture aux autres cultures (p. II), apprentissage de la

engagé. Mais cela n'a rien de spécifiquement français et l'on retrouve des objectifs très similaires, dans les recommandations du conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 2019). Dans le même temps ces politiques sont cependant comme hantées par un scrupule libéral. On peut trouver une illustration de cette tension dans la discussion de Pierre Kahn, qui fut le président du groupe d'experts en charge de la rédaction des programmes d'Enseignement moral et civique de 2015, avec Ruwen Ogien partisan d'une éthique minimale, a fortiori dans le cadre de l'école publique. Ogien voyait dans la relance de l'enseignement de la morale laïque initiée par Vincent Peillon en 2013 (et quelques années plus tôt par Xavier Darcos pour l'école primaire) une fâcheuse inconséquence vis-à-vis du cadre libéral de l'État démocratique sous la forme d'une atteinte paternaliste au pluralisme éthique (Ogien 2013, 2014). Face à cette critique qu'il prend tout à fait au sérieux, la réponse de Pierre Kahn (Kahn 2015), consiste à proposer une voie moyenne, celle d'un « perfectionnisme modéré » que l'on pourrait sans doute qualifier de « perfectionnisme libéral » tant il se montre soucieux de faire droit au pluralisme des conceptions de la vie bonne et à l'autonomie morale des élèves.

C'est cette fragile recherche d'équilibre entre minimalisme moral et moralisme institutionnel que nous nous proposons d'examiner plus avant. La difficulté des politiques éducatives à renoncer tout à fait au perfectionnisme alors même qu'elles se réclament, au moins partiellement, de principes libéraux est-elle l'expression d'une incohérence ? Est-elle une concession au penchant autoritaire des majorités ou d'une « panique morale » comme le suggérerait Ruwen Ogien (Ogien, 2004) ?

Le cadre politique libéral est-il absolument incompatible avec la logique perfectionniste, c'est-à-dire avec la promotion de formes de vie bonne dans le cadre scolaire ? Le perfectionnisme éducatif est-il nécessairement l'ennemi de l'autonomie morale de l'individu, c'est à dire de sa capacité à s'inscrire librement dans une certaine orientation éthique ? Ou pour oser un oxymore, un « perfectionnisme libéral » est-il envisageable lorsqu'il est question d'éducation publique ?

Il nous semble ici nécessaire de distinguer deux volets de cette question selon que l'on a en vue la formation du rapport à autrui ou celle du rapport à soi. Quoique pour ces êtres sociaux que sont les humains, le rapport à soi puisse

persévérance (p. 18), du sens de l'engagement (p. 20), culture de la disposition d'esprit critique (p. 44).

difficilement être pensé en dehors de tout rapport à autrui, une perspective libérale conduit en effet à reconnaître l'hétérogénéité des normes susceptibles de s'appliquer à l'un et à l'autre. Au nom de la préservation des droits individuels, même un minimaliste moral peut admettre la légitimité de la promotion par la puissance publique de comportements visant à "ne pas nuire à autrui" quand des libéraux moins minimalistes étendront pour leur part cette dernière à des dispositions plus activement tournées vers autrui comme le sens du dialogue, la coopération ou la solidarité. En revanche, l'idée que l'État puisse encourager la culture de vertus privées (c'est à dire soutenir des modèles d'accomplissement personnels déterminés) apparaît plus difficile à justifier d'un point de vue libéral car cela reviendrait à porter atteinte au principe même de l'autonomie morale des individus en leur imposant empiétant sur leur droit à décider par eux-mêmes du type de vie qui leur convient (Mill 1990, p. 135, Ogien 2007, p.77-80, p. 222-223).

Sans tout à fait exclure la question des conditions de légitimité d'un perfectionnisme "civique" ou "sociable" (centré sur le rapport à autrui) dans le cadre d'une éducation libérale, le présent article s'attachera plus particulièrement à examiner la compatibilité de cette éducation libérale avec cette dernière forme de perfectionnisme personnel axé sur la culture d'un certain type de rapport à soi. Celui-ci constitue à la fois un objet limite pour une philosophie libérale de l'éducation avec laquelle il tend à apparaître comme par définition antagonique, et peu analysé en tant que comme projet explicite.⁴

⁴ Quoique moins étudié que le rapport à autrui, le rapport à soi trouve toutefois sa place dans quelques travaux de philosophie de l'éducation qui examinent de manière approfondie l'idée qu'une école se réclamant des principes de la démocratie libérale (à commencer par le droit à l'autonomie personnelle) pourrait légitimement proposer aux élèves des pratiques orientées vers un certaine approche de la vie bonne. Voir notamment les analyses de Marina Schwimmer sur la promotion de pratiques visant au bien-être scolaire comme expression contemporaine du souci de soi (2021; Schwimmer, Lessart et Danis 2024) et l'examen par Daniel Weinstock (2008) des modèles de l'école familiale et de l'école citoyenne à l'aune du droit des enfants à un avenir ouvert.

L'éducation libérale démocratique : une neutralité éthique toute relative

En premier lieu, il convient de rappeler, comme Rawls en a convenu lui-même dans sa discussion avec les communautariens, que la neutralité éthique de l'État démocratique libéral demeure relative dans la mesure où elle présuppose, comme fondement de sa légitimité, la reconnaissance d'un ensemble de biens premiers sans lesquels la poursuite par les individus de leurs projets de vie apparaît impossible comme la liberté de conscience, d'association, d'expression, de circulation, l'intégrité physique, les bases sociales du respect de soi-même ainsi qu'un certain seuil de richesse et de pouvoir. Ces biens premiers constituent une sorte de dénominateur commun des conceptions de la vie bonne compatibles avec les principes de justice qui fondent une société démocratique (Rawls, 2009a, p. 438-440 et 2009b, p. 12-13).

Les travaux de Martha Nussbaum permettent de se faire une idée plus concrète de l'incidence que la reconnaissance de tels biens premiers peut avoir sur la définition des politiques éducatives. Nussbaum établit ainsi une liste des capacités dont un État juste doit garantir au moins un certain seuil à ses ressortissants au nom de la dignité humaine (Nussbaum 2012, p. 55-56). Cette liste, qui tente de saisir les conditions d'une vie digne d'être vécue apparaît au demeurant sensiblement plus extensive que celle proposée par Rawls: on y trouve la possibilité de bénéficier d'une durée de vie normale, en bonne santé, à voir l'intégrité de son corps préservée mais aussi la capacité à penser de manière informée et cultivée, celle d'expérimenter des émotions variées, ou encore la capacité à se relier à autrui. Nussbaum, qui entend s'inscrire dans un cadre libéral, prend soin de distinguer ces capacités de ce qu'elle appelle des « fonctionnements », c'est-à-dire de l'actualisation de ces possibles de droit sous des formes déterminées (Ibid.). L'État libéral doit par exemple garantir aux individus la possibilité de vivre en bonne santé mais il ne peut pas en revanche les contraindre à n'adopter que des comportements sains.

Nussbaum concède toutefois que dans les faits on pourrait douter de l'existence d'une capacité si celle-ci n'était jamais mise en œuvre. Prolongeant cette observation, on pourrait même considérer que dans bien des cas, la capacité ne se développe que dans la mesure où elle s'exerce au travers de fonctionnements effectifs comme le suggère l'adage « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Il n'est en tout cas pas certain que l'on puisse toujours aisément dissocier la capacité des dispositions à agir de façon déterminée au travers desquelles elle s'incarne. Si l'éducation constitue l'un des leviers dont dispose l'État pour garantir les capacités, il semble à cet égard difficile d'envisager qu'une telle action protectrice puisse faire l'économie de la

constitution d'habitudes et de schémas de conduite pourvues d'une certaine durabilité. Au nom des capacités, on serait donc bien souvent amenés à promouvoir des fonctionnements.

La question est alors de savoir si la promotion de dispositions à agir dans le cadre de l'éducation scolaire constitue nécessairement une atteinte à l'autonomie morale des élèves.

Parmi les dispositions à agir que l'école tend dans les faits à cultiver, certaines sont assurément porteuses d'un horizon de perfection morale sans qu'il soit toujours facile de démêler ce qui relève du civique, de la sociabilité ou de l'adaptation à la forme scolaire elle-même. Quoique de manière non exclusive, le souci du travail bien fait, le goût de l'effort ou la patience apparaissent ainsi, quoique non exclusivement, liées aux apprentissages studieux que l'école a pour mission de faire advenir. Dans le même temps où elles constituent des moyens de l'ordre scolaire, la maîtrise de soi et la modération attendue des élèves constituent également des vertus de sociabilité facilitant la vie en collectivité. La tolérance apparaît quant à elle plus directement liée au cadre démocratique en tant que soutien du pluralisme convictionnel ou culturel, l'autonomie intellectuelle (ou « l'esprit critique ») conjuguant de manière très intriquée l'idéal du citoyen éclairé et celui de l'élève éveillé et rigoureux.

Si on tentait de faire un tri dans ces dispositions en les passant au crible d'un libéralisme politique conséquent, on pourrait convenir que certaines, comme la tolérance, l'autonomie intellectuelle ou la maîtrise de soi, peuvent légitimement être cultivées dans le cadre d'une éducation démocratique sans enfreindre la neutralité éthique pourvu qu'on les cultive pour elles-mêmes en les envisageant, non comme des modèles de perfection, mais comme des ressources d'agentivité pour l'individu ou un soutien au principe de non nuisance à autrui. Il pourrait y avoir en ce sens une manière libérale de cultiver ces dispositions.

Cette légitimité s'avèrerait en revanche plus discutable s'agissant d'autres dispositions dont le bénéfice pour la liberté ou la non-nuisance apparaît moins évident comme le goût de l'effort ou la patience. Quoique la culture de telles dispositions puissent prendre place dans une éthique de la prudence personnelle, il n'est pas possible comme le souligne Ogien d'affirmer raisonnablement qu'un mode de vie de type fourmi soit intrinsèquement meilleur ou plus libre qu'un mode de vie de type cigale ou fondé sur des principes de frugalité et d'économie de soi (Ogien 2007, p.48-51, 2014, p. 16). On pourrait en outre trouver une raison supplémentaire de se méfier dans le potentiel idéologique de la valorisation de telles dispositions, le goût (ou le

non goût) de l'effort pouvant par exemple participer d'une justification un peu rapide des inégalités de réussite scolaire tout en confortant la logique du marché (Sandel 2021).

La valorisation de semblables modèles d'accomplissement personnel apparaît en outre d'autant plus insidieuse qu'elle s'exerce de facto le plus souvent sous couvert d'une supposée neutralité. Les critical studies comme les penseurs communautariens ont à cet égard maintes fois souligné la tendance de l'approche libérale à sous-estimer le poids de la culture dominante (sécularisée, individualiste, bourgeoise, patriarcale ...) et à naturaliser les normes qu'elle véhicule en invisibilisant les rapports de domination à l'oeuvre dans la vie sociale (hooks 2019, Taylor 2009).

Prenant acte des limites inhérente à toute mise en oeuvre du principe de neutralité éthique, un libéralisme conséquent devrait en ce sens cultiver la plus grande vigilance vis à vis des normes et valeurs immanentes aux politiques éducatives qu'il inspire.

Détricoter les dispositions cultivées dans le cadre scolaire d'avec leur orientation perfectionniste n'est toutefois pas aisé dans la mesure où l'horizon d'un certain idéal de vie bonne, même fragmentaire, constitue bien souvent une dimension qui donne sens aux pratiques et aux exercices visant à cultiver ces dispositions.

Prenons par exemple le cas de l'autonomie intellectuelle, dont les libéraux ne nieront certainement pas la valeur comme ressource d'autodétermination pour les individus: peut-on en pratique la cultiver en faisant abstraction de l'héritage libre penseur des Lumières qui la supporte historiquement comme finalité scolaire en régime démocratique, en particulier dans l'école française où cet héritage constitue une composante forte de l'identité des enseignants ? Dans cette optique, l'autonomie intellectuelle n'est pas seulement un moyen en vue du libre choix, c'est bien une vertu, c'est à dire une disposition dont la culture est référée à une forme d'excellence humaine. La question est de savoir si cette orientation perfectionniste peut être évitée dans le cadre de l'éducation scolaire et s'il est souhaitable qu'elle le soit absolument y compris dans une perspective libérale.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question, il nous semble nécessaire de revenir quelque peu sur l'idée de vertu et sur son rapport aux pratiques destinées à les exercer.

Exercices scolaires et perfectionnisme immanent

On s'appuiera pour ce faire sur un philosophe communautarien, Alasdair MacIntyre. Sans reprendre à notre compte la perspective communautarienne dans son ensemble, nous lui empruntons l'analyse stimulante qu'il propose des vertus (et non de *la* vertu)⁵. MacIntyre définit ces dernières à partir de la notion de « pratiques » :

« une vertu est une qualité humaine acquise dont la possession et l'exercice tendent à permettre l'accomplissement de biens internes aux pratiques et dont le manque rend impossible cet accomplissement. » (MacIntyre 2013, p. 186)

La notion de « pratique »⁶ renvoie à un type d'activité spécifique qu'on pourrait rapprocher de la notion d'art au sens où elle renvoie à un système de règles, de savoirs, de normes de perfection partagées par la communauté de ceux qui s'y adonnent et qui forment une tradition. MacIntyre développe l'exemple de la peinture de portrait ou des échecs, mais il mentionne aussi l'agriculture ou le football. Tous les domaines d'activité humaine peuvent accueillir en ce sens des pratiques et l'on peut sans trahir MacIntyre penser à d'autres exemples répondant à cette définition comme la pâtisserie, l'escalade, ou la programmation informatique. La distinction entre ce qui relèverait du travail et ce qui relèverait du loisir n'apparaît pas ici pertinente, l'enjeu étant plutôt de souligner le fait que ce type d'activité est porteuse d'une norme d'excellence telle que dès lors que je m'y inscris avec un minimum de sérieux, je ne puis pas ne pas me relier à l'ethos et à la tradition qui structurent la communauté des praticiens qui s'y adonnent.

« Entrer dans une pratique », écrit MacIntyre, « c'est accepter l'autorité de ces normes et l'imperfection de mes actes selon ces normes ». (MacIntyre 2013, p.185)

⁵ Précisons que cette définition des vertus à partir des pratiques ne constitue pour MacIntyre qu'une étape dans l'élaboration du concept de vertu qu'il tentera par la suite de définir à une échelle existentielle plus globale.

⁶ Une pratique constitue une « forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie par laquelle les biens internes à cette activité sont réalisés en tentant d'obéir aux normes d'excellence appropriées ». (MacIntyre 2013, p.185)

Ces pratiques sont porteuses de “biens internes”, ce qui rejoint l’idée d’activité étant à elle-même sa propre fin, ou en tout cas jamais réductible aux biens externes auxquels elle peut donner accès comme le salaire ou la renommée. Le bien interne du joueur d’échec, c’est l’excellence dans le jeu d’échec ce qui renvoie à tout un ensemble de subtilités que seul un joueur d’échec peut décrire de manière adéquate et qui permet d’apprécier le beau jeu (l’anticipation, la lecture de la stratégie de l’adversaire, l’art de tendre des pièges avec de multiples niveaux etc...).

MacIntyre souligne en outre que cette norme d’excellence immanente à la pratique n’est pas de nature purement technique ou esthétique mais aussi morale. Outre les normes spécifiques à une pratique donnée, le fait de s’y adonner avec sérieux implique aussi de manière plus générique “un certain type de relation entre ceux qui y participent” (MacIntyre 2013, p. 186) fondé sur les vertus de justice, de courage et de sincérité. Ne pas les accepter, comme le tricheur au jeu d’échec ou l’athlète dopé, c’est se priver de l’accès au bien interne à la pratique.

L’analyse de MacIntyre nous semble apporter un éclairage intéressant pour penser la dimension vertueuse des exercices scolaires.

Tous les exercices scolaires ne peuvent sans doute prétendre à constituer des pratiques au sens de MacIntyre mais certains d’entre eux s’en rapprochent davantage par leur complexité et leur rôle dans l’histoire des disciplines scolaires ou de la pédagogie. Parmi les exercices encore en usage de nos jours, on peut penser par exemple à la dissertation, au débat argumenté, à l’analyse de carte géographique, à la version, à la résolution d’équations du second degré ou même à la dictée dont la maîtrise s’apparente à l’apprentissage d’un certain art. De tels exercices reposent assurément sur des modèles d’excellence que les professeurs, passés maîtres dans leur art, sont à même de décrire à la manière du joueur d’échec parlant du beau jeu. Quoique l’inscription de telles pratiques dans le cadre de la contrainte scolaire tende le plus souvent à rendre insaisissables pour les élèves les biens internes qu’elles poursuivent, le modèle de la communauté de joueurs d’échecs fournit un analogue assez pertinent du fonctionnement idéal d’un groupe d’apprenants réellement engagés dans l’appropriation d’un exercice scolaire. Apprendre à faire une bonne dissertation signifierait ainsi par exemple pour les élèves de considérer chaque tâche scolaire correspondante comme une tentative pour se rapprocher d’un idéal de pensée complexe et dialogique incarnée dans un discours argumenté clair et précis, idéal valant non seulement en tant que norme posée par le professeur mais comme bien intrinsèque reconnu par tous les élèves s’adonnant à la pratique de la dissertation. La perspective macintyrienne jette en outre un éclairage intéressant sur la question de l’évaluation: l’impartialité, la justesse et la sincérité du

jugement porté par le professeur sur les productions des élèves constituent dans cette optique moins des outils de sélection (laquelle fait au reste partie de bon nombre de pratiques dès lors qu'elles accueillent des formes de compétitions) qu'un repère permettant à l'élève de consolider sa perception du bien immanent à la pratique de la dissertation et d'ajuster sa trajectoire vers cet horizon de sens partagé. De la part des élèves, ces mêmes vertus rendent possible d'apprécier la production d'un camarade comme une tentative plus ou moins inventive, rigoureuse ou judicieuse de se rapprocher de l'idéal partagé voire d'y puiser des sources d'inspiration. Tricher en déléguant par exemple tout ou partie de la tâche à une intelligence artificielle serait dans ces conditions contreproductif dans la mesure où cela reviendrait à renoncer au perfectionnement de la pensée visé par l'exercice de la dissertation.

Un tel engagement ne coïncide guère avec l'expérience majoritaire des élèves mais il décrit assez bien la visée formatrice de l'exercice scolaire quant bien même celle-ci serait mise en échec par le réel. Cette visée formatrice peut être comprise comme un projet de « culture de soi » au sens où l'entendent Michel Foucault (1984, p.59-73) et Pierre Hadot (1995, p. 276-333) lorsqu'ils décrivent le développement d'un ensemble de pratiques orientées par le souci de soi dans les écoles philosophiques greco-romaines : exercices spirituels et physiques destinés à prendre soin de l'âme et du corps, à les fortifier, à développer sa résistance, son indépendance et sa lucidité. On pourrait certes estimer que cette culture de soi s'observe aujourd'hui davantage dans la sphère extrascolaire du « développement personnel » au travers de pratiques comme la méditation, le jeûne holistique, la gratitude etc. . . et que c'est de l'extérieur, dans le cadre de politiques de promotion du bien-être des élèves que ces dernières s'invitent parfois dans l'institution scolaire⁷. Comme le suggère la sociologue Anne Barrère dans un article consacré aux exercices scolaires (Barrère 2018), cette relative relégation du souci de soi hors de l'école pourrait cependant constituer le symptôme de la déliaison contemporaine entre les finalités éducatives et les activités proposées aux élèves comme support des apprentissages, une déliaison qui contribue selon elle à vider de leur sens ces mêmes exercices.

« À mesure que l'école prenait de la place dans la trajectoire sociale des individus, les exercices scolaires se sont vidés de leurs enjeux éducatifs pour

⁷ Voir à ce sujet les travaux de Marina Schwimmer, Lessart et Danis précédemment cités sur les pratiques de pleine conscience en milieu scolaire Danis (2021) Schwimmer, Lessart et Danis 2024.

devenir de simples instruments de sélection ou de classement des élèves. » (Barrère 2018, p. 70)

En devenant avant tout outil de sélection ou de classement, les exercices scolaires auraient perdu la possibilité de se relier aux biens internes à partir desquelles se constituent les pratiques au sens de MacIntyre. Un tel processus résulte incontestablement de facteurs multiples, irréductibles à une politique publique localisée mais engageant des transformations civilisationnelles. Le cas de la lecture comme pratique scolaire est à cet égard significatif. Alors que celle-ci tend à être de plus en plus réduite à une performance à visée instrumentale (ce qu'elle est bien entendu en partie), se trouve peu à peu marginalisée cette autre dimension de la lecture qu'est la lecture d'étude : cette forme de lecture qui consiste à arpenter le texte, à se l'approprier en faisant des ponts avec d'autres textes et sa propre expérience. Or c'est bien cette dernière pratique studieuse de la lecture qui se situe du côté de la culture de soi, une pratique devenue plus rare et plus difficile, non seulement à l'école mais à un niveau civilisationnel plus large, en particulier dans un contexte d'omniprésence des environnements numériques (Giffard 2013)⁸.

Si grand que puisse être notre adhésion aux biens internes auxquels donne accès la lecture d'étude, il convient de résister à la tentation nostalgique face à cet affaiblissement de fait de la dimension de culture de soi dans les pratiques scolaires. On ne saurait en effet ignorer que ce qui est de nature à soutenir la culture de soi pour les uns peut fort bien se transformer en norme excluante pour les autres. La sociologie critique a ainsi montré de longue date comment les exercices chers à la culture des humanités pouvaient dans le cadre scolaire se retourner en outil de reproduction sociale. Cela ne signifie pas qu'il faille renoncer à défendre l'accès à la lecture d'étude au plus grand nombre mais il s'agit dans le même temps de veiller à ne pas imposer à travers elle un modèle d'accomplissement unique qui fasse bon marché d'autres pratiques elles-aussi porteuses de biens internes. Anne Barrère considère à cet égard que la réflexion pédagogique devrait se donner comme chantier prioritaire de développer des exercices permettant la « formation du caractère » en tant qu'elle participe de la capacité de l'individu à affronter « un nombre pluriel d'épreuves, socialement construites pour lesquelles les générations montantes ont des ressources inégales » (Barrère 2018, p. 78). Dans une perspective durkheimienne, Barrère définit le "caractère" comme un ensemble de dispositions morales, affectives et

⁸ Giffard n'exclut pas cependant qu'un autre art de la lecture soit possible à l'ère numérique, un art encore à constituer.

intellectuelles stables et de nature à soutenir l'agentivité en prise avec les diverses situations auquel le sujet peut être confronté : maîtrise de soi, rigueur, persévérance, curiosité etc... La formation du caractère au travers d'exercices scolaires pourvus de sens pourrait dans cette optique se comprendre comme un processus de développement du pouvoir d'agir. On observera ici que si le "sens" est donné par la référence à un horizon de perfection immanent à une pratique donnée (ou à un système de pratiques donné), la portée éducative des exercices scolaires ainsi conçus s'avère solidaire de l'adhésion au moins partielle des élèves à la logique perfectionniste qui les soustend.

Nous voudrions à présent exposer les raisons pour lesquelles il ne nous semble pas souhaitable de renoncer à ce perfectionnisme dans le cadre scolaire en nous plaçant sur le terrain des conditions de possibilité de l'autodétermination, c'est à dire des ressources dont doivent disposer les individus pour pouvoir s'engager dans une recherche de la vie bonne qui leur convient. Ce faisant j'espère montrer qu'il n'est pas impossible de défendre un certain perfectionnisme éducatif dans une optique libérale.

Pour une approche dynamique du perfectionnisme moral

Il serait inexact de dire que les libéraux ne s'intéressent pas aux conditions de l'autodétermination, sans quoi ils ne défendraient pas le droit à l'éducation, la liberté de la presse et la libre expression de manière plus générale. Ils s'intéressent en revanche beaucoup moins que les perfectionnistes aux processus par lesquels se construit et se maintient la capacité à mener une vie librement choisie.

Vertu et force d'âme

Dans un article du présent dossier, Pierre Gégout écrit que « la liberté promue par la société libérale laisse aux individus la charge de trouver les ressources leur permettant de construire un sens à leur vie ». Ce diagnostic me semble s'appliquer particulièrement à l'aspect dynamique de la vie morale. Les ressources qui permettent à chacun de poursuivre de manière autonome le type de vie qui lui convient sont certes pour une part matérielles et intellectuelles mais elles sont aussi pour une autre part de type "énergétique" ou "dynamique" au sens où elles supposent un ensemble de dispositions, largement construites, conférant à l'individu une certaine puissance d'agir. Nous empruntons à Spinoza la notion de "puissance d'agir" (*potentia agendi*) qui dans l'*Ethique* renvoie à la force par laquelle un individu persévère dans l'être en vertu de son

essence, par opposition au fait de pâtir (être déterminé par des causes extérieures)⁹. Dans une acception hétérodoxe du point de vue de la métaphysique spinozienne, nous entendons ici par “puissance d’agir” l’ensemble des forces d’autodétermination de l’individu en tant que sujet expérimentant dans la durée de multiples sources internes et externes de résistance à l’accomplissement des fins qu’il est susceptible de se donner.

En ce sens bon nombre de vertus comme la persévérance, l’honnêteté intellectuelle, ou le courage peuvent être considérées comme des forces d’autodétermination tout autant que comme des qualités morales dignes d’éloge.

La défense libérale du principe d’autonomie morale des individus n’implique-t-elle pas que l’éducation publique endosse la responsabilité de s’assurer que les individus possèdent au moins un certain degré de ces dispositions, quand bien même cela passerait par la promotion de modèles d’excellence nécessairement situés et donc relatifs ?

Les penseurs communautariens n’ont d’ailleurs pas manqué d’adresser au modèle libéral le reproche de produire une société moralement apathique. Le diagnostic communautarien ne met certes pas principalement en cause l’abandon des pratiques de culture de soi, insistant bien davantage sur la nécessité de réaffirmer le fondement communautaire de l’existence humaine, mais il a le mérite de mettre le doigt sur la question de la force morale laquelle constitue une ressource quelque peu négligée par les libéraux dans leur approche des conditions nécessaires à la poursuite autonome d’une forme de vie bonne.

Des propositions éducatives perfectionnistes comme contre-pouvoir ?

⁹ Voir par exemple Éthique III, Définition 2 : « Je dis que nous agissons lorsque quelque chose se produit en nous ou hors de nous dont nous sommes la cause adéquate, c’est-à-dire (*en vertu de la définition précédente*) lorsque de notre nature suit, en nous ou hors de nous, quelque chose qui peut être compris clairement et distinctement grâce à elle seule. Au contraire, je dis que nous pâtissons lorsque se produit en nous, ou lorsque suit de notre nature, quelque chose, dont nous ne sommes que la cause partielle. » (Spinoza 2020, p. 243)

Dans le prolongement de ce premier argument en faveur d'un perfectionnisme modéré en matière d'éducation publique, on s'attachera ensuite au fait que l'aptitude d'un individu à poursuivre une vie qu'il juge bonne se forge dans un cadre où il est exposé à des influences diverses qui projettent elles aussi de manière plus ou moins explicite des modes de vie bonne: ambitions parentales, modèles et valeurs circulant au sein des groupes de pairs, aspirations et modèles d'accomplissement véhiculés par la société de consommation mais aussi plus globalement les normes résultant des rapports de force qui structurent la vie sociale. Sans méconnaître cet état de fait, les libéraux font généralement confiance à la société civile pour garantir la pluralité de ces modèles et partant, la possibilité pour l'individu de ne pas être soumis de manière trop exclusive à certains d'entre eux en particulier. On peut toutefois se demander si cette autorégulation de la vie éthique par la société civile suffit à garantir cette autonomie. L'adoption par l'État éducateur d'une stricte neutralité en la matière ne reviendrait-t-elle pas à livrer purement et simplement les individus aux formes de vie dominantes dont on peut douter qu'elles soient le produit d'une sélection naturelle confortant les plus soutenables d'entre elles (Kimlicka 2003, p. 239)?

Les doutes des communautariens (Raz 1986, p. 162) à l'égard de la capacité du marché à garantir par lui-même le pluralisme des formes de vie ne semblent à cet égard pas dépourvus de fondement empirique, la logique du capitalisme tendant à restreindre à sa manière le champ des possibles en favorisant les modes de vie qui soutiennent la consommation plutôt que ceux qui reposent par exemple sur la frugalité. Si la confrontation à une diversité de formes de vie et l'expérience du dissensus sont de nature à faire ressource dans le cheminement autonome d'un individu, ne peut-on envisager que l'institution scolaire contribue à sa manière spécifique à cette pluralité ?

Pour que la confrontation à la diversité des formes de vie fasse effectivement ressource, il ne suffit cependant pas d'observer ces dernières avec détachement de l'extérieur: il s'agit de les expérimenter avec un minimum de sérieux. Ces expériences, plus ou moins variées selon les trajectoires et les environnements sociaux des individus relèvent en grande partie de la vie extra-scolaire mais cela ne signifie pas que l'école ne puisse pas elle aussi en susciter. Il s'agirait en cela d'envisager la « neutralité » éthique de l'État moins comme abstention que comme la contribution au maintien d'un système de contrepoids entre les différentes formes de vie garantissant l'espace de jeu nécessaire à l'autonomie des individus. Indépendamment de la question spécifique de la laïcité scolaire, la caractérisation par Catherine Kintzler de l'école comme espace de "dépaysement" (Kintzler, 2011) apparaît heuristique de ce point de vue. Sans

aller jusqu'à attendre des élèves qu'ils s'arrachent à leurs appartenances, il ne me semble pas contraire à l'autonomie morale des individus d'assumer le fait que l'école cultive des formes de vie spécifiques et des pratiques porteuses de modèles d'excellence, à condition certes de ne pas les ériger en modèle d'accomplissement universel mais comme des ressources dont l'appropriation relève de la liberté de chacun.

On objectera à juste titre qu'il n'est pas aisé de soutenir l'expérimentation sérieuse d'une forme de vie sans basculer dans une forme d'imposition de cette dernière. Et un tel risque mérite assurément d'être pris au sérieux s'agissant d'une éducation bénéficiant de la puissance de coercition de la puissance publique. L'école n'est cependant pas uniquement un instrument dans les mains de l'État, elle est aussi une institution travaillée, pour le meilleur et pour le pire, par des logiques *sui generis* qui ne se laissent pas intégralement façonner par des politiques publiques volontaristes et qui tiennent à la nature même de l'école comme espace où se déploie un "faire" spécifique (Barrère 2018, p. 79) en même temps qu'un certain rapport aux savoirs et à la vie de l'esprit. Si l'identité professionnelle des enseignants ou des conseillers principaux d'éducation est porteuse de modèles d'excellence qui leur sont propres et peut à cet égard faire dans une certaine mesure office de rempart contre la tentation d'utiliser l'école pour asseoir une morale d'État, le défi est alors pour ces professionnels de rendre les élèves sensibles aux biens immanents aux pratiques scolaires auxquelles ils tentent de les initier sans les transformer en normes de classement des individus. Il s'agit par exemple, pour reprendre une pratique précédemment évoquée, de faire valoir la lecture d'étude sans jamais s'autoriser le moindre mépris à l'égard des individus qui demeurent hermétiques aux biens internes qu'elle recèle si chers fussent-ils aux yeux de ceux qui les partagent. Cela implique aussi pour tous ceux qui contribuent à l'action publique éducative, d'accepter que les pratiques scolaires porteuses de modèles d'excellence soient soumises à la critique et réinventées, notamment face au risque d'exclusion que nous avons précédemment mentionné.

*

La question de la formation du caractère comprise comme développement des forces morales de l'individu apparaît à bien des égards comme un point aveugle de la critique des inégalités scolaires. Comme le souligne Anne Barrère (2014) ces dernières ne se limitent pas à l'accès aux savoirs ou aux diplômes : elles concernent aussi les ressources dispositionnelles qui permettent aux individus de poursuivre durablement leurs projets. Ces dispositions constituent un

« capital moral » souvent inégalement distribué selon les milieux sociaux (OECD 2021).

Le soupçon d'illibéralisme qui pèse sur toute politique éducative désireuse de s'aventurer sur ce terrain trouve assurément son fondement dans la prégnance dans le débat public d'un moralisme institutionnel ciblant en particulier des groupes sociaux supposés souffrir d'un déficit particulier de citoyenneté. Il serait cependant dommageable que la conscience de ce risque conduise à négliger le soutien que l'école publique pourrait apporter à la poursuite autonome d'une vie bonne dans un monde où ces ressources s'avèrent non moins inégalement distribuées que le capital économique ou culturel. Nous avons tenté de montrer que ce soutien ne reposait pas seulement sur l'accès aux savoirs et l'acquisition de compétences, certes essentiels, mais qu'il résidait aussi dans la culture de certaines vertus immanentes aux exercices scolaires comme la patience, la persévérance, la rigueur, la curiosité, le sens de la nuance, l'honnêteté intellectuelle. Si l'approche des exercices scolaires que nous avons exposée s'inscrit avant tout dans l'horizon d'une culture de soi voire d'une forme d'acèse individuelle, les vertus personnelles ainsi cultivées ne sont pas pour autant étrangère à toute perspective sociale. Sans sousestimer la complexité de la question du transfert des dispositions acquises d'un contexte à un autre, il semble difficile d'ignorer que la curiosité, l'honnêteté intellectuelle ou le sens de la nuance soient sans incidence sur la relation à autrui ni qu'elles puissent à l'inverse s'exercer au travers des expériences interhumaines. En outre, il convient, à la suite de MacIntyre, de prendre au sérieux la dimension intersubjective de tout investissement individuel dans une pratique authentique en tant qu'elle implique la reconnaissance partagée des biens inhérents à cette pratique. Dans la mesure où elle est constitutive du sens que les pratiques revêtent aux yeux des individus, la possibilité pour les élèves de se reconnaître, sinon d'emblée du moins par le biais d'un cheminement accessible, dans les horizons d'excellence immanents aux pratiques qui leur sont proposées apparaît comme une condition non négligeable du renouvellement des exercices scolaires qu'Anne Barrère appelle de ses vœux.

Indépendamment de la question de l'utilité de telles vertus pour la société, nous soutenons qu'être exposé à des modèles éducatifs perfectionnistes immanents à des exercices scolaires pourvus de sens pour les élèves peut constituer une ressource d'autonomie pour l'individu en tant que réservoir d'expériences qui permettent à ce dernier de développer l'énergie morale nécessaire à la poursuite libre et durable d'une recherche personnelle de la vie bonne. Pour rester cohérent avec le cahier des charges de l'école publique des démocraties libérales, il ne peut toutefois s'agir que d'un perfectionnisme limité dans son étendue et dans son autorité. Limité dans son étendue car il ne saurait être question de

promouvoir une éthique englobant les différentes dimensions de l'existence mais seulement des vertus plus circonscrites référées à des pratiques particulières mais dont on fait le pari qu'elles pourront constituer pour l'individu des ressources mobilisables dans d'autres contextes. Limité dans son autorité enfin, car quelle que soit la conviction des éducateurs de la valeur des modes d'excellence auxquels ils initient les élèves (une conviction qui peut incontestablement faire ressource dans cette tâche), le perfectionnisme exercé par une institution publique ne demeure compatible avec le respect de l'autonomie morale des citoyens qu'à condition de renoncer à toute forme d'imposition et de reconnaître sa place relative dans la pluralité des conceptions du bien compatibles avec une société démocratique. Cette reconnaissance doit au reste être facilitée par la conscience du fait que l'école ne constitue qu'un des lieux de socialisation des jeunes et sans doute pas le plus décisif pour la plupart d'entre eux. Sous cette forme plus modeste, l'éducation publique peut en revanche assumer un usage libéral du perfectionnisme, ordonné non pas à une exigence de neutralité éthique plus incantatoire qu'effective mais à une logique de contre-pouvoirs dans un monde où l'Etat est loin de représenter la seule puissance susceptible de porter atteinte au pluralisme des conceptions de la vie bonne.

Références

- Barrère, A. (2014). Quand la critique est aphone. L'école et les inégalités de formation du caractère. In F. Dubet (Éd.), *Inégalités et justice sociale* (pp. 153–166). La Découverte.
- Barrère, A. (2018). Retour à l'éducation. Des exercices scolaires éducatifs pour le XXI^e siècle. Plaidoyer pour un nouveau chantier de recherches. *Éducation et Sociétés*, 42(2), 69–83.
- Conseil de l'Europe. (2019). *Cadre de référence pour une culture de la démocratie*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur des programmes. (2025, avril 10). *Projet de socle commun de connaissances et de cultures*.
- Constant, B. (2004). De la liberté des Modernes comparée à celle des Anciens. In *Écrits politiques* (pp. 589–619). Gallimard.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Gallimard.

- Gauchet, M. (2002). Essai de psychologie contemporaine I. Dans *La démocratie contre elle-même* (pp. 229–262). Gallimard.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Gallimard.
- Giffard, A. (2013). « Rhétorique de l'attention et de la lecture. », billet du 3 octobre 2013.
<https://alaingiffard.blogs.com/culture/2013/10/rh%C3%A9torique-de-lattention-et-de-la-lecture.html> (consulté le 15 octobre 2025).
- Hooks, b. (2019). Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté (M. Portron Trad.). Éditions Syllepse / M Éditeur.
- Hurka, T. (2004). Perfectionnisme. Dans M. Canto-Sperber (éd.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. II, pp. 1437–1443). PUF.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 185–202.
- Kintzler, C. (2011, février 24). Mythes antirépublicains, laïcité et communautarisme. *Mezetulle*. <http://www.mezetulle.net/article-mythes-antirepublicains-et-communautarisme-68013363.html>
- Kymlicka, W. (2003). *Les théories de la justice. Une introduction* (M. Saint-Upéry, Trad.). La Découverte.
- MacIntyre, A. (2013). *Après la vertu* (L. Bury, Trad.). PUF.
- Nussbaum, M. (2012). Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste (C. Chavel, Trad.). Flammarion.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Grasset.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- Ogien, R. (2013). *La guerre des pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Grasset.
- Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en éducation*, (Hors-série n° 6), 13–24.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford University Press.
- Rawls, J. (2009a). *Théorie de la justice*. (C. Audard, Trad.). Points.

- Rawls, J. (2009b). Unité sociale et biens premiers. (M. Rüegger, Trad.) *Raisons politiques*, 33(1), 9–43.
- Rawls, J. (2016). *Libéralisme politique*. (C. Audard, Trad.). PUF.
- Sandel, M. J. (2021). *La tyrannie du mérite : Qu'avons-nous fait du bien commun ?* (A. von Busekist, Trad.). Albin Michel.
- Schwimmer, M. (2021). L'école du bien-être. Enseigner l'autorégulation : entre contrôle et émancipation. *Le Télémaque*, 60, 175–188.
- Schwimmer, M., Lessard, O., Danis, J. (2024). Les pratiques de présence attentive à l'école : le point de vue des intervenantes scolaires québécoises. *Recherches & éducations*, 27, DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15390>
- Spinoza, B. (2020). *Œuvres IV. Ethique*. (P.-F. Moreau Trad.), PUF.
- Spitz, J.-F. (2001). La philosophie politique républicaine aujourd'hui. Un état des lieux. *Politique et Sociétés*, 20(1), 7–23.
- Taylor, C. (2009). Les politiques de reconnaissance. Dans A. Gutmann (dir.), *Multiculturalisme : Différence et démocratie* (D.-A. Canal Trad.), (pp. 41–99). Flammarion.
- Weinstock, D. M. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 31–46.