

**L'éducation métamorphique comme formation de soi-même.
Enquête sur un courant philosophique « tellurique »**
*Metamorphic education as formation of oneself. Investigation
of a "telluric" philosophical current*

Didier Moreau

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088340ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088340ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Moreau, D. (2022). L'éducation métamorphique comme formation de soi-même. Enquête sur un courant philosophique « tellurique ». *Phronesis*, 11(3), 74–85. <https://doi.org/10.7202/1088340ar>

Article abstract

We ask here about the absence, in contemporary French-speaking thought, of a philosophical interest in adult education. The hypothesis that is tested starts from Durkheim's analysis of the prevalence of the educational paradigm of conversion in modern thought. Pierre Hadot has reconstructed the genesis of this rupture and once again made visible the scheme of self-formation, on the Stoic model of metamorphosis. We study this contribution and we examine its importance in the thought of the last Foucault. Finally, we outline why, even in its telluric form, the metamorphosis current remains of prime importance for understanding the political and ethical issues of adult education.

L'éducation métamorphique comme formation de soi-même Enquête sur un courant philosophique "tellurique"

Didier MOREAU

Université de Paris 8, Centre de recherche interuniversitaire *Expérience, Ressources culturelles, Éducation* (EXPERICE), Vincennes-Saint-Denis, France

Mots-clés : *Formation de soi-même ; Stoïcisme ; conversion religieuse ; métamorphose éducative ; Hadot ; dernier Foucault*

Résumé : *On s'interroge ici sur l'absence, dans la pensée francophone contemporaine, d'un intérêt philosophique pour la formation des adultes. L'hypothèse qui est testée part de l'analyse, par Durkheim, de la prévalence du paradigme éducatif de la conversion dans la pensée moderne. Pierre Hadot a restitué la genèse de cette rupture et rendu à nouveau visible le schème de la formation de soi, sur le modèle stoïcien de la métamorphose. Nous étudions cette contribution et nous examinons son importance dans la pensée du dernier Foucault. Enfin, nous esquissons pourquoi, même sous sa forme tellurique, le courant métamorphose conserve une importance de premier plan pour saisir les enjeux politiques et éthiques de la formation des adultes.*

Metamorphic education as formation of oneself Investigation of a "telluric" philosophical current

Keywords: *Self-formation; Stoicism; religious conversion; educational metamorphosis; Hadot; last Foucault*

Abstract: *We ask here about the absence, in contemporary French-speaking thought, of a philosophical interest in adult education. The hypothesis that is tested starts from Durkheim's analysis of the prevalence of the educational paradigm of conversion in modern thought. Pierre Hadot has reconstructed the genesis of this rupture and once again made visible the scheme of self-formation, on the Stoic model of metamorphosis. We study this contribution and we examine its importance in the thought of the last Foucault. Finally, we outline why, even in its telluric form, the metamorphosis current remains of prime importance for understanding the political and ethical issues of adult education.*



S'il y a, parmi les phénomènes que l'actuelle pandémie a rendu visibles, certains qui peuvent légitimement nous effrayer positivement, ils semblent provenir tous d'un déficit de savoir et de formation de soi, entraînant la suspicion vis-à-vis de l'activité scientifique quant à ses résultats pratiques, de l'action publique en général quant à ses décisions pragmatiques (même si l'on peut discuter parfois leur pertinence, ou leur efficacité), en un mot d'une méfiance vis-à-vis de tous les actes rationnellement justifiés. Mais s'agit-il réellement d'un déficit de savoir, comme le suggèrent les théories politiques de l'assentiment aux décisions de l'expertise scientifique ?

Notre hypothèse sera ici, plutôt, que ce qui fait défaut est une aptitude à se former soi-même, tout au long de la vie, en prenant appui sur ses propres expériences et épreuves, et que cette aptitude, antinomique avec l'assentiment attendu aux décisions expertes, n'est pas et ne peut pas être actuellement un objectif central explicite de l'éducation. En effet, le paradigme développé par Ernest Renan en 1849 d'une *République des savants* (Renan, 1929) tentait déjà de lever le paradoxe d'un progrès rationnel de l'humanité se heurtant au choc d'une révolution sociale, en imaginant une gouvernance politique organisée par les Savants, avec le consentement faiblement éclairé des classes populaires. On peut penser qu'il s'agit là d'un ressort toujours actuel de la gouvernementalité qui, au-delà d'un certain seuil de tolérance, se trouve prise dialectiquement à son propre jeu en ne pouvant plus obtenir l'assentiment minimal nécessaire dans l'espace politique. L'éducation au consentement est antinomique de la formation à l'autonomie intellectuelle qui revendique l'accès à la délibération politique collective. Ainsi, le contexte de la récente pandémie a mis en évidence qu'à cette discussion rationnelle publique avait été substituée un conflit entre des croyances portées, d'un côté par les défenseurs d'une « Science institutionnelle », et de l'autre par les opposants à un « complot mondial », appuyés par d'autres « savants » qui, eux, défendent la « vérité et la liberté » contre les premiers.

Il faut noter ici que les autorités politiques peuvent promouvoir, selon leur projet de consentement, soit les premiers, soit, comme aux États-Unis ou au Brésil, les seconds¹. Si l'on veut bien considérer que la clef du problème ne réside pas dans le *medium*, c'est-à-dire, les « réseaux sociaux » numériques, mais bien dans l'incapacité du public à s'engager dans une réflexion collective rationnellement argumentée, c'est sur cette incapacité à construire une démarche expérientielle réfléchie, entretenue par les institutions éducatives, qu'il convient de s'interroger. Mais pour y parvenir, il faut commencer, c'est l'objet de cette recherche, par cerner l'origine de ce qui a entraîné cette incapacité, en mettant en lumière ce qui a structuré la pensée de la formation de soi, depuis sa source antique.

Quel est l'intérêt, autre que celui de l'archiviste, d'une recherche de l'origine de ce qui semble pour nous très lointain et révolu ? Notre hypothèse fondamentale est que, tout processus de formation est une transmission, à la foi du proche, par la conscience active du formateur accédant à sa propre expérience de formation, mais aussi du plus éloigné, porté par la langue, conceptuelle et métaphorique, dans ce qu'elle structure et transmet comme expérience possible, licite ou illicite, et qu'elle met à portée de ceux qui la parlent. Ainsi, tout acte de formation transmet aussi des horizons de possibilités, des champs de pratiques accessibles par des gestes immémoriaux comme des modalités éthiques et esthétiques de l'accomplissement du soi. Ces actes forment un réseau souterrain, ce que nous appellerons, par une métaphore plus précise, des courants telluriques. Ils traversent le monde de la formation et de l'éducation. D'une manière plus générale, l'hypothèse de l'existence de courants telluriques en philosophie permet d'accéder au bénéfice que la pensée métaphorique, à l'œuvre dans le mythe, possède, selon Blumenberg :

« Il n'y a pas de triomphes définitifs de la conscience sur ses abîmes : la *Bildung*, la tradition, les Lumières signifient moins ce qui a été accompli une fois de manière radicale et peut-être accompli une fois pour toutes, que bien plutôt l'effort que l'on peut constamment redéployer afin de dépotentialiser, découvrir, dénouer, retransformer en jeu ». (Blumenberg, 2005, p. 41).

¹ On a pu ainsi être surpris, en France, que le Président Macron rencontre Didier Raoult, au plus fort de la première vague, le 9 avril 2020, relativement à l'hydroxy-chloroquine, qui deviendra pour Trump et Bolsonaro la panacée anti-covid.

La pensée de la *Bildung* est elle-même cette lutte contre ce qui la nie : « l'obscurité » (qui n'est pas l'ignorance mais le déni de savoir et l'interdit de l'accès au savoir), l'assujettissement donc aux entreprises de domination intellectuelles souvent entreprises au nom de la Raison elle-même devenue puissance de destruction des expériences esthétiques, sensorielles et affectives qui s'écarteraient d'un universel coercitif issu d'un projet historique et politique particulier. Ce jeu de la *Bildung*, qui en fait la force de résistance historiquement majeure contre les dominations ne se manifeste pas nécessairement par des conflits ouverts qui, toujours, se soldent par des échecs, mais par des accords secrets, des renversements cachés et des dettes contractées, qui font que les apparents vaincus mènent le jeu dans la structuration de pratiques sur lesquelles leurs adversaires historiques n'ont finalement que peu de prise. Un courant tellurique, mieux qu'un fleuve souterrain platonicien ou qu'une source invisible néokantienne, renvoie exactement à ce dont parle Sénèque dans les *Questions naturelles*, Sénèque, 2003) et Goethe, dans *La Métamorphose des plantes* (Goethe, 1975) : une présence invisible mais sensible et efficiente d'une énergie et d'une force qui produisent de l'ordre, des structures – cristallines ou botaniques² – qui orientent les hommes qui sont reliés au sol sur lequel ils vivent. Humboldt a nommé cela, dans une métaphore magnifique, le *Geist*, l'Esprit : non « l'esprit » dans son sens français d'extrait par distillation, mais d'écume, portée par la parole et qui nous touche physiquement (Humboldt, 2005).

Notre hypothèse est ainsi que la pensée de la formation des adultes est, dans la tradition française, puissamment parcourue par un tel courant dans lequel la pensée de la métamorphose représente le schème de la formation de soi. Mais pour l'étayer, il convient préalablement de saisir ce qui, historiquement, le rend invisible.

La mise à jour d'une rupture

En réalisant la première histoire des « idées pédagogiques », Durkheim met à jour deux éléments essentiels : d'abord un événement qui est la rupture chrétienne de l'idée antique de *paideia*, et une structure, altérée mais non détruite par l'événement, la construction de soi relativement à la vérité du sujet. L'insertion de l'événement dans la structure est explicitée par le concept de conversion, que Durkheim reprend à la tradition éducative, depuis Platon comme on le verra (Durkheim, 1938). Un autre intérêt des analyses de Durkheim est de se situer dans la perspective que Blumenberg a depuis thématisée qui permet de comprendre les ruptures historiques, non comme un changement ou une réorientation du regard sur une même essence extra-historique, mais comme l'excès de problèmes sur les réponses traditionnelles, engendrés par la décision précisément de la rupture ; ces problèmes persistent parce qu'on ne comprend plus les questions auxquelles la décision était censée répondre : ici, pour le christianisme, comment rompre avec l'humanisme ancien pour poser un être déchu par sa propre faute (Blumenberg, 1999). Dans cette perspective, Durkheim pense comment la pensée moderne s'empare du projet antique de formation à travers la démarche cartésienne d'une auto-fondation de la conscience, autorisant une formation sociale du sujet comme individu collectif. Il décrit cette transformation grâce à deux concepts, le premier réalisant la continuité du flux des idées éducatives malgré les ruptures, c'est la sécularisation, et le second, explicitant, comme on l'a dit, la première rupture mais qui sera conservée par la sécularisation, la conversion. L'Église, dit Durkheim rompt avec la *paideia* antique en instituant la conversion du sujet, la modernité sécularisant ensuite l'idée religieuse de conversion dans le processus d'auto-fondation de la conscience. Il peut décrire ainsi l'Église du Moyen Âge comme l'institution éducative qui bannit les connaissances et les savoir-faire au profit d'une transformation radicale de la personne, une subjectivation selon une vérité transcendante détenue par l'institution elle-même. « [...] former un homme, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en général sous un jour déterminé » (Durkheim, 1938, p. 37). Nous sommes désormais aux antipodes de la formation humaniste, qui consistait à permettre au progressant de construire, progressivement, par exercices, des aptitudes (vertus) pour se diriger dans le cours des choses. La vérité de la conversion est une nouvelle lumière jetée sur le monde qui chasse définitivement les ombres et les incertitudes de l'action humaine.

² On ne s'étonnera pas de rencontrer, à l'heure actuelle chez les jeunes vignerons de Faugères, dans le Languedoc, par exemple, un intérêt marqué pour la culture biodynamique, inspirée de Goethe *via* Rudolf Steiner...

Certes, mais l'analyse de Durkheim ne serait pas novatrice si elle en demeurait à ce constat, qu'il n'est pas le premier à formuler. Ce qui la rend, à coup sûr « géniale » est la dialectisation théorique qu'il introduit dans l'idée de conversion, fidèle en ce sens aux Lumières, mais aussi inspiré visiblement par Lessing et Hegel : La conversion entraîne *nécessairement* la sécularisation, la vérité du sujet, détenue par le sujet, l'entraîne à s'affranchir de toute tutelle intellectuelle. Durkheim montre que l'éducation religieuse ne peut que cesser de l'être, parce qu'elle porte en elle-même son schéma de sécularisation ; c'est en cela que réside la nécessité impérieuse de l'*Évolution*, qui devient alors l'histoire biologique (les métaphores foisonnent dans le texte) d'un organisme vivant : l'éducation. L'origine de l'éducation en France porte un conflit nécessaire, celui du laïc et du religieux, et ce conflit est le processus de sécularisation en marche. Ainsi, la sécularisation de l'éducation n'est pas la fin d'une structure d'autorité ecclésiastique, mais le déplacement d'un schéma de tutelle d'une institution à une autre : l'Église cède la place à la Société : « Notre conception du but s'est sécularisée ; par suite les moyens employés doivent changer eux-mêmes ; mais le *schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié*. Il s'agit toujours de descendre dans ces profondeurs de l'âme dont l'antiquité n'avait pas conscience » (Durkheim, 1938, p. 39). Il faut donc saisir plus profondément ce concept de conversion. C'est, avons-nous dit, l'antithèse de la *paideia* : « Former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées... La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction nouvelle, change de position, d'assiette et modifie par suite son point de vue sur le monde. Il s'agit si peu d'acquiescer un certain nombre de vérités que ce mouvement peut s'accomplir instantanément (...). L'âme change son orientation brusquement et d'un coup. Pour employer la terminologie consacrée, elle est touchée par la grâce. Alors elle se trouve en face de perspectives toutes nouvelles ; des réalités insoupçonnées, des mondes ignorés se révèlent devant elle » (Durkheim, 1939, p. 37-38). Durkheim est tout à fait catégorique et déclare : « [...] aujourd'hui encore nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière : constituer chez l'enfant un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini pour la vie » (*ibid.*). Mais cette analyse de Durkheim comporte un point aveugle, qui résulte de sa position excentrée quasiment transhistorique : tous les positivistes se situent principalement à la fin de l'Histoire. La mécompréhension de la notion de *paideia* qui reste pour Durkheim l'antithèse d'une formation radicale et instantanée, la réduit à n'être qu'une cosmétique de savoirs agrégés n'ayant aucun effet sur le Tout collectif et incapable dès lors de structurer l'homme social moderne. Or la conversion éducative ne peut pas se replier sur la conversion religieuse, comme nous allons l'explicitier. Ce point aveugle va laisser dans l'obscurité ce qui, dans l'éducation sécularisée, procède de la *paideia* et résiste à l'instantanéité de la conversion. Ainsi se voit occultée toute la tradition antique de la formation philosophique des adultes, au profit de l'institution sociale exclusive de l'éducation des enfants, avec le risque évident que cette institution n'organise, pour des adultes, ce qu'elle conçoit pour les enfants : la « rééducation » sera bien un projet des totalitarismes politico-sociaux du XX^e siècle. Mais si la tradition antique est occultée, elle va circuler comme courant tellurique...

L'interprétation de la rupture comme ambivalence de la formation.

Dans un article de 1953, qui précède donc de plusieurs années son célèbre texte sur la Conversion, Pierre Hadot explicite la différence entre *epistrophé* et *metanoia*, à partir de la doctrine stoïcienne de la *toniké kinesis*, c'est-à-dire de la tension générale, comme mouvement centrifuge et centripète, qui construit l'unité du monde et de ses parties. (Hadot, 2019, p. 45). La sagesse consiste à prendre conscience de cette tension entre l'agir et le sentir pour vivre en accord avec le cosmos et la vertu est l'accroissement de cette conscience, permettant l'action juste choisie par la délibération sur la situation propre de l'agent. Pour les Stoïciens, comme Sénèque, l'*epistrophé*, le « retournement », est d'abord un retour à l'origine : « Nous aurons le droit de nous féliciter, lorsque notre âme, échappée à ces ténèbres dans lesquelles elle roule, au lieu d'apercevoir faiblement la clarté, sera toute inondée de jour en rentrant dans le ciel sa patrie, lorsqu'elle recouvrera la place où le privilège de naître la mit d'abord. Son origine l'appelle là-haut » (Sénèque, 1993, p. 831). Hadot note bien l'affiliation de l'*epistrophé* stoïcienne avec le retournement platonicien du prisonnier de la Caverne qui est, en ce sens, une « inversion d'une inversion » (Hadot, 2019, p. 48), mais il subsiste malgré tout une différence entre les deux, importante, qu'il ne signale pas ici. L'*epistrophé* stoïcienne s'effectue à l'intérieur du monde (qui n'a pas d'extériorité) lorsque le retournement platonicien, s'il se produit dans la Caverne, présuppose malgré tout une échappée hors du sensible, dans une dimension métaphysique. Nous y reviendrons.

L'antithèse de l'*epistrophé* est la *metanoïa*, soit la conversion religieuse qui dote d'un autre esprit, d'un regard « neuf » sur le monde : « bouleversement de l'esprit, renouveau radical, ré-enfantement », commente Hadot (Hadot, 2019, p. 46). C'est la conversion mise en exergue par Durkheim. Elle est antithétique de l'*epistrophé* car elle suppose l'effacement du sujet, non son perfectionnement, au profit d'un nouvel être, selon le thème augustinien de la re-naissance. L'*epistrophé* apparaît alors comme une anamnèse, qui réconcilie l'être avec son origine et son destin de vivre en accord avec la *toniké kinesis*, pré-compréhension de l'Être, en quelque sorte, et la *metanoïa* se présente comme une résurrection : *anastasis* qui doit détruire l'ancien monde : Les « habits neufs de la vie », qui éclaire le sujet, non pas de la vérité de sa propre origine reconquise, mais d'une vérité hors de lui, détenue par une instance métaphysique. Cette antithèse, et c'est le caractère passionnant de l'analyse d'Hadot, constitue une polarisation historique entre les deux figures de la formation de soi : la conversion instantanée et « abrupte » comme le dit Durkheim, du moi à une vérité extérieure qui suppose son effacement préalable au monde, vérité sur le sujet que le sujet ignore et qu'il faut lui révéler ; l'*epistrophé* comme retournement progressif vers l'origine du soi (on se souvient des étapes du cheminement du prisonnier dans et hors de la caverne), vérité que le sujet acquiert sur sa propre formation. Hadot esquisse ensuite ce qui sera le thème constant de son œuvre, comprendre l'histoire de la philosophie comme un champ de forces doublement polarisées entre la formation antique de l'homme et la genèse moderne du sujet comme auto-engendrement de son historicité : « l'homme lui-même se découvre comme origine : il prend en main sa propre genèse en découvrant le mouvement temporel qui l'engendre » (Hadot, 2019, p. 51). Mais cette polarité reste problématique. On comprend comment Marx, par exemple part de la conversion hégélienne pour retrouver l'*epistrophé* de l'homme dans le monde qui s'émancipe par son activité concrète, mais non pourquoi ce mouvement de formation de soi échappe à nouveau au sujet au bénéfice d'une instance sécularisée de salut qui prétendra « l'émanciper » ? Une séparation nette doit être opérée entre *epistrophé* et *metanoïa*, qui sera fondée sur ce qui advient au sujet. Hadot en donne la clef en citant Clément d'Alexandrie (*Stromate* IV, 6) : « Trouver son âme, c'est se connaître soi-même. Cette conversion (*metastrophén*) vers les choses divines, les Stoïciens disent qu'elle se fait par mutation, (*metabolen*), l'âme se transformant en sagesse ; quant à Platon, il dit qu'elle se fait par rotation (*periagoguen*) et le retournement de l'âme vers le meilleur » (Hadot, 2019, p. 47, Clément d'Alexandrie, 2001, p. 193). Mais quelle est la portée de cette divergence ?

La mise à jour du conflit et la restitution de la métamorphose

L'article que Pierre Hadot consacre à l'approche de la conversion dans l'*Encyclopaedia Universalis* de 1968, éclaire différemment la polarité esquissée en 1950. L'antagonisme des pôles est source d'une tension tragique et d'une scission irréconciliable dans le sujet. Le « retour à soi, retour à l'origine » de l'*epistrophé* s'oppose plus nettement au « repentir et à la mutation » de la *metanoïa*. La conversion-mutation devient exclusive de la conversion-retour. C'est ce qui incite Hadot à analyser en quoi la confusion, dans la pensée occidentale, persiste entre les deux et à quel point s'opère le basculement. Il met d'abord en exergue ce qui distingue l'*epistrophé* platonicienne de sa version stoïcienne : le platonisme est une théorie de la conversion politique (Hadot, 2002, p. 225). Pour changer la cité, il faut changer les hommes comme le montre la *République*, 518c. Toute éducation est conversion. Pour les stoïciens, en revanche, il s'agit de convertir les individus par la parole philosophique, en provoquant une rupture avec la manière de vivre antérieure, pour que s'opère ce retour à soi (Hadot, 2002, p. 226). Il s'agit de parvenir à une transformation totale de la vie morale, par la pratique assidue des exercices spirituels. La tradition qui a construit la confusion, bien avant l'augustinisme, c'est celle de Clément d'Alexandrie, en ce qu'elle superpose l'*epistrophé* et la *metanoïa*, comme on l'a vu, dans son interprétation du retournement dans la *Stromate* IV. Saint Augustin, quant à lui, proscribit définitivement tout retour à soi en le rendant inutile par l'introduction de la grâce. C'est par la grâce divine que le pécheur va pouvoir se convertir et renaître, et non par un exercice spirituel de retour à soi : car la seule origine est Dieu.

Il est nécessaire dès lors de reprendre l'analyse en se plaçant avant la fusion clémentienne. Hadot formule alors ce qui clive fondamentalement, dans sa genèse platonicienne, le concept d'*epistrophé* et l'ouvre du côté de la *metanoïa*, en reprenant appui sur le rapport du sujet à la vérité du monde : l'âme peut accéder à sa propre vérité, pour les platoniciens, à la faveur de sa dimension métaphysique car seule la réalité spirituelle, affranchie du sensible, peut se réfléchir sur le miroir de l'Absolu : l'esprit sort de lui-même, dans les idéalismes platonicien et hégélien et, dans cette extase peut faire retour sur lui-même.

En revanche, pour les Stoïciens, il s'agit d'une physique, comme on l'a vu, et la saisie de soi-même s'effectue au sein même du Cosmos, seule réalité corporelle, pénétré par le *tokiné kinesis*. Il s'agit, pour le sujet d'harmoniser son propre mouvement vibratoire avec celui du monde. C'est le thème central des exercices spirituels.

La seconde différence majeure concerne précisément la structure des exercices de la formation de soi-même. La *metanoia* interdit tout regard rétrospectif, alors que l'*épistrophé* le revendique pour se réaliser : la figure du pérégrinant pénitent supplantera, dans les paradigmes de l'imitation, celle du progressant aristotélicien et stoïcien. Ainsi, la duplicité originelle de l'*épistrophé*, que Clément d'Alexandrie avait voulu résoudre, repose sur une assise philosophique radicale, la détermination de la réalité du monde : métaphysique pour les Platoniciens, corporelle et sensible, pour les Stoïciens. Le statut de cette réalité conditionne le rapport du sujet à lui-même : le moi ne pouvant être atteint dans son essence que dans l'extase hors du monde par la renaissance, pour les métaphysiciens idéalistes, le soi se construisant par un déplacement du sujet dans le perfectionnement de ses exercices et épreuves au sein du monde, pour les Stoïciens. La réconciliation clémentienne avait cependant relevé un excès irréductible. Comme on s'en souvient, la *métastrophe* chez Platon ne se superpose pas à la *métabole* stoïcienne, dont le principe est précisément de *lancer* le sujet au-devant de lui-même, dans un mouvement de formation.

Le souci de soi comme métamorphose : politique de soi et de la communauté humaine

Les *Lettres à Lucilius*, de Sénèque, constituent un des recueils les plus rigoureux de la formation de soi, dans la pensée antique. Elles s'ouvrent, on s'en souvient, par l'exhortation à l'affranchissement : « *Vindica te tibi*, affranchis-toi par toi-même » (Sénèque, 1969, p. 3). Cet affranchissement, on le sait, depuis que Foucault l'a longuement thématiqué (Foucault, 2001), consiste à s'extraire, par la pratique des exercices spirituels, de la *stultitia*, cette folie collective dont les hommes sont tous coresponsables et qui les plonge dans la souffrance en les chassant d'eux-mêmes (Sénèque, 1993, p. 347).

Mais l'affranchissement n'est pas une *épistrophé*. Il y a une hésitation permanente de Michel Foucault, tout au long de *L'herméneutique du sujet*, à appliquer la figure de la Conversion à la pensée hellénistique, car il en pressent bien le caractère hétérogène. La distinction de Pierre Hadot entre les deux *épistrophé*, platonicienne et stoïcienne, reste tributaire de la figure synthétique de la conversion et ne rend pas compte du schème de l'émancipation philosophique proposée par Sénèque.

Ce schème, tel que Sénèque lui-même le nomme dans la *Lettre VI*, est celui de la *Métamorphose* : « je sens que je m'améliore, une métamorphose s'opère en moi (*non emendari me tantum sed transfigurari*). À la vérité je ne garantis pas dès maintenant, je ne compte pas que la [transformation] soit parfaite (*nec aut promitto jam aut spero nihil in me superesse quod mutandum sit*) ». La métamorphose (*transfigurari*) n'est pas un simple perfectionnement moral (*emendari*), ni une réforme mais bien un changement de figure, de forme, dont on sait qu'il est inachevable, puisqu'il ne tend pas à se rapprocher, par imitation, d'un paradigme véridique : une métamorphose ne sera jamais « parfaite », changement de forme pour une autre forme non définitive. C'est bien, en ce sens, une *métabole*. La figure antinomique de la métamorphose sénèqueenne sera la *metanoia* augustinienne à l'anamorphose qu'elle revendique par ailleurs : il s'agit de retrouver en soi l'image divine altérée qui est la vérité de l'essence du sujet. Même si l'ennemi désigné par Augustin est bien Cicéron (Augustin, *Confessions* III, 4, 7 : « Un certain Cicéron » ; Augustin, 1998, p. 821), le schème à détruire par la Conversion est cette possibilité de la métamorphose du soi, qui proclame qu'il n'y a pas de vérité cachée du sujet dans les profondeurs (qui n'existent pas) de son âme (qui est corporelle). L'antihumanisme augustinien se structure dans ce rejet de la formation de soi par les œuvres de l'esprit, qui ne peut qu'accroître la concupiscence et la perte du salut.

La métamorphose éducative est transformation inachevable, qui, faute de modèle, ne procède pas de la *mimesis* et qui ne réalise aucune essence. C'est le devenir d'un être en devenir. La Conversion, quant à elle est une reconnaissance par le sujet de la vérité transcendante qui le fonde et d'où il tire sa propre essence – son être avéré – et qu'il doit imiter selon un procédé anamorphique, pour accéder à sa renaissance.

La métamorphose est un déplacement sans renoncement à soi, un changement de *figure*, c'est-à-dire, en termes physiques, donc éthiques, d'un déplacement d'un système de causes et d'effets au terme duquel le sujet ne sera plus affecté par les causes qui ne dépendent pas de lui, et deviendra agissant sur les choses pour lesquelles il avait abandonné sa puissance, du fait de son exposition à la *stultitia*. Par sa métamorphose éducative, le sujet ne « se » découvre pas, mais expérimente un nouveau mode d'action sur soi-même et le monde. C'est pourquoi le processus métamorphique n'a pas l'éclat aveuglant de la conversion, mais se manifeste par des signes, souvent ténus, que le sujet découvre lorsqu'il s'examine, mais auxquels il comprend, subitement que la métamorphose s'est déclenchée, comme un phénomène inachevable mais irrépressible désormais : « j'ai conservé bien des tendances qu'il importe de refréner, de réduire, de fortifier. Et c'est bien la preuve de la [métamorphose] (*translati animi*) de l'âme : elle voit ses défauts qu'elle ne savait pas avoir ». Cette preuve consiste dans la découverte d'un manque antérieur en comparaison du présent, et non d'un défaut dans la copie d'un modèle.

Ce déplacement (*translatum*) que produit la métamorphose, comme déplacement de soi, est un retour à soi, vers le monde que la raison peut désormais saisir. Ce retour s'effectue vers une communauté humaine dans laquelle l'action individuelle est pensée dans sa dimension collective en vue du perfectionnement commun, selon la thématique que Sénèque reprend à Cicéron des deux Républiques, la Grande, rationnelle, des dieux et des hommes et la Petite, du hasard de notre naissance et où règne la *stultitia*, mais qui est le domaine de notre vie quotidienne (Sénèque, 1993, p. 383) : donner ses soins à la Grande, c'est à coup sûr servir la Petite, mais se consacrer uniquement à la Petite, c'est assurément les dispenser en pure perte, faute de pouvoir se former en progressant : l'expérience, par elle seule, ne forme pas, si elle n'est pas méditée dans le mouvement centrifuge de la *tokiné kinesis*. Cette orientation vers la communauté rationnelle est l'amitié, selon le concept qu'en donne Sénèque dans la *Lettre VI*. En effet, l'amitié est une décision rationnelle qui ne doit rien au sentiment : seul le jugement autorise la confiance. C'est pourquoi, le but de l'éducation philosophique, la fin véritable de l'effort pédagogique de la formation de soi-même ne réside pas dans la sagesse ou dans l'ataraxie mais dans l'amitié pour soi-même : il faut pouvoir vivre, dit Sénèque, de telle sorte de n'avoir rien à se confier que l'on ne puisse confier à un ami. Ce dont Rousseau fera une transparence interpersonnelle – ce que critiquera Diderot (Diderot, 2010) – est d'abord pour Sénèque une réconciliation avec soi-même, la chose la plus difficile à obtenir, puisqu'elle suppose que toutes nos actions soient cohérentes et responsables. Mais l'amitié véritable, celle qui « meurt avec l'homme, pour qui l'homme consent à mourir » reste le bénéfice de la métamorphose : les changements obtenus en soi deviennent profitables aux amis. Mais qui sont ces amis que l'on choisit ? Sénèque y répond indirectement dans cette célèbre *Lettre XLVII* sur la servitude. Après avoir rappelé la fête ancienne au cours de laquelle les serviteurs avaient permission « d'exercer des charges d'honneurs dans l'intérieur de la maison, considérée comme une image en réduction de la république » (Sénèque, 1969, p. 161), il précise que « de sa moralité chacun est l'artisan ; pour les emplois le sort en dispose » (*ibid.*) et que, dès lors, l'amitié est possible partout où l'éducation mutuelle l'est : « Pourquoi, mon Lucilius, ne chercher des amis qu'au forum et dans la Curie ? Sois bien attentif : tu en trouveras dans ta propre maison. Souvent de bons matériaux restent en souffrance, faute d'ouvrier » (*ibid.*). L'amitié ne consiste pas à chercher son semblable, dans sa classe ou dans son clan, mais à se lier avec ceux par qui nous nous transformons, pour qui nous trouvons bénéfice à nous métamorphoser. Si, poursuit la *Lettre VI*, je constate, par mes examens de conscience, les signes de mon propre changement : « tu n'imagines pas combien chacune de mes journées m'apporte de profits visibles », c'est la finalité de l'amitié que de les communiquer à autrui : « “envoie-moi, dis-tu, ces bonnes choses dont tu as apprécié l'effet pour ton compte.” Eh, certes, je ne demande qu'à faire passer toute ma science en toi. D'une façon générale, si j'aime à apprendre, c'est pour enseigner ; et jamais je ne m'intéresserai à aucune nouveauté, même à une pensée belle et utile, si je dois être seul à profiter de mon savoir » (Sénèque, 1969, p. 15).

L'amitié est à la fois le ciment et l'horizon de la communauté éducative, et si l'amitié d'autrui et pour autrui en est le moteur, le but, difficile à atteindre, est l'amitié pour soi-même, cette assumption de son être qui ouvre la voie à la Grande République. On conçoit dès lors les enjeux cachés de la conversion religieuse ou sécularisée ; ils se situent sur l'horizon de la communauté politique.

En rendant effective une politique de soi, le schème de la métamorphose est un adversaire sérieux de l'institution théologico-politique qui, pour Augustin, est la seule à même de garantir le Salut collectif par la surveillance mutuelle des cénobites (Augustin, 1863, p. 587-591). La métamorphose réalise le mouvement strictement inverse : c'est par une politique de soi par laquelle le sujet se forme comme membre de la *cosmopolis* que peut se construire une politique de l'amitié (pour reprendre Derrida ; Derrida, 1994), donnant naissance à une véritable communauté politique émancipée.

L'éducation métamorphique subvertit la logique de la domination et le contrôle des consciences par les institutions de conversion, qu'elles soient religieuses ou sécularisées. Il ne s'agit plus de querelle de principes, mais concrètement d'une lutte pour le contrôle de l'éducation et de la formation. Le courant tellurique s'est mis à l'abri de la persécution, depuis la Renaissance.

Pour une « histoire de la métamorphose : Hadot contre Foucault

Si l'on y est attentif, on s'aperçoit assez aisément que Pierre Hadot a progressivement, tout au long de son œuvre, renforcé le thème de la polarité en prenant le schème de l'*epistrophé* antique comme référence de la formation philosophique³. Il va concevoir ainsi une histoire de l'éducation et de la formation philosophique qu'il faut lire en contrepoint de l'*Évolution pédagogique* de Durkheim (Hadot, 2019). Dans une Conférence de 2006, *Enseignement antique et enseignement moderne de la philosophie*, il situe la polarité au sein de l'histoire des institutions éducatives européennes qu'il divise en trois moments (Hadot, 2019, p. 150-175). Le premier est le moment antique, celui des écoles philosophiques structurées autour d'un « guide spirituel » qui est à la fois éducateur et philosophe : « dans la pensée ancienne, deux facteurs jouent un rôle important dans son action : l'autorité et l'amitié », précise Hadot (Hadot, 2019, p. 323). L'autorité, comme le montre Sénèque, procède de ce que le maître dirige sa vie en cohérence avec son enseignement ; l'amitié, quant à elle découle du choix que le disciple fait de son maître. Le deuxième moment est celui de la vie monastique au sein du christianisme, et l'autorité s'y concentre dans la vérité révélée du dogme. Il n'est plus question de formation de soi, et l'*askésis* cesse d'être l'exercice spirituel central de l'exposition au monde pour devenir mortification et pénitence dans le renoncement de soi. Enfin, le troisième moment voit la naissance des universités européennes au Moyen Âge. Ce qui le caractérise, analyse Hadot, est que l'enseignement y devient professionnel : il s'agit pour les étudiants, de se procurer les formations utiles pour faire carrière et préparer son insertion sociale et institutionnelle. Dans ce contexte, les facultés de droit laissent à la marge les facultés de philosophie. Celles-ci résistent malgré tout, et les averroësiens, comme les nominalistes, maintiennent l'importance de la contemplation philosophique dans leur enseignement. On sait le rôle central joué par la Querelle des Universaux dans la critique de la théologie à l'aube de la Renaissance. Mais quoi qu'il en soit, note Hadot, la sécularisation de l'enseignement supérieur après la Révolution française ne modifiera plus cette orientation fondamentale de la formation des adultes, centrée sur la vie socio-professionnelle.

Ce qui ne pourrait être qu'une circonstance conjoncturelle, la nécessité d'accéder à une profession pour de jeunes adultes, comme origine factuelle des universités, est ramenée par Hadot à son principe originel dogmatique : les penseurs chrétiens ne se sont intéressés à la philosophie antique que comme ontologie pour expliciter les dogmes religieux et la philosophie elle-même est devenue servante de la théologie. Elle a cessé radicalement d'être un chemin pour la conduite de sa vie et la formation de soi, lesquelles sont devenues le domaine réservé de la doctrine chrétienne. « La philosophie n'est plus cet engagement de l'être qu'elle était dans l'Antiquité » (Hadot, 2019, p. 167). La conversion occulte *quasi*-totalement la métamorphose.

C'est cette trame de l'histoire de la formation de soi que Michel Foucault étudie chez Pierre Hadot, qu'il thématise comme histoire du souci de soi (Foucault, 2001a). Cette thématique lui permet, on le sait, de réorienter sa critique des institutions en la centrant sur l'étude des modes par lesquels le sujet se réapproprie l'agir dont il a été dépossédé. Foucault développe l'effort de saisir comment des sujets, privés d'une existence reconnue, se forment en résistant au pouvoir quotidien qui leur dénie la capacité de vivre dignement et qui leur refuse ainsi toute vie éthique.

Cette inflexion est reconnue par Foucault : « je voulais étudier les formes d'appréhension que le sujet crée à l'égard de lui-même. Mais puisque j'avais commencé par le second type d'approche [l'étude des institutions], j'ai dû changer d'avis sur plusieurs points. Permettez-moi de faire, en quelque sorte, mon autocritique » (Foucault, 2001 b, p. 989).

³ On se souvient que Pierre Hadot avait, dans sa jeunesse, embrassé une vocation religieuse.

D'une manière synthétique, Foucault reconnaît avoir négligé ce qui, pour lui est désormais au premier plan, l'étude des techniques de soi, qui permettent à des individus de produire en eux une transformation (*ibid.* p. 990). À la faveur de son travail des thèmes de Pierre Hadot, Foucault prendra une certaine distance vis-à-vis des structures de la Gouvernamentalité pastorale en se centrant, presque exclusivement, sur le souci de soi et la caractérisation de sa puissance émancipatrice (Moreau, 2018). La généalogie du souci de soi, telle que Foucault la thématise, rencontre le courant tellurique de la métamorphose éducative et semble doubler l'histoire de la formation de soi selon Hadot, avec une divergence notable extrêmement significative : celle du « moment cartésien ». Nous allons l'examiner attentivement. Dès la première heure du premier cours du 6 janvier 1982, Michel Foucault déclare :

« La spiritualité postule que la vérité n'est jamais donnée au sujet de plein droit. La spiritualité postule que le sujet en tant que tel n'a pas droit, n'a pas la capacité d'avoir accès à la vérité. Elle postule que la vérité n'est pas donnée au sujet par un simple acte de connaissance (...). Elle postule qu'il faut que le sujet se modifie, se transforme, se déplace, devienne, dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point autre que lui-même pour avoir droit à [l'] accès à la vérité. (...). Il ne peut pas y avoir de vérité sans une conversion ou sans une transformation du sujet » (Foucault, 2001a, p. 17).

Foucault se positionne très clairement dans la perspective ouverte par Hadot, même s'il semble hésiter, sémantiquement, entre conversion et métamorphose. Mais cette hésitation n'est que superficielle, car il comprend visiblement la spiritualité sous le schème de la désubjectivation et de la métamorphose sénéquénne. La suite du texte est éclairante, lorsqu'elle présente les deux « formes » de la transformation : le mouvement de l'*erôs*, qui procède d'une vérité extérieure au sujet « qui l'illumine » s'oppose alors au « travail de soi sur soi » : « l'*askésis* » (*ibid.*) L'opposition entre *erôs* et *askésis*, ignorée par Hadot, permet de structurer la polarité entre conversion et métamorphose. Lorsque l'*erôs* requiert une extériorité possédant une vérité transcendant le sujet et son monde, et réalise par cette force attractive mimétique la conversion du sujet, l'*askésis* laisse le sujet dans le monde sans tenter de l'en extraire, et fait de son travail de formation le chemin de l'accès à la vérité de cette situation dans le monde :

« ... c'est une élaboration de soi sur soi, une transformation progressive de soi sur soi dont on est soi-même responsable dans un long labeur qui est celui de l'ascèse (*askésis*) » (Foucault, 2001a, p. 17)

Ayant distingué la conversion de la métamorphose, comme deux formes opposées mais historiquement contemporaines, Foucault va alors provoquer un déplacement original de la question de la spiritualité, relativement à sa thématisation selon Hadot. Ce déplacement consiste à découpler théoriquement la spiritualité comme rapport du sujet à la vérité de son effet pratique sur le sujet, ce qu'il nomme le « retour de la vérité sur le sujet ». Cet « effet-retour » ne peut dès lors réaliser « l'accomplissement » du sujet par sa conversion, ou sa « transfiguration » métamorphique, que sous la condition expresse de la désubjectivation : « ... pour la spiritualité, jamais un acte de connaissance ne pourrait donner accès à la vérité s'il n'était lui-même préparé, accompagné, doublé, achevé par une certaine transformation du sujet, non pas de l'individu, mais du sujet lui-même dans son être de sujet » (Foucault, 2001, p. 18).

Ce déplacement permet alors à Foucault de produire une nouvelle généalogie du sujet. Il pose préalablement que « pendant l'Antiquité jamais le thème de la philosophie (comment avoir accès à la vérité ?) et la question de la spiritualité (quelles sont les transformations dans l'être même du sujet qui sont nécessaires pour avoir accès à la vérité ?) (...) n'ont été séparées » (*ibid.*). Hadot dit-il autre chose ? En apparence non, comme on l'a vu, mais en étant plus attentif, on peut comprendre que la philosophie comme exercice spirituel de transformation de soi ne concerne, chez lui, que « l'individu », et non le sujet. La radicalité de l'analyse de Foucault ouvre les analyses de la subjectivation mais déplace fortement le centre de gravité de sa généalogie, en lui ouvrant la clef à ce qu'il nomme le « moment cartésien », responsable de « l'oubli » (au sens nietzschéen) du souci de soi. (Foucault, 2001, p. 15). Descartes a « disqualifié le souci de soi en requalifiant philosophiquement le *gnôthi seauton*, le connais-toi toi-même » (*ibid.*).

Ici commence la controverse majeure entre Hadot et Foucault. Il y a en effet des objections sérieuses au « moment cartésien » qui sont de deux ordres. Le premier, développé par Hadot, est que le souci de soi persiste chez Descartes, à la fois dans la pratique même de la méditation et des autres exercices spirituels : Descartes ne fait que reprendre la démarche stoïcienne et intègre ainsi les exercices spirituels dans les Méditations (Hadot, 2019, p. 165- 166). D'où procèdera leur importance chez Spinoza. Le moment cartésien n'introduit pas la rupture voulue par Foucault.

Mais cette rupture est avérée historiquement, il faut la situer sur une autre *epochalité*, c'est la deuxième objection. Pour Hadot, on l'a vu, c'est le christianisme qui écarte le souci de soi du savoir philosophique et, pour préciser cette rupture, il est possible d'évoquer un « moment augustinien », lorsque, dans les Confessions, Augustin pose que l'âme ne peut accéder à sa propre vérité qu'éclairée par la Conversion octroyée par la grâce divine (Augustin, 1998). En resituant la rupture dans le geste de l'éviction de la métamorphose, on peut élaborer dès lors la vision historique de ce courant tellurique qui ne s'efface pas avec la modernité mais au contraire structure secrètement la réflexion sur la formation de soi, tout en maintenant l'analyse du schème métamorphique comme déplacement du sujet.

Conclusion : vitalité du courant métamorphique.

Comment le sujet se déplace-t-il ? Les exercices spirituels, en tant que décentration (la vue d'en haut), réinsertion dans le monde pour se saisir soi-même comme agent (*askesis*) et *meditatio*, examen de conscience, méditation sur la mort, permettent ce retour à l'origine du soi qui, à la fin de son parcours, ne se retrouve plus à la même place pour avoir progressé dans la connaissance de soi et du monde. Mais ce qui se déplace, dans la généalogie même du sujet, Hadot le signale avec justesse, est le rapport que le sujet entretient avec son enfance. La formation de soi par soi-même, requiert un médiateur, si l'on accepte de voir que le *cogito* ne coïncide pas avec l'auto-engendrement du sujet, que la *meditatio* rend, en tout état de cause, problématique. « L'enfant en nous a besoin d'un enchanteur », écrit Hadot (Hadot, 2019, p. 183). Durkheim, quant à lui, invoquait la puissance de l'hypnotiseur pour provoquer la conversion de l'âme enfantine (Durkheim, 1989, p. 64). Mais ici, à nouveau, se retrouve la polarité de la conversion et de la métamorphose, de l'*epistrophé* et de la *metanoia*. Si l'enchanteur Socrate donne le pouvoir de se transformer intérieurement en un homme nouveau, la tradition métamorphique ne chasse pas l'enfant qui est en nous – comment effacer son origine ? – mais le constitue comme digne d'être écouté. Citant Cavell : « "l'enfant en nous" ne représente pas du tout la partie irrationnelle de notre être, mais, au contraire, ce qui en nous pose des questions et remet en question ce qui semble acquis, de même que l'enfant peut remettre en question ce sur quoi l'adulte ne se pose plus de questions » (Cavell, 1996, p. 198). Nous esquisserons, pour conclure, comment la tradition tellurique a entendu ce questionneur.

La résurgence du courant métamorphique est l'affaire de la Renaissance, en philosophie, en littérature et dans les arts. Son principe est celui de la métabole : pour Hadot, il s'agit, à partir d'un retour à la formation antique, à la *paideia*, d'efforts de « penseurs isolés » qui se déplacent selon un double mouvement – centrifuge, de prise d'autonomie par rapport à la théologie, centripète, de retour sur la formation de soi-même – « qui exigent une transformation de soi et une conversion » (Hadot, 2019, p. 169). Cette détermination de la Renaissance est fidèle à la lecture nietzschéenne, elle-même au cœur du courant métamorphique. Montaigne et Maître Eckhardt repensent le déplacement du sujet hors d'une essence métaphysique et orientent la tradition moderne de la *meditatio*, comme écriture de soi. Si Rousseau est un lecteur assidu des Stoïciens, Diderot est un commentateur assidu de Sénèque, des *Lettres à Lucilius* et des *Entretiens* (Diderot, 2010). Leur brouille ultime, on s'en souvient, porte sur le statut de l'écriture de soi qui, chez Rousseau maintient le paradigme d'une permanence du sujet que la Confession entend retrouver par la transparence de l'aveu, lorsque Diderot ne la conçoit que comme métabole du sujet, se déplaçant dans son écriture, à la mesure de sa progression (Diderot, 2010, p. 1002).

Mais cette brouille aura, c'est notre hypothèse, mit en exergue une rupture consommée dans la formation de soi, qui revire, en quelque sorte du côté de la conversion comme vérité du sujet. La tradition métamorphique se suspend donc dans la pensée francophone, mais se thématise dans la tradition de la *Bildung*, dans son interprétation de la Révolution française, chez Herder, Goethe et Jean Paul, plutôt que chez Schiller, qui refonde, lui, l'État éducateur antique (Schiller, 1943). Elle reprend son cours, c'est l'hypothèse que l'on peut formuler à la suite de Cavell, dans la pensée américaine, chez Emerson.

Les Européens qui liront Emerson se ré-empareront du « flambeau d'Ennius »⁴ (Cicéron, 2009, L1, p. 130) : Nietzsche, bien sûr, mais aussi Proust, comme on le sait moins qui, à partir de sa lecture de *Compensation*, écrira la *Recherche*, le roman de formation métamorphique majeur du début du XX^e siècle. Nous pourrions poursuivre cette évocation par les noms de Rilke et Paul Valéry, qui interrogent, par la poésie, la difficulté de la métamorphose de soi dans le monde de ce nouveau siècle. Et ce n'est qu'à l'issue des conflits mondiaux, dans les sociétés ayant éprouvé les totalitarismes politiques, que la dimension émancipatrice de la formation de soi sera repensée comme la politique de soi métamorphique par Foucault et Rancière. Avec eux, le courant tellurique est revenu à sa source, dans la lecture critique de Platon par Rancière (2004) et l'exégèse du souci de soi, par Foucault.

Comment se traduirait, dans notre situation contemporaine, une prise en compte de ce courant tellurique dans la formation des adultes ? Il faut d'abord accepter une mise à distance des paradigmes anamorphiques et renoncer à la constitution normative d'un sujet à former, selon un programme économique et politique où il trouverait la place qui lui est assignée. Renoncer donc au « consentement faiblement éclairé » suppose bien d'insister dans l'éducation sur une politique de soi dans laquelle les enseignements retirés des expériences et épreuves sont transformés en authentiques savoirs grâce auxquels se constitue une *gnômé* qui donne le courage d'agir pour une émancipation personnelle et collective. Si, par exemple, un enseignement scientifique réellement expérientiel est conduit dès l'école, il permet, aux adultes ainsi préparés d'aborder les débats publics en construisant collectivement des compétences qui sont accessibles comme ressources critiques. Ceci s'éloigne considérablement d'une simple « éducation aux médias » qui, sur le fond, esquisse le problème initial en se bornant à « limiter la propagation des contenus qui nuisent à la vie démocratique »⁵. Plutôt que d'éclairer le consentement afin de le rendre apte à discriminer quelles autorités sont légitimes, une politique de soi métamorphique constitue le sujet démocratique en lui faisant prendre part à la légitimation des savoirs vérifiables.

Bibliographie

- Augustin. (1864). Œuvres complètes, tome III. Éd. L. Guérin.
- Augustin. (1998). Les Confessions. La Pléiade Gallimard.
- Blumenberg, H. (1999). La légitimité des Temps modernes. Gallimard.
- Blumenberg, H. (2005). La raison du mythe. Gallimard.
- Cavell, S. (1996). Les voix de la raison. Seuil.
- Cicéron. (2009). Les devoirs. Belles Lettres.
- Clément d'Alexandrie. (2001) Stromate IV. Cerf, Sources chrétiennes, n°463.
- Derrida, J. (1994). Politique de l'amitié. Galilée.
- Diderot, D. (2010). Essai sur les règnes de Claude et de Néron, Œuvres philosophiques. La Pléiade Gallimard.
- Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France. Alcan.
- Durkheim, E. (1989). Éducation et sociologie. Presses universitaires de France

⁴ « L'homme qui indique aimablement son chemin à un voyageur égaré agit comme un flambeau où s'allume un autre flambeau : il n'éclaire pas moins quand il a allumé l'autre ». Citation d'Ennius, *Scenica* 181-183, par Cicéron.

⁵ Extrait du rapport Bronner : « *Les Lumières à l'ère numérique* », 11 Janvier 2022, <https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumieres-l-ere-numerique-commission-bronner-desinformation>

- Foucault, M. (2001 a). L'herméneutique du sujet. Gallimard/Seuil.
- Foucault, M. (2001 b). Dits et écrits, II, Sexualité et solitude. Gallimard.
- Goethe, J. W. von (1975) La métamorphose des plantes. (Édition de R. Steiner) Triades.
- Hadot, P. (2002). Exercices spirituels et philosophie antique. Albin Michel.
- Hadot, P. (2019), La philosophie comme éducation des adultes. Vrin.
- Humboldt, W. von (2005). De l'esprit de l'humanité. Premières Pierres.
- Moreau, D. (2018). Foucault et la métamorphose éducative. *Materiali Foucaltiani, a VII*, n°13-14. *The final Foucault and Education*, p. 93-112.
- Rancière, J. (2004). Aux bords du politique. Folio Gallimard.
- Renan, E. (1929). L'avenir de la science. Calmann-Levy.
- Schiller, F. von. (1943). Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme. Garnier.
- Sénèque (1969). Lettres à Lucilius. Les Belles Lettres.
- Sénèque (1993). Entretiens, Lettres à Lucilius. Robert Laffont.
- Sénèque (2003). Questions naturelles. Les Belles Lettres.