

Trois façons de penser la justification de la valeur des savoirs et de l'éducation

Three ways of thinking about the justification of the value of knowledge and education

Pierre GÉGOUT, CY-ILPES, LISEC (UR2310)

Résumé : La question de la justification des savoirs et de l'éducation est régulièrement posée tant par les élèves que par les politiques, en passant par les parents, voire les enseignants eux-mêmes : à quoi sert l'éducation ? Et pourquoi devrait-on apprendre ceci plutôt que cela ? A quoi cela sert-il d'étudier ? Face à ces questions, les réponses traditionnelles sont de type instrumental : l'éducation ou les savoirs servent à... Or, selon nous, ce genre de réponse conduit à détruire le concept même d'éducation et la valeur des savoirs.

Dans cette contribution, nous proposerons de décliner trois approches empruntées à la philosophie morale et à l'épistémologie pour répondre à la question de la justification. Nous montrerons pourquoi, selon nous, seule l'approche vertuiste permet d'apporter une réponse correcte. Ce faisant, nous montrerons que l'utilitarisme et le déontologisme conduisent à engendrer et à maintenir une crise de sens de l'éducation, crise qui renforce le questionnement sur la valeur des savoirs et de l'éducation.

Abstract: The question of the justification of knowledge and education is regularly raised by students and policymakers alike, as well as by parents and even teachers themselves: what is the purpose of education? Why should one learn this rather than that? What is the point of studying? In response to these questions, traditional answers tend to be instrumental in nature: education or knowledge is said to serve some external end. However, we argue that such answers ultimately undermine the very concept of education and the value of knowledge.

In this article, we develop three approaches drawn from moral philosophy and epistemology in order to address the question of justification. We show why, in our view, only a virtue-based approach is capable of providing an adequate answer. In doing so, we argue that both utilitarianism and deontologism contribute to generating and sustaining a crisis of meaning in education—a crisis that, in turn, intensifies the questioning of the value of knowledge and education.

Introduction

D'aucuns pourraient sans doute protester contre l'idée selon laquelle un lien conceptuel fort unit éthique et éducation. *A fortiori*, ils pourraient contester la thèse selon laquelle l'éducation est une manière de mener sur le chemin de la vie bonne et des vertus. Car s'il est relativement admis qu'éduquer suppose la transmission de quelques repères éthiques minimaux¹, la concevoir comme une initiation à un certain style de vie est désormais davantage considéré comme de l'endoctrinement (Reboul, 1977), (Callan, & Arena, 2009). A l'inverse, il n'est pas rare de lire ou d'entendre que la valeur de l'éducation et des savoirs est plutôt à chercher dans leur fonction de développement psycho-cognitif de l'individu, de la perpétuation de la société (Durkheim, 2006) ou de la culture (Arendt, 1989), à la formation politique du citoyen (Condorcet, 1994) ou à l'accroissement des forces économiques du pays.

Soutenir de pareilles conceptions est à notre sens manquer la fonction essentiellement éthique de l'éducation. C'est la vider de son sens et engendrer la crise de sens dans laquelle l'éducation, les savoirs ou l'école n'apparaissent plus comme étant légitimes *a priori* et devant donc justifier le temps, l'argent ou les efforts qu'on leur consacre. Or, en exigeant de l'éducation une certaine « rentabilité », on passe immanquablement à côté de ce qu'elle est. La crise de sens produit alors les comportements qui l'entretiennent.

Pour bien faire voir comment une autre manière de concevoir l'éducation pourrait répondre à cette anomie éducative, je propose dans ce qui suit de décliner les distinctions classiques en philosophie morale et en épistémologie dans le domaine de l'éducation. J'aborderai trois conceptions : l'utilitarisme, le déontologisme et le vertuisme. Je tenterai de montrer qu'en appliquant les principes des deux premières philosophies à question de la justification de l'éducation, nous en obtenons une conception déficiente. Seul ce que j'appelle « le vertuisme éducatif » me paraît être en mesure de rendre justice à sa dimension éthique².

1. L'utilitarisme éducatif

Pour l'utilitariste moral, la valeur d'une action est relative aux effets qu'elle produit. Plus précisément, elle est relative à sa capacité à produire plus ou moins de plaisir ou, à tout le moins, à minimiser les peines. Dans cette perspective, l'action morale est celle qui maximise le plaisir général ou, du moins, minimise la quantité de déplaisir général. Est bon ce qui produit un maximum de plaisir ou un minimum de douleur.

1 Même Ruwen Ogien, pourtant clair partisan du minimaliste éthique, souscrit à cette option (Ogien, 2014).

2 Précisons immédiatement que les différentes conceptions de l'éducation que je vais exposer ne sont pas nécessairement celles des partisans de différentes doctrines morales ou épistémologiques sur lesquelles je vais m'appuyer. Un utilitariste moral ou un épistémologue des vertus pourraient ne pas du tout se retrouver dans la conception de l'éducation dite « utilitariste » ou « vertuiste ». L'idée est plutôt d'appliquer à l'éducation les principes structurant de l'utilitarisme, du déontologisme et du vertuisme.

D'un point de vue épistémologique, l'utilitarisme pourrait être compris comme la recherche des moyens (outils, méthodes, compétences...) qui permettent d'avancer dans la résolution de problème ou d'éliminer avec certitude certaines hypothèses ou solutions envisagées. Si telle méthode ou compétence me permet d'obtenir des résultats intéressants relativement à la question que je me pose, voire d'y répondre totalement, alors cette méthode ou cette connaissance dispose d'une véritable valeur épistémique. Est épistémiquement pertinente la méthode ou la compétence efficace pour répondre à un problème. On peut dire également que ces méthodes ou compétences mènent au vrai entendu comme « résultat » de l'action épistémiquement pertinente. En d'autres termes, elles sont ce qui permet d'avancer, voire de résoudre réellement un problème.

L'utilitarisme moral ou l'utilitarisme épistémologique ont en commun de ne pas attribuer de valeur intrinsèque aux actions, aux méthodes, aux compétences, aux comportements... Ceux-ci sont moraux ou épistémologiquement pertinents uniquement au regard d'un contexte dans lequel ils produisent certains effets. Tel comportement sera dit bon ou mal selon qu'il produit plus ou moins de plaisir ; cette théorie sera dite vraie ou fausse selon qu'elle permet de répondre plus ou moins bien à un problème. Ce sont donc les conséquences mesurables et observables qui donnent ou non aux choses leur valeur.

Dans le champ éducatif, un utilitarisme consisterait à ne rien qualifier *a priori* d'éducatif ou de non-éducatif. Qu'il s'agisse de méthodes ou de connaissances, c'est au regard des conséquences en découlant que l'on pourrait en déterminer la valeur éducative. Ainsi, si telle manière d'enseigner ou d'éduquer produit les effets escomptés, et notamment une forme d'apprentissage, alors on pourra dire de cette manière de faire qu'elle est éducative. Si tel savoir est utile à l'enfant en ceci qu'il peut l'utiliser en différentes occasions, alors on estimera que ce savoir a bien une valeur éducative. Inversement, une manière d'enseigner ou d'éduquer dont on ne pourrait mesurer les effets, ou bien un savoir qui ne se concrétisera pas dans une nouvelle compétence observable serait doté d'une faible valeur éducative. Ce qui compte, pour la conception utilitariste de l'éducation, c'est avant tout que la méthode pédagogique ou le savoir enseigné fasse une différence. Il faut que la méthode permette effectivement d'atteindre l'objectif de transmission escompté ; il faut que la connaissance permette à l'élève de faire de nouvelles choses. Le contenu même de ces méthodes ou de ces savoirs importe finalement peu : ce sont leurs conséquences qui permettront d'en mesurer la valeur.

Au moins deux critiques peuvent être adressées à cette conception de l'éducation :

Premièrement, cette conception autorise l'enseignement de choses immorales ou faiblement épistémiques au motif que ces choses peuvent s'avérer efficaces pour répondre à une situation. Une méthode d'enseignement serait jugée acceptable si les biens engendrés par son efficacité étaient bien supérieurs aux maux sur lesquels elle pourrait reposer. Nous pourrions imaginer que si l'enseignement par renforcements négatifs était la méthode la plus efficace, alors la distribution de coups, de chocs

électriques ou de sévères punitions seraient jugés éducatifs. Frapper un enfant afin qu'il mémorise et comprenne mieux sa leçon serait un comportement largement acceptable. De la même manière, de nombreux savoirs immoraux pourraient être enseignés car ils pourraient se révéler forts utiles dans certaines situations. La manipulation, l'hypocrisie, la dissimulation, le mensonge ou des savoirs plus techniques comme le crocheting de serrure, le déverrouillage forcé d'outils numériques ou, justement, la façon violente d'éduquer un enfant (parce que cela a été montré « efficace ») seraient des connaissances et des compétences tout à fait pertinentes d'un point de vue éducatif dans la mesure où elles apparaissent utiles dans bien des situations. Inversement, des connaissances dont l'utilité s'avère plus que limitée (sauf dans le cas d'études spécialisées et poussées) perdraient toute valeur éducative : le latin, la littérature, la plupart des notions mathématiques excédant le niveau primaire, la quasi-totalité des connaissances scientifiques et historiques... N'ayant que peu d'utilité dans notre vie ordinaire, ces connaissances et compétences ont peu de valeur éducative dans une perspective utilitariste. Contrairement à lire, écrire et compter, il serait pertinent de se demander « à quoi cela sert d'apprendre cela ? ». Dans cette perspective, l'éducation cesse d'avoir un aspect éthique ou axiologique ; elle devient un processus neutre de transmission de connaissances qui, au gré des circonstances, peuvent apparaître comme ayant plus ou moins d'utilité, donc de valeur. L'éducation devient synonyme d'instruction, de formation ou d'entraînement, formes de transmission qui ont toutes en commun moins l'enseignement ou l'apprentissage de choses ayant de la valeur (Peters, 1965) qu'à peu près n'importe quoi que l'on jugerait utile pour une raison ou une autre.

Deuxièmement, cette conception de l'éducation repose en réalité sur une conception du bien implicite. Lorsque telle méthode ou telle connaissance est jugée éducative, elle l'est parce qu'elle répond à un problème. La valeur est donc relative à un degré d'utilité. Cela signifie que c'est l'utilité qui est la marque du bien. Ou, dit autrement, ce qui se cache derrière la conception utilitariste de l'éducation, c'est une conception du bien comme étant l'utile. Mais peut-on associer aussi automatiquement bien et utilité ? Cela semble absurde pour au moins deux raisons :

1. Il y a des choses utiles qui ne sont pas bonnes. Par exemple, l'utilisation de certains produits chimiques polluants s'avère très utile pour obtenir de belles récoltes. Même si les effets de la pollution ne sont pas immédiatement visibles et se produisent sur le long terme, l'utilisation de tels produits s'avère problématique. Ou encore, il peut être très utile de mentir ou de manipuler quelqu'un afin d'échapper à une sanction pourtant méritée. L'enfant fautif qui ment afin de ne pas être puni a toutes les chances de considérer le mensonge comme fort utile. Peut-on en déduire pour autant que le mensonge est une bonne chose ?
2. Lorsque nous accordons de la valeur à quelque chose en raison de son utilité, de son efficacité, de sa rentabilité, nous lui accordons une valeur en tant que moyen. Nous dirons de cette chose qu'elle est un *bon moyen* pour obtenir tel ou tel résultat. Mais ce que nous recherchons

vraiment en l'utilisant, la fin que nous visons, le bien que nous avons en vue, c'est bien l'objectif vers lequel nous amène ce moyen efficace. Ce qui importe en réalité, ce n'est pas le moyen, c'est la fin. Si cette fin était atteignable directement, les différents moyens perdraient toute leur valeur. Cela signifie que l'utilité n'est jamais une valeur finale, quelque chose que l'on recherche « en soi ». Si nous accordons de la valeur à l'utilité ou à l'efficacité, c'est en raison du fait qu'elles nous rapprochent des véritables fins que nous poursuivons. Rien n'est efficace « en soi », mais toujours relativement à un but, et c'est justement parce que nous accordons de la valeur à ce but que nous en accordons aussi aux moyens qui permettent de l'atteindre. Si une fin était mauvaise, nous accorderions beaucoup de valeur négative aux moyens efficaces de l'atteindre. Massacer tout un peuple est un objectif immoral. Si organiser des camps de concentration et construire des chambres à gaz sont des moyens efficaces pour cela, nous les considérerons eux aussi comme immoraux.

Il suit donc de ce qui précède que la conception utilitariste de l'éducation est une conception qui produit deux effets catastrophiques sur l'éducation. D'abord, elle ne permet plus de déterminer ce qui peut ou ne peut pas faire partie de l'éducation. Puisque la valeur éducative d'une chose est relative à certains effets dans une situation, et que ces effets sont donc largement tributaires de la situation, on ne peut rien exclure *a priori* de l'éducation, sous peine de risquer de se priver de ce qui pourrait s'avérer pertinent dans une situation à venir. Toute méthode et toute connaissance est alors potentiellement éducative. L'éducation est alors réduite à une transmission neutre de différents savoirs dont la justification est qu'ils pourraient bien s'avérer utiles. Ensuite, cette conception repose sur une idée du bien incohérente et implicite. Elle fait de l'utilité la mesure du bien alors que l'utilité ne saurait être un bien qu'au regard d'un autre bien. L'utilité ou l'efficacité est un bien des moyens, des outils, des méthodes, pas un bien des fins, des objectifs. Rechercher l'utilité ou l'efficacité pour elle-même n'a aucun sens.

La conception utilitariste de l'éducation est largement absurde bien qu'elle puisse apparaître séduisante au premier abord : apprendre des choses utiles, qui peut être contre ? Elle vide l'éducation de son sens profond en évacuant complètement sa dimension axiologique et en lui substituant une finalité incohérente. Pire, par ses effets, par sa fixation sur la « valeur » d'utilité, elle rend difficilement concevables et acceptables des conceptions éducatives proposant des finalités intrinsèques et des savoirs « inutiles ».

2. Le déontologisme éducatif

Le déontologisme éducatif est une conception de l'éducation qui repose sur l'idée selon laquelle l'éducation a pour fonction de transmettre des règles aux jeunes générations. Les règles en question sont à la fois des règles épistémologiques, mais aussi des règles morales ou sociales. L'accent est

donc mis sur des devoirs à respecter, des devoirs moraux, des devoirs civiques, des devoirs intellectuels, etc. En cela, le déontologisme éducatif reprend le fonctionnement du déontologisme moral et du déontologisme épistémique.

Pour le déontologisme moral, nous devons respecter des devoirs moraux universaux (ne pas mentir, ne pas tuer, etc.) qui nous préexistent, mais qui ne nous sont pas immédiatement évidents. Ces devoirs sont, pour reprendre l'expression kantienne, des « impératifs catégoriques » (Kant, 1993) : ils désignent des règles que nous devons obligatoirement respecter pour être moral. Ainsi, l'action morale est l'action conforme à ces devoirs ou, dit autrement, l'action qui respecte une telle règle universelle. Pour savoir comment je dois me comporter avec autrui, je dois connaître et suivre ces règles, lesquelles doivent cependant m'être enseignées d'une manière ou d'une autre car elles ne sont pas innées. L'éducation est alors essentielle, car c'est grâce aux personnes qui connaissent ces règles que je vais pouvoir moi-même en prendre conscience, les comprendre et agir moralement. Le parent qui indique à son enfant « qu'il ne faut pas frapper son frère » contribue à lui transmettre une règle morale, même s'il est évident que cette règle ne sera apprise, comprise et respectée qu'après plusieurs occasions qui la rappellent.

Le déontologisme épistémologique, quant à lui, est une forme de philosophie de la connaissance qui cherche les règles à suivre pour accéder au savoir. Cette approche épistémologique fait l'hypothèse qu'il existe une méthode, un ensemble de principes ou de règles intellectuelles à respecter si l'on souhaite accéder à la connaissance. Comme le déontologisme moral, tout l'objet de cette approche est alors de se mettre en quête de ces règles et de les respecter. Par exemple, le principe de Clifford selon lequel « il est toujours, partout et pour tout le monde mauvais de croire quoi que ce soit sur la base de preuves insuffisantes » (Clifford, 1999, p. 96) est une règle épistémologique du genre de celles que le déontologisme épistémologique recherche et examine. Les enseignants peuvent avoir à transmettre de telles règles, notamment les enseignants de matières scientifiques qui soulignent l'importance de suivre une certaine démarche d'enquête dans l'établissement de connaissances empiriques.

En bref, le déontologisme moral estime que le bien peut être atteint lorsque l'on suit certaines règles morales, et le déontologisme épistémique estime que le vrai peut être atteint lorsqu'on suit certaines règles épistémologiques. Dans un cas comme dans l'autre, la question essentielle est donc « quelles règles dois-je suivre ? ».

Le déontologisme éducatif consiste à voir l'éducation comme l'entreprise visant justement à enseigner ces règles à suivre. L'éducation morale consistera donc à enseigner les principes moraux qui doivent normer l'action morale, l'éducation intellectuelle consistera à enseigner les principes qui doivent normer l'action intellectuelle. Bien évidemment, cela ne signifie pas que l'éducation doive

prendre la forme d'un apprentissage direct de ces normes, ni même qu'elle s'arrête à la question morale et à la question intellectuelle. Afin de mieux saisir la valeur et le sens de ces règles, on pourra procéder de bien des manières : observations, expérimentations, études de textes, d'ouvrages, débats, etc. L'éducation déontologiste fonctionne en déclinant à des échelles plus restreintes (par exemple, à l'échelle disciplinaire) la recherche et le respect de « règles », de « lois », de « principes » que le jeune doit suivre et appliquer. On peut ainsi penser aux règles des jeux utilisés, aux « règlements » mis en place dans la famille ou dans la classe, voire aux fameuses « règles » d'orthographe ou de grammaire, mais aussi à la « règle de trois » et toute une série d'autres « règles » et « consignes » familières à l'élève. Ce qui compte, c'est finalement que l'enfant parvienne à saisir l'idée même de règle pour pouvoir progressivement établir des repères, et même ses propres règles de comportement, de pensée et de vie. L'éducation consiste alors à intérioriser des règles, à passer du suivi de règles extérieures au suivi de règles intérieures, de l'hétéronomie à l'autonomie.

Le déontologisme moral, épistémique ou éducatif peut recevoir une interprétation maximaliste ou minimaliste. Dans leur version maximaliste, la liste des règles à respecter est très importante et vient régir la vie dans ses moindres détails. D'un point de vue éducatif, un tel maximalisme revient assez vite à une espèce de formatage ou d'endoctrinement puisque le jeune est conduit à apprendre et à respecter de très nombreuses règles sans avoir la possibilité de bien comprendre d'où elles viennent. Dans sa version minimaliste toutefois, le déontologisme ressemble davantage à un ensemble restreint de grands principes³ qui cadre amplement les actions sans les déterminer dans leurs moindres détails. Ce déontologisme minimaliste laisse donc de la place pour une forme de créativité et d'authenticité individuelle : à partir du moment où ces grandes règles sont respectées, l'individu est libre de faire ce qu'il veut. D'un point de vue éducatif, cette forme paraît assez satisfaisante, puisqu'éduquer reviendrait simplement à transmettre un ensemble réduit de règles (ce qui paraît déjà plus réaliste) et à aider le jeune à agir de lui-même au sein d'un tel cadre (ce qui préserve l'autonomie que nous attendons habituellement d'un être éduqué). On peut considérer que c'est cette forme de déontologisme tempéré défendu par Eirick Prairat (2013) qui est aujourd'hui *de facto* en vigueur à l'école. En effet, cette conception de l'éducation permet la synthèse de deux impératifs politiques modernes : la nécessité de la transmission de normes communes (impératif de citoyenneté), et la préservation de l'autonomie morale des sujets (impératif libéral). Selon cette conception, l'éducation, l'école, les savoirs servent à former des citoyens en leur fournissant un ensemble de règles minimales partagées à partir desquelles chacun va pouvoir construire la vie qu'il souhaite, tout en étant capable de vivre avec autrui. Être éduqué, c'est alors vivre selon ces principes minimaux qui s'acquièrent par la transmission de divers savoirs.

3 Par exemple, le principe de non-nuisance défendu par Ogien (2014).

Malgré son apparent avantage, le déontologisme éducatif comporte néanmoins plusieurs difficultés. Comme l'utilitarisme, le déontologisme est, somme toute, assez formel. Si les actions correctes sont celles qui respectent une règle, un principe ou un devoir, elles le sont parce que le fait de suivre la règle, le principe ou le devoir en question doit conduire à une forme de bien. Mais quel est ce bien exactement, le déontologisme ne le dit pas réellement. Le déontologisme a donc une tendance à substituer le Juste (*tout le monde doit respecter les mêmes règles*) au Bien (c'est *ceci* qui faut respecter). Se pose alors l'évidente question de la justification de l'action : certes, il faut faire ceci car il faut respecter la loi, mais *pourquoi* faut-il respecter la loi ? Pour Kant (1993), la réponse est à trouver dans la nature même des lois morales à respecter : celles-ci étant nécessaires à la raison pratique, ne pas les respecter, c'est se placer en dehors de la rationalité. Il y a donc chez Kant une sorte de fusion du Juste et du Bien, du formel et du substantiel qui permet de répondre à la question de la justification. D'une certaine manière chez Kant, les règles à respecter sont les conditions de possibilité de la raison et de la morale et, en ceci, elles sont *elles-mêmes* bonnes. Cependant, la réponse transcendante kantienne a été l'objet de nombreuses critiques et est loin d'être universellement admise. En outre, dans nos sociétés libérales modernes, l'idée même qu'il puisse y avoir une unique réponse à la question du Bien apparaît problématique. Comme l'indique Foray, désormais :

« [...] aucune conception du bien, religieuse ou laïque, n'est susceptible d'être imposée collectivement comme porteuse de sens. Nous n'avons plus collectivement de modèle de vie bonne, susceptible de s'imposer à tous, conformément à une conception de la raison et du progrès historique, et c'est précisément pour cette raison que l'éducation doit se donner comme objectif le développement d'une capacité de choix autonome. » (Foray, 2021)

Cela signifie que la réponse de Kant à l'insuffisance formaliste du déontologiste n'a pas nécessairement à être acceptée. Mais si tel est le cas, alors de deux choses l'une. Ou bien, premièrement, nous nous retrouvons avec des règles formelles à respecter dont nous ne comprenons pas le sens profond, voire avec un système de règles aux conséquences contradictoires. Nous sommes alors autant moraux que des robots obéissant aveuglément à des instructions dont ils ne saisissent pas le sens⁴. Dans ce cas, le déontologisme cesse d'être réellement motivant. Des questions comme « Pourquoi faire ? », « Pourquoi faire ceci plutôt que cela ? », « Pourquoi devrais-je respecter telle règle ? » se trouvent sans réponse satisfaisante. C'est d'ailleurs dans cette situation que se retrouvent nombre d'enfants, d'élèves ou de jeunes qui obéissent alors aux règles données par leur éducateur

4 Aussi étrange que cela puisse paraître, cette attitude est loin d'être impossible. Hervé Le Bras et Emmanuel Todd (2013) considèrent que de nombreuses personnes obéissent encore à des impératifs catholiques sans le savoir ou en ignorant à peu près tout de la signification de ces normes : baptême, mariage, célébrations de Noël ou de Pâques, etc. Le respect de ces règles donne à ceux qui les suivent un sens puisqu'elles orientent leur action, mais un sens « zombie » puisque leurs significations profondes sont depuis longtemps oubliées.

sans leur donner le moindre sens. Qu'il s'agisse d'une règle de français ou d'une règle morale, elles perdent toute fonction éducative sitôt qu'elles apparaissent dépourvues de signification profonde. Et c'est pourquoi elles cessent d'être respectées sitôt l'autorité éducative absente. Ou alors elles sont suivies aveuglément, y compris de façon incongrue⁵.

Ou bien, deuxièmement, nous avons à déterminer nous-mêmes un sens du Bien à partir duquel déterminer un ensemble de règles régissant notre action. Autrement dit, nous devons tenter de construire une réponse alternative à celle de Kant, de déduire d'une certaine conception du Bien les règles régissant notre action. Nonobstant la difficulté d'une telle tâche, ce renvoi à l'individu, pour émancipateur qu'il puisse passer au premier abord, est en réalité destructeur de sens. Il y a en effet quelque chose de contradictoire dans l'idée de charger complètement l'individu de trouver un sens à sa vie. Non pas que l'individu soit incapable d'exprimer des souhaits, des préférences, y compris profondément réfléchis, mais que la détermination totalement individuelle des valeurs à l'aune desquelles ces choix sont faits lui est hors de portée. Autrement dit, si l'individu est capable de choisir des valeurs, il n'est pas capable de choisir les valeurs à l'aune desquelles il va choisir ces valeurs. C'est là quelque chose que des penseurs comme Taylor (1998, 2015), MacIntyre (2012), Bloom (1987), Gomez-Müller (1999) ou Dewey (2011, 2014) ont bien vue : la signification des valeurs n'est ni une affaire individuelle, ni une affaire de désir ou d'émotions. Donner du sens à sa vie est quelque chose de plus profond que suivre ses envies ou des règles, quelque chose qui requiert une inscription dans un cadre qui dépasse l'individu. Comme le dit Taylor :

« Je ne pourrais pas simplement décider que l'acte le plus significatif consiste à me remuer les orteils dans la boue chaude. Sans explication, cela n'est pas plus intelligible que le fait d'avoir 3732 cheveux sur la tête. Je ne saurais donc que penser de quelqu'un qui prétendrait s'affirmer de la sorte. Que pourrait bien vouloir dire celui qui le prétendrait ? Mais si cela ne prend sens que grâce à une explication (la boue pourrait être l'élément dans lequel s'incarne l'esprit du monde, avec lequel on entre en contact par les orteils), cela devient sujet à la critique. [...] L'idéal du libre choix [du sens à donner à sa vie] n'a de sens que si certains critères valent plus que d'autres. [...] Ce n'est pas moi qui détermine quelles questions comptent. Si c'était vrai, aucune alors n'importerait et l'idée même du libre choix en tant qu'idéal moral perdrait toute consistance. L'idéal du libre choix suppose donc qu'il y ait d'autres critères de sens au-delà du simple fait de choisir. Cet idéal ne vaut pas par lui-même : il exige un horizon de critères importants, qui aident à définir dans quelle mesure l'autodétermination est importante. [...] L'agent qui cherche le sens de la vie, qui essaie de se définir de façon significative, doit se situer par rapport à un horizon de questions essentielles. C'est ce qu'il y a d'autodestructeur dans les formes de la culture contemporaine qui se referment sur l'épanouissement de soi en s'opposant aux exigences de la société ou de la nature, et qui tournent le dos à l'histoire et aux exigences de la solidarité. Ces formes égocentriques et « narcissiques » sont, en

5 On pensera ici tant à l'application de « règles » venues de disciplines scolaires appliquées hors contexte (comme « on marque le pluriel par un s, donc un verbe au pluriel prend un s, donc on écrit « *ils mangent* »), qu'à des règles plus « morales » respectées abusivement (comme le fait de ne pas questionner les propos d'une figure d'autorité quelconque).

effet bien superficielles et fuites ; elles « aplatisent et rétrécissent la vie » comme l'écrit Bloom. [...] Tourner le dos à tout ce qui transcende le moi, c'est justement supprimer les conditions de signification et courtiser du coup la futilité. Dans la mesure où les gens aspirent à un idéal moral, cet enfermement en soi est une contradiction dans les termes ; il détruit les conditions dans lesquelles cet idéal peut se réaliser. » (Taylor, 2015, p. 44-48).

Le déontologisme est en conséquence nécessairement insatisfaisant d'un point de vue éthique, donc éducatif. Soit il conduit à un respect de règles dont la finalité a disparu et nous échappe, ce qui revient à agir sans savoir pourquoi. Soit il nécessite que l'individu souscrive à une conception substantielle du Bien en quête de « règles de vie à appliquer » aveuglément, sorte d'auto embigadement qui est alors contraire avec l'idéal d'autonomie morale porté par le concept d'éducation⁶.

3. Le vertuisme éducatif

D'un point de vue moral tout comme d'un point de vue épistémique, le vertuisme dénote de ses alternatives utilitaristes et déontologistes. L'une et l'autre postulent en effet une extériorité de la norme à laquelle devrait se conformer l'agent afin d'atteindre le bien ou le vrai. Pour le vertuisme, notre capacité à faire le bien ou à saisir le vrai n'est pas réductible à une telle procédure de conformité. Elle a aussi voire davantage affaire avec le *type de personne* que nous sommes. Pour le vertuisme, c'est moins le vrai ou le bien qui importent que la vie bonne, *i.e.*, la vie menée dans le vrai et le bien. Il s'agit moins de se demander « comment accède-t-on au bien, au vrai, ou au beau ? » que « Comment devenir vertueux ? ».

D'un point de vue moral, la stratégie vertuiste ne cherche donc pas des critères auxquels conformer nos actions afin d'agir de manière éthique. L'éthique de la vertu se centre plutôt sur les dispositions qui font d'une personne une *bonne* personne. On nomme traditionnellement ces dispositions « des vertus ». Les vertus sont des excellences de caractère ; elles sont des propensions à agir comme il le faut au double sens de la réalisation concrète (agir et réussir son action) et de la moralité (agir et faire le bien). Toutefois, il s'agit là d'une manière d'agir idoine *incorporée* pour générer le comportement approprié. Cela signifie que l'homme vertueux n'est pas celui qui agit correctement sous la contrainte ou pour obéir à une norme extérieure, « parce qu'il le doit » ou « en vue de produire un maximum de plaisir » ; non, il est celui qui agit spontanément comme il convient. L'homme vertueux n'agit cependant pas de cette façon parce que cela serait une réponse innée en lui, mais parce que c'est cette réponse qui lui apparaît comme « normale », « évidente », « naturelle ». Telle une seconde nature, le comportement vertueux est composé des dispositions acquises qui conduisent l'individu à opter

⁶ Précisons bien que ce n'est pas le fait de souscrire à une conception substantielle du bien qui conduit à une sorte de renoncement à son autonomie morale ; c'est le fait d'y souscrire dans une perspective déontologique, c'est-à-dire dans l'idée de trouver et de se soumettre à des règles à respecter impérativement.

spontanément pour les choix les meilleurs. Ce caractère presque « naturel » du comportement vertueux pourrait nous amener à rapprocher la notion de *vertu* de celle l'*habitude*. En effet, une habitude désigne, elle aussi, une disposition à agir, une propension à faire quelque chose spontanément, sans réfléchir, sans pour autant que cela soit assimilable à un réflexe naturel. Néanmoins, comme le remarque Pinckaers (1960), si la vertu n'est pas assimilable à une habitude, c'est en raison de sa dimension éthique. À la différence de l'habitude, la vertu est engagée à l'égard du bien, du vrai ou du beau. Par exemple, si fumer une cigarette après le repas est une habitude, elle n'est certainement pas une vertu. En revanche, prendre soin de ses proches en multipliant les gestes d'attention est plus proche de la vertu que de l'habitude, car ce comportement est éthiquement chargé. Cet exemple permet en outre de souligner un point important pour le vertuisme. Étant donné que le comportement approprié à une situation est largement tributaire de celle-ci, il n'est pas possible de donner une description précise et *a priori* du comportement attendu : être généreux, courageux, honnête... dans telle situation, ce n'est pas forcément la même chose que d'être généreux, courageux, honnête... dans telle autre situation. La vertu n'est donc pas réductible à un comportement, ni même à une compétence. Elle est davantage *un sens* du juste, du correct, du pertinent, ce qu'il faut faire *hic et nunc*. En revanche, il est possible de dire que le comportement conforme à la vertu est le comportement bon, le comportement juste, le comportement adapté au contexte. Difficile donc de formuler des prescriptions précises comme pouvait le faire le déontologisme (maximaliste) car ces prescriptions pourraient bien s'avérer fondamentalement problématiques dans certains contextes⁷.

Plus qu'un ensemble de choses à faire, le vertuisme propose des horizons vers lesquels tendre.

En philosophie de la connaissance, le vertuisme prend le nom d'épistémologie des vertus. Selon cette approche, l'accès à la connaissance repose sur des qualités de l'agent épistémique et non (uniquement) sur des méthodes d'enquête neutres, objectives et universelles. Contrairement à une approche déontologique, il n'est alors plus question de chercher des procédures ou des règles à suivre invariablement pour atteindre la connaissance, mais plutôt de cultiver des dispositions à agir correctement d'un point de vue intellectuel. Cela n'interdit évidemment pas que, dans certaines circonstances, l'attitude appropriée consiste bien à suivre une certaine méthode. Toutefois, c'est moins la recherche de cette méthode qui importe que les qualités intellectuelles qui permettent d'en saisir la raison. La question centrale pour l'épistémologie des vertus est celle du *genre de personne* qu'il faut être pour accéder au savoir.

Si cet accent est mis sur les dispositions de l'agent plus que sur des procédures ou des règles épistémologiques à suivre, c'est en raison du fait que ce sont ces dispositions qui motivent et la création et le respect d'éventuelles marches à suivre. Le désir de connaître, l'amour de la vérité, la

7 Par exemple, la fameuse injonction à toujours dire la vérité qui peut s'avérer finalement éthiquement problématique lorsqu'on se retrouve dans une situation dans laquelle l'appliquer pourrait porter préjudice à autrui.

studiosité (Pouivet, 2019), l’humilité intellectuelle sont autant de traits de caractère qui amènent l’agent à rechercher et à respecter ce qui a épistémiquement de la valeur (connaissances, compétences, méthodes, etc.) Sans elles, le chercheur ressemble d’avantage à un technicien qui se contente d’appliquer des procédures préétablies aux situations ou aux objets qu’on lui soumet. Appliquer des règles ne présuppose aucune forme d’engagement cognitif à leur égard, aucune espèce de compréhension de leur raison d’être, aucune saisie des relations que ces règles entretiennent avec la matière de l’enquête : on les applique, c’est tout. L’homme vertueux épistémiquement est au contraire critique vis-à-vis de telles règles au sens où il ne les respectera que dans la mesure où il aura reconnu leur pertinence pour le problème étudié. Le vertuisme ne s’oppose donc pas par principe aux impératifs méthodologiques et moraux, mais soutient que ces impératifs sont moins catégoriques qu’hypothétiques : c’est parce que nous voulons connaître que nous devons respecter telle procédure dans ce contexte. Or, ce qui nous permet d’adopter cette attitude critique à l’égard des procédures mais, plus globalement, des situations d’investigation, ce ne sont pas d’autres procédures ou d’autres règles, mais bien un caractère, une personnalité, une certaine attitude, des dispositions comportementales. C’est parce que nous disposons des vertus intellectuelles que « naturellement » nous reconnaissons que telle méthode, tel instrument, telle manière de faire est ici pertinente si nous souhaitons accéder à la connaissance. Ce sont ces vertus intellectuelles qui peuvent éventuellement appeler et motiver la création d’outils méthodologiques et épistémologiques. Ce sont donc elles qui sont fondamentalement à l’origine de notre capacité à connaître. Inversement, sans elles, les divers protocoles de recherche apparaissent bien vite comme formels et potentiellement applicables aveuglément à n’importe quel sujet. Cette attitude, qui vide alors de leur sens ces procédures d’enquête, témoigne en fait d’une éthique intellectuelle (Pouivet, 2019) déficiente ou vicieuse, de la même manière qu’était fondamentalement immoral le déontologue rigide qui applique strictement les règles du devoir sans considération réelle pour la situation⁸.

Une conception vertuiste de l’éducation mettrait en son cœur l’idée de former des personnes vertueuses. Cela ne signifie cependant pas que les vertus seraient directement enseignées, car on peut raisonnablement douter que cela soit réellement possible⁹. Comme Aristote (2004) le notait déjà, si les vertus s’acquièrent par l’exercice, elles se développent surtout par la fréquentation des personnes qui les possèdent et qui nous accompagnent en diverses occasions pour les mettre en pratique. Autrement dit, si l’apprentissage des vertus passe bien par un exercice de celles-ci, cet exercice est

8 On pensera notamment ici aux régulières tentatives d’imposer à un champ de recherche une méthodologie bien précise, censée être LA procédure permettant d’accéder sans aucun doute possible à une connaissance digne de ce nom.

9 Et non pas parce que, comme le Socrate du Ménon nous pensons que les vertus soient en fait des dons des dieux qui ne peuvent alors être acquis, mais plutôt parce qu’on voit mal en quoi consisterait un enseignement du courage, de l’honnêteté, de la studiosité ou de l’humilité intellectuelle.

un exercice étalé dans le temps et réalisé au contact de personnes capables de nous montrer ces vertus et de corriger notre comportement. L'apprentissage de la générosité ne saurait donc passer par « une leçon scolaire de générosité », un *enseignement*¹⁰, consistant à s'exercer à donner de l'argent à une personne en difficulté de 13h30 à 14h30. C'est plutôt par la compréhension profonde et continue de ce que donner veut dire, par la multiplication dans le temps long des occasions d'exercer la générosité que l'on devient généreux. D'un point de vue éducatif, cela signifie que les vertus s'acquièrent progressivement, lentement, à travers de multiples opportunités d'exercice et en compagnie de personnes vertueuses. Or, si la vie quotidienne peut fournir de telles occasions, c'est aussi le cas de l'étude. L'étude des différents savoirs est en effet un moyen d'exercer les vertus morales et intellectuelles par la mise en pratique de multiples dispositions. Dans le cadre d'une éducation, voire d'une école vertuistes, les connaissances et compétences transmises ne viseraient pas l'utilité ou le respect de diverses normes, mais l'acquisition des vertus. Par la multiplication des domaines d'étude (sciences, arts, littérature, histoire, etc.) et la diversité des approches pédagogiques (cours magistral, travaux en groupe, travaux pratiques, etc.), l'étude des savoirs regorge de situations d'exercice des différentes vertus. Toutefois, l'éducateur, qu'il soit parent ou enseignant, a ici une part essentielle. C'est en effet lui qui est censé « montrer l'exemple ». Il doit donc adopter, dans ces situations d'apprentissage ou d'enseignement, le comportement approprié afin que l'apprenant l'observe et l'imiter. En manifestant une exigence de précision, l'éducateur exprime la vertu de clarté intellectuelle. En rejetant les explications fausses ou approximatives, il montre son amour de la vérité. En sanctionnant le mensonge, il souligne l'importance de l'honnêteté. En ne reculant pas devant une tâche compliquée, il fait preuve d'une forme de courage. Enseigner ou éduquer, ce n'est pas seulement transmettre des savoirs, même de la manière la plus pédagogique qui soit. C'est aussi et surtout transmettre le rapport approprié que ceux-ci méritent. L'éducation déontologique et l'éducation utilitariste entendent laisser les élèves libres d'apprécier ou non les savoirs, pourvu qu'ils les aient appris et qu'ils sachent les appliquer. Ils sont comme autant d'outils que les jeunes doivent maîtriser. L'éducation vertuiste demande plus que cela. Ces savoirs doivent être également *valués* (Dewey, 2011), *i.e.* se voir attribuer une valeur. Mais comme y insistait Taylor dans le passage cité plus haut, la valeur d'une chose n'est pas le fait d'un choix, d'une délibération individuelle arbitraire. Elle se détermine dans « un horizon de signification » qui replace la chose au sein d'un tableau plus vaste dans lequel elle prend sens. Voilà pourquoi l'éducateur doit adopter les comportements (é)valuatifs corrects à l'égard de ce qu'il enseigne, qu'il s'agisse de savoirs ou de comportements. Il doit avoir pour ambition d'initier (Peters, 2010a) ses élèves à ce rapport au monde, à cet « horizon de

¹⁰ Où l'on voit que toute la question de la transmission des diverses connaissances (au sens très large) dans le processus éducatif suppose autre chose que l'acte d'*enseignement*. Eduquer consiste certes bien souvent à enseigner mais pas seulement.

signification », car c'est à cette condition que les différents objets d'apprentissage prennent vraiment sens¹¹. Et c'est de cette façon que l'éducateur peut espérer rendre ses élèves sensibles au vrai, au beau et au bien, qu'il peut leur apprendre à avoir les émotions appropriées envers ce qui compte (Pouivet, 2008).

Conclusion

Être sensible au vrai, au beau et au bien est une manière d'organiser le travail d'acquisition et de perfectionnement des vertus. Mais plus fondamentalement, c'est aussi une façon de donner sens à l'éducation. La conception vertuiste de l'éducation ne sépare pas la problématique éducative de la problématique éthique ; il n'y a pas d'un côté l'apprentissage de divers savoirs, règles, compétences, techniques, etc. et de l'autre, une vie personnelle à organiser grâce à ces connaissances. L'éducation est au contraire une tentative pour mettre en place les prolégomènes d'une vie bonne. Les vertus recherchées par l'éducation ne sont pas des vertus qui ne seraient valables que dans un cadre éducatif ou scolaire. Elles sont des excellences du caractère typiques de ce que nous entendons par « personne éduquée » (Le Du, 2009). L'éducation vertuiste est une éducation de la vie personnelle du sujet, non un apport de connaissances avec lesquelles il pourra entretenir un rapport plus ou moins lointain. C'est bien la question du « Comment bien vivre ? » qui est au cœur de la conception vertuiste de l'éducation. Dans cette perspective, les vertus sont ce qui assure le lien entre cette interrogation existentielle fondamentale et les différents savoirs étudiés : les différents savoirs permettent de cultiver les vertus et les vertus sont ce qui nous permet de mener une vie bonne. De la sorte, les savoirs et l'éducation en général retrouvent leur valeur intrinsèque (Peters, 2010b) que les conceptions utilitaristes et déontologiques avaient évacuée. Être éduqué ce n'est pas connaître des savoirs utiles, rentables dans la vie quotidienne, ni connaître les règles auxquelles il faut obéir ; être éduqué c'est tenter de mener sa vie conformément à la vertu afin de mener une vie heureuse.

Bien évidemment, la conception vertuiste de l'éducation ne prétend pas former des êtres vertueux achevés. Il s'agit plutôt d'une sensibilisation poussée à des questions structurantes qui doivent ensuite permettre à l'être éduqué de poursuivre ce travail éthique. Mais ce projet est déjà ambitieux, car il nécessite de sensibiliser des jeunes à des valeurs certes fondamentales qui leur sont parfois difficilement accessibles. Il l'est encore plus lorsqu'il prend place au sein d'une société travaillant exactement à l'inverse de la conception vertuiste, relativisant, voire encourageant certains vices.

11 Sans cette forme d'engagement de l'éducateur, les savoirs qu'il enseigne apparaissent formels et la question de leur justification se pose. Si un élève se demande « à quoi cela sert-il d'apprendre l'histoire ? », alors nous pouvons en déduire que l'enseignement qu'il a reçu de l'histoire a (au moins en partie) échoué, quand bien même serait-il capable de nommer et d'expliquer de nombreux événements historiques.

Bibliographie

- Arendt, H. (1989). La crise de l'éducation. In *La crise de l'éducation* (pp. 223–252). Gallimard.
- Aristote (2004). *Ethique à Nicomaque* (trad. Bodéüs R.). Flammarion.
- Bloom, A. (1987). *L'âme desarmée* (trad. P. Alexandre). Julliard.
- Callan, E. & Arena, D. (2009). Indoctrination. In H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp.104-121). Oxford University Press
- Clifford, W. (1999). *The ethics of belief and other essays*. Prometheus Books.
- Condorcet, N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Flammarion
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (trad. A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc). Les empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (2014). *Après le libéralisme ?* (trad. N. Ferron.). Climats.
- Durkheim, E. (2006). *Education et sociologie*. PUF.
- Foray, P. (2021). « Éducation à l'autonomie et minimalisme moral ». *Éthique en éducation et en formation*, 10, 27–40. <https://doi.org/10.7202/1076818ar>
- Gomez-Muller, A. (1999). *Ethique, coexistence et sens*. Desclée de Brouwer.
- Kant, I. (1993). *Fondements de la métaphysique des moeurs* (trad. V. Delbos). Vrin.
- Le Bras, H. & Todd E. (2013). *Le mystère français*. Le Seuil.
- Le Du, M. (2009). « Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif ». *Éducation et Didactique*, 3, (1), 121–129. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.426>
- MacIntyre, A. (2012). *Après la vertu : étude de théorie morale* (trad. L. Bury). PUF
- Ogien, R. (2014). « La morale minimale à l'école ». *Recherches En Éducation, HS6*. <https://doi.org/10.4000/ree.9205>
- Peters, R. S. (2010a). « Education as Initiation », In R. Archambault (ed.), *Philisophical analysis and education* (pp. 59-75). Routledge
- Peters, R. S. (2010b). *The concept of education*. Routledge.
- Pinckaers, S. (1960). « La vertu est tout autre chose qu'une habitude ». *Nouvelle Revue Théologique*, 82, (4), 387–403.
- Pouivet, R. (2008). « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation ». *Éducation et Didactique*, 2, (3), 123–139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>

- Pouivet, R. (2020). *L'éthique intellectuelle*. Vrin.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. PUF
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*, PUF
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne* (trad. C. Melançon). Paris : Le Seuil.
- Taylor, C. (2015). *Le malaise de la modernité* (trad. C. Melançon). Paris : Editions du Cerf.