

« Le droit à la métamorphose » : 50 ans après 1968, théories et pratiques de l'éducation métamorphique

«The right to metamorphosis»: 50 years after 1968, theories and practices of metamorphic education

DIDIER MOREAU

The paper deals with the conflict between the paradigm of conversion and the schema of metamorphosis, that structures the field of educational theories and practices. It tries to show how May 1968 has participated in the affirmation of the "right to metamorphosis" and its emancipatory power

KEYWORDS: PEDAGOGY, EDUCATION, METAMORPHOSIS, MAY 68, FORMATION

Ce qu'il y a de très instructif, dans l'évocation actuelle de la période de Mai 68, se trouve également dans les discours de ses contempteurs, de ce qu'ils communiquent de peurs et d'intolérance, dans une lucidité confortée par le sentiment qu'ils ont d'être toujours victimes, même s'ils semblent avoir emporté une victoire politique : au fond, ils savent très bien que la véritable lutte politique ne concernait pas les institutions de pouvoir, mais bien plutôt, la politique de soi et les capacités d'émancipation de sujets engagés dans un nouveau rapport au monde et à eux-mêmes.

J'en trouve l'illustration dans les propos publics d'un auteur qui fit de la liquidation de « l'héritage de Mai 68 » une activité centrale, jusqu'à en devenir ministre de l'éducation d'un gouvernement Chirac : Luc Ferry, co-auteur de *La Pensée 68*. Interrogé récemment au cours d'une émission de radiophonie sur ses sentiments actuels relatifs à Mai 68, il répondit en substance qu'il considérait que les événements introduisaient une epochalité dans la pensée éducative car 68 avait détruit le respect de l'autorité, introduit un individualisme hédoniste, et saccagé jusqu'à la grammaire qui, n'étant plus enseignée, protégeait jusqu'à sa disparition les normes, les règles et les lois. La « grammaire inclusive » étant, bien sûr la cible cachée de ses propos.

Je pense qu'il faut prendre au sérieux sa plainte nostalgique, à condition bien sûr de la séparer de sa référence obligée à une certaine lecture de Tocqueville

croisée de l'interprétation d'un texte d'Hannah Arendt sur l'éducation, dont on a montré depuis qu'il était circonstanciel et peu apte à être transposé dans un contexte distinct de celui des USA des années 60.

Cette plainte dit une chose importante : que la contestation de l'autorité est inséparable d'un nouveau rapport à soi qui se conduit par une réappropriation de l'invention éthique et politique. De ce point de vue, Mai 68 est, philosophiquement, la résurgence, sous une forme inédite et inouïe d'un conflit qui structure l'expérience éducative. Il ne faut pas se méprendre sur cette formule : il ne s'agit pas d'invoquer des essences éternelles, des puissances secrètes agissant dans l'arrière-plan des pratiques éducatives : plus simplement de mettre en évidence des logiques qui organisent l'éducation.

Mes travaux se concentrent sur le conflit qui oppose dans le champ des idées et des pratiques éducatives la logique de la métamorphose à celle de la conversion. Ces logiques produisent d'un côté un schème, le schème métamorphique, et de l'autre, un paradigme, celui de l'anamorphose ou conversion. Je vais présenter brièvement ce conflit.

Le conflit Conversion/ métamorphose, au cœur des perspectives éducatives.

Ces deux perspectives se sont ouvertes dans l'indécision platonicienne au sujet de la Paideia, telle qu'on peut la mesurer, par exemple, dans le Livre VII de la *République* de Platon.

La première perspective correspond à la construction du paradigme de l'*épistrophé*, de la conversion du regard vers la vérité des essences, vers l'Absolu, donc. Il s'agit de retourner l'âme vers le Bien, l'Inconditionné, vers ce qui constitue sa seule source de réalité. L'éducation est pensée, et l'Allégorie de la Caverne l'illustre puissamment, comme un arrachement au sensible, un renoncement aux simulacres, une purification du désir. La conversion du regard ne fonctionne vraiment, Heidegger le souligne dans son commentaire du passage dans sa conférence de 1942, que comme une conduite stabilisée, obtenue par la répétition de l'épreuve de l'éblouissement face à la lumière de l'alétheia. C'est pourquoi cette conversion ne s'effectue que sous l'effet d'une violence, explicité par le même Heidegger dans son précédent commentaire du cours de 1931 : « l'homme doit avoir recours à la violence pour être mis, d'abord, en état de s'enquérir de lui-même »¹.

Or l'hésitation platonicienne tient à la source de cette violence : est-elle extrinsèque ? Mais qui s'empare du prisonnier pour le faire sortir de la Caverne ? Est-elle intrinsèque ? Mais comment s'origine-t-elle en l'homme ? Sauf à recourir à un autre mythe, celui de l'anamnèse du Ménon et du choc électrique de la torpille.

La violence extrinsèque qualifie l'institution éducative comme libératrice : c'est le paradigme de la conversion contrainte du regard à la vérité. Sa reprise par Augustin construira la figure de la *metanoïa*, de cette renaissance nécessaire dans la surnature. Mais le paradigme est alors structuré : la conversion supposera toujours une autorité extérieure, qui administre la vérité et organise son accès, tel le *Magister* chez Augustin dont l'enseignement est le moniteur de la vérité que le Maître intérieur a disposé dans l'âme. Ce paradigme est dominant dans l'histoire des idées éducatives, il culmine encore chez Durkheim pour qui l'éducation est une conversion de la conscience à la vérité du Tout social.

Mais il y a une autre lecture de l'origine de la violence qui permettra la libération du prisonnier. Ce sont les Stoïciens qui l'entreprennent : la souffrance précède la libération, elle tient à l'état dans lequel se trouve l'homme privé de son rapport à lui-même. Heidegger commente ainsi cette libération du rapport à soi, qui a lieu dans l'Allégorie de la Caverne : « L'allégorie nous apprend encore quelque chose : l'essence de l'homme ne se laisse pas recueillir simplement sur un être vivant, s'affairant n'importe où sur cette planète. Nous ne pouvons découvrir cette essence que si l'homme vient lui-même en mouvement, - c'est-à-dire de quelque manière devient ce qu'il peut être, que ce soit ainsi ou autrement. Nous n'approchons de l'être humain que comme d'un être lié à ses propres possibilités, un être qui, sur le mode d'une telle liaison, libère lui-même, chaque fois, l'espace de jeu au sein duquel s'ouvre à lui son propre être ainsi ou autrement »². A vrai dire cette autre perspective fonctionne aussi chez Platon, dans l'*Alcibiade* ou le *Timée*, par exemple, dans l'énigme de la *Khôra*, abordée par Derrida. Mais ce sont les Stoïciens, Cicéron, Sénèque surtout, qui vont le développer, en disqualifiant toute institution qui se prétendrait éducative : la violence est celle que l'homme éprouve du fait d'être séparé, non de l'Absolu, mais de ses propres possibilités d'être à soi. Et le cause de cette violence est la *Stultitia*, cette folie collective dont nous sommes co-responsables et qui nous prive de notre présent, de notre pure présence à l'être. Le geste par lequel nous répondons à cette violence, par lequel nous nous guérissons de cette souffrance, est le schème de la formation de soi-même, qui nous restitue notre présent. La vie morale, comme formation de soi-même, est donc une éthicité concrète dans laquelle les choix (*skopos-telos*) sont renouvelés et enrichissent à leur tour l'action morale. C'est une éthique du bonheur. Le bonheur s'obtient par la découverte de l'opportunité de l'action (*kairos*): savoir ce que l'on doit faire et tenter de le faire correctement. C'est une réconciliation du sujet et de son action (*conciliatio*, chez Sénèque : être à soi). Mais pour y parvenir, nulle conversion violente à une vérité transcendante, un chemin de formation de soi-même, lent, patient, et stimulant, explicité par Sénèque dans la *Lettre VI à Lucilius* : « je sens que je m'améliore, une métamorphose s'opère en moi ». La preuve du perfectionnement de l'âme, pour Sénèque, est qu'elle peut

voir ses défauts, qu'elle ne savait pas avoir. C'est donc une éducation de soi-même.

Ainsi, la métamorphose est le parcours par lequel le sujet se transforme dans l'expérience qu'il fait du monde, car le savoir qu'il construit le transforme et transforme sa propre vision du monde et de lui-même. Michel Foucault retrouve ce conflit, selon les modes de subjectivation qu'il expose dans l'*Herméneutique du sujet* : du côté de la conversion, la vérité sur le sujet, détenue par une institution coercitive extérieure, du côté de la métamorphose, la vérité du sujet qui est sa propre découverte de son aptitude à s'affranchir en se transformant. C'est l'émancipation éducative par excellence.

Pour mieux figurer le conflit, on peut en présenter les logiques.

Paradigme de la conversion :

l'éducation par la conversion du sujet à la vérité de son essence, détenue par une institution coercitive, usant de violence. La conversion est fulgurante et sans gradation. Cette vérité est transcendante. Cette vérité est obtenue par l'obéissance à une autorité à un maître qui fait naître un désir de soumission et de renoncement à soi. Ce maître est un modèle. L'éducation produit des résultats inégaux en vertu de la capacité des sujets à accéder au vrai et à la science.

L'accès à la Vérité est purifié de tous les savoirs d'expérience : le renoncement au monde est un renoncement aux sensations. Les seules connaissances sont abstraites et formelles, ce qui renforce le pouvoir du maître pour orienter l'apprentissage et un rejet des humanités. L'instruction devient élémentaire avec Augustin : lire et écrire sont les seuls savoirs légitimes pour découvrir la vérité en vue du Salut de l'âme (source de l'antihumanisme augustinien).

Elle instaure et légitime une distribution hiérarchisée et inégalitaire des bénéfices de l'éducation. Les institutions éducatives ont une fonction de contrôle mutuel des conduites, sur le modèle augustinien des communautés cénobitiques.

De ce point de vue, l'élève doit être transparent pour le maître et ne rien lui celer. Cela implique une logique de séduction éducative.

Schème de la métamorphose :

l'éducation par la transformation que le sujet entreprend de sa propre vie analysée comme aliénation du temps et de ses capacités à s'appartenir : « vindica te tibi » (*Lettre I à Lucilius*, Sénèque).

Cette transformation est lente et progressive, mais reste peu visible pour le sujet (« je sens que quelque chose se transforme en moi », dit Sénèque).

Cette métamorphose se construit par l'effectuation des exercices de soi : *meditatio*, *askesis*, c'est-à-dire le lire-écrire et l'exposition au monde, guidés par un maître qui n'est pas un modèle (car lui-même continue à se perfectionner) mais un exemplum : un patron sur lequel on se règle pour mesurer les rapports entre ses propres savoirs et ses actions.

Il n'y a donc pas de vérité transcendante, mais la construction progressive d'un savoir cohérent vérifiable dont l'usage est pratique. Le norme de la progression éducative est alors la cohérence obtenue entre agir et penser.

De ce point de vue, le maître doit faire preuve de *parrésia* et expliciter à l'élève ce qui est insuffisant ou incohérent dans ses savoirs et leur effectuation pratique.

La métamorphose suppose l'appui sur les savoirs d'expérience et l'examen de leur effectuation. L'expérience est partagée, c'est celle de la culture humaine. C'est la base même de l'humanisme chez Cicéron.

C'est l'élève qui fait choix du maître le plus apte à le former (*porrigere manum*, dit Sénèque, on me tend la main mais c'est moi qui la choisis).

L'éducation comme formation de soi-même émancipatrice présuppose un axiome d'égalité, comme le montre Rancière.

Mai 68 et le conflit éducatif

Je vais présenter en quoi Mai 68 peut être considéré comme une résurgence du schème de l'éducation métamorphique, comme il y en eut à la Renaissance, à la Modernité, dans la construction de la *Bildung*, etc.

Dans une formule qu'il emploie dans son commentaire de l'œuvre de Michel Foucault, Gilles Deleuze déclare : « La lutte pour la subjectivité moderne passe par une résistance

aux deux formes actuelles d'assujettissement : l'une qui consiste à nous individuer d'après les exigences du pouvoir, l'autre qui consiste à attacher chaque individu à une identité sue et connue, bien déterminée une fois pour toute »³. La philosophie politique contemporaine s'est plus intéressée, semble-t-il, à la première forme d'assujettissement, parce qu'elle met en scène des processus politiques plus visibles et assignables au regard critique, mais c'est, à notre avis, la seconde forme d'assujettissement qui produit les subjectivités les plus consentantes et résignées face aux exigences des institutions politiques, comme l'a montré toute la tradition philosophique issue du *cura sui* de l'Antiquité, reprise par Emerson et Nietzsche à l'achèvement de la modernité. Pour Deleuze, la structure de la métamorphose correspond à un processus de désidentification – qui se produit selon la logique de la différence. Deleuze poursuit sa réflexion – et il ne commente plus Foucault – : « la lutte pour la subjectivité se présente alors comme droit à la différence et droit à la variation, à la *métamorphose* »⁴.

Le propre de la critique philosophique contemporaine est donc d'articuler, comme le fit Foucault, la logique des institutions de pouvoir avec la possibilité d'une émancipation de soi-même, sans attendre nécessairement un Salut transcendant octroyé par ces mêmes institutions devenues miraculeusement source de liberté dans le rapport à soi.

Dans la structure de gouvernementalité moderne, toutes les institutions de gouvernementalité des hommes ont une fonction éducative « diffuse », par laquelle l'apparente discrétion des institutions relève en réalité d'un déplacement des procédures de subjectivation qu'elles mettent en œuvre

Selon Foucault, l'idée d'un gouvernement des hommes est une conception de l'Orient chrétien, inconnue du monde grec et romain⁵.

Cette conception trouve sa réalisation dans l'organisation du pouvoir pastoral, situé précisément entre les hommes et la transcendance divine. D'une manière générale, ce gouvernement pastoral, qui s'applique à une multitude en mouvement, a pour fonction de l'orienter dans l'attente de son salut, temporalité que le pouvoir politique peut alors administrer.

Le gouvernement pastoral est ainsi, à l'origine, un pouvoir « bienveillant », qui se manifeste dans une tâche continue de subsistance et d'entretien⁶, pouvoir transitionnel vis à vis de la transcendance, pouvoir « individualisant », produisant un mode de subjectivation tout à fait nouveau et caractérisant de façon décisive l'histoire de l'Occident depuis le christianisme : « C'est un pouvoir qui vise à la fois tous et chacun dans leur paradoxale équivalence, et non pas l'unité supérieure formée par le tout »⁷. Ce pouvoir, conclut Foucault, est « la forme la plus étrange et la plus caractéristique de l'Occident, celle qui devait être aussi appelée à la fortune la plus large et la plus durable... »⁸.

Mais d'une manière plus précise, l'analyse foucauldienne explicite cette « étrangeté » du pastorat comme mode de relations interindividuelles et intra-individuelles dont la fonction globale est d'assurer la dimension transitionnelle du pouvoir pastoral, que le pasteur n'exerce que dans un abandon et un renoncement de soi au profit du salut de la communauté devant la transcendance.

C'est paradoxalement cet effacement de la coercition directe du pasteur qui rend possible l'obéissance collective, mode de subjectivation que Foucault nomme « l'obéissance pure ». « La catégorie générale de l'obéissance n'existe pas chez les Grecs. (...) Le pastorat chrétien, lui, a organisé quelque chose de tout à fait différent et étranger à la pratique grecque [du respect des lois et de la persuasion rhétorique], c'est ce qu'on pourrait appeler l'instance de l'obéissance pure, l'obéissance comme type de conduite unitaire, conduite hautement valorisée et qui a l'essentiel de sa raison d'être en elle-même »⁹.

Il faut comprendre que cette « obéissance pure » n'est pas l'assujettissement à la volonté d'un directeur qui y est déjà soumis par sa fonction, mais la garantie du découplage entre la conduite et la sanction, l'accès à un mode de véridicité du sujet.

Ainsi, cette obéissance pure prépare-t-elle l'avènement de l'État moderne dont le caractère coercitif ne pourra s'évaluer exactement qu'*in foro interno*, par la médiation des institutions de gouvernementalité dont le pouvoir transitionnel croîtra à la mesure de la sécularisation du gouvernement pastoral.

L'accès à la conversion n'est permis qu'à ceux qui sont devenus absolument obéissants, dans une obéissance sans but, sans projet ni bénéfice immédiats. L'attente pure justifie l'obéissance pure dans le renoncement à soi. Cette « dépendance intégrale de quelqu'un à quelqu'un », comme l'analyse Foucault¹⁰ est radicalement distincte de la relation pédagogique du Stoïcisme dans laquelle, comme je l'ai dit, le maître est un *exemplum*, choisi librement et dont il conviendra de s'écarter dès que le progressant aura su s'extraire de la *stultitia*¹¹.

Ainsi le gouvernement pastoral réalise-t-il, selon Foucault, l'inversion de la relation pédagogique émancipatrice des Stoïciens et Épicuriens : « C'est une individuation qui ne va pas s'opérer par l'affirmation d'une maîtrise de soi sur soi, mais par tout un réseau de servitudes, qui implique la servitude générale de tout le monde à l'égard de tout le monde, et en même temps l'exclusion du moi, l'exclusion de l'ego, l'exclusion de l'égoïsme comme forme centrale, nucléaire de l'individu. C'est donc une individuation par assujettissement. (...) elle ne va pas s'acquérir par le rapport à une vérité reconnue, mais par la production d'une vérité antérieure, secrète et cachée »¹².

On peut imaginer que la clef herméneutique de la gouvernementalité pastorale chez Foucault lui a été octroyée par une réflexion rétrospective sur Mai 68, les institutions répressives, punitives et assujettissantes. La plainte nostalgique d'un Ferry est donc légitime : quelque chose s'est produit, au sein des pratiques éducatives, qui a provoqué une sortie hors de la *stultitia* : les institutions semblent plus bienveillantes, mais elles n'ont pas cessé d'assujettir par conversion, et restent aussi violentes, en exposant les éduqués au risque et à la précarité, dont ils seraient seuls responsables. L'Autorité s'est désincarnée, mais elle reste aussi puissante quand elle est diffuse et connectée en réseaux.

C'est pourquoi il me semble qu'un des enjeux actuels de la philosophie de l'éducation est d'explorer des perspectives de réflexion et des pistes pratiques pour restituer à l'exercice de soi comme technique émancipatrice, sa puissance critique dans l'éducation contemporaine. C'est ce qu'avaient compris les lycéens de 68 : si l'on examine le compte-rendu du n°6 des Cahiers Pédagogiques de Septembre 1968 : *Des lycéens vous parlent*, leurs critiques ne portaient pas sur le statut même des institutions, mais sur la capacité de l'enseignement à rendre possible une véritable formation de soi-même. En ce sens, les pratiques de Mai 68 ont contesté deux piliers fondamentaux de la conversion éducative : la position de l'obéissance absolue à une autorité n'ayant pas de compte à rendre, et le rejet de l'expérience du monde en vue d'une purification des désirs. Il ne s'agit donc pas, comme l'affirment les commentateurs effrayés, d'un « individualisme hédoniste », mais de l'affirmation d'une appartenance à un monde pluriel, hétérogène, dans lequel personne n'a de place prédéterminée par une distribution inégalitaire mais où au contraire tous concourent à la formation de chacun en vue d'une émancipation collective.

Didier Moreau
University of Paris 8

¹ M. Heidegger, *De l'essence de la vérité*, Gallimard, Paris 2001, p. 97.

² Ibidem.

³ G. Deleuze, *Foucault*, Minitext, Paris 2004, p. 113.

⁴ Ibidem. C'est moi qui souligne.

⁵ M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Le Seuil-Gallimard, Paris 2004, p. 127.

⁶ Ivi, p. 131.

⁷ Ivi, p. 133.

⁸ Ivi, p. 134.

⁹ Ivi, p. 177.

¹⁰ Ivi, p. 179.

¹¹ Cfr. D. Moreau, « Former pour l'éducation tout au long de la vie : enjeux philosophiques, éthiques et politiques », Actes du Colloque AFIRSE, Lisbonne, Février 2013.

¹² M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, cit., p. 187.