

## Transmission et construction des valeurs chez les adolescents d'aujourd'hui

### Les sources de l'idéologie « autosécuritaire » : Durkheim

Nous nous appuyerons ici principalement sur son ouvrage *L'Éducation morale* (PUF, 1925), où il a développé l'essentiel de ses thèses sur la question.

#### 1°) Le fondement social des règles morales

Comme Kant, Durkheim part de l'idée que la question de savoir si la morale est possible, ou quel est son fondement, est une fausse question. La morale n'a pas besoin d'être déduite ou construite ; elle n'a pas attendu les philosophes, heureusement, pour s'imposer. Elle existe comme un fait empiriquement observable ( n'oublions pas que Durkheim est un sociologue qui se propose « d'étudier les faits sociaux comme des choses »). Il n'y a pas d'exemple de groupe ou de communauté humaine qui ne soit régie par des règles déterminent ce qui est permis et ce qui est défendu, ce qui est licite et ce qui est illicite.

Ce qui distingue les règles morales des autres types de règles ( par exemple techniques), c'est leur caractère impératif : on doit leur obéir inconditionnellement, indépendamment de toute considération pratique ou utilitaire . Les règles de la morale ne sont pas assimilables aux règles de la prudence, par lesquelles je chercherais ce qui est le plus avantageux ou le moins risqué pour moi.

La morale n'a pas de sens, pas d'existence, pas de force en dehors de l'existence sociale : sans société, pas de morale . C'est que les fins de la morale sont fondamentalement sociales : au travers des règles morales, toute société vise à se maintenir et à se reproduire ; elle assure sa cohésion et sa solidité. « Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif » : la charité, le dévouement interindividuel ne sont pas de l'ordre de la morale.

Contrairement à Kant, Durkheim estime que ce n'est pas le sujet individuel, l'homme raisonnable, qui est « fin en soi », mais le groupe, la collectivité.

#### 2°) Les composantes de la moralité.

Durkheim distingue plusieurs aspects dans la morale :

a) L'esprit de discipline implique à la fois l'idée de régularité ( il n'y a pas de morale sans un ensemble d'habitudes patiemment inculquées jusqu'à devenir inconscientes, ce que Bourdieu, disciple de Durkheim, nommera des « habitus ») et l'idée d'autorité, c'est à dire un ascendant exercé par une instance ressentie comme supérieure. Il n'y a donc pas de société, pas d'éducation morale, sans reconnaissance d'une autorité et apprentissage du respect dû à cette autorité.

b) L'attachement au groupe se manifeste sous la forme de sentiments de gratitude, d'amour, de reconnaissance envers la société qui nous permet de vivre et nous fournit les moyens d'exister et de nous développer comme individus. Contrairement à Kant, Durkheim affirme qu'aucune morale n'est purement « obligatrice » ; elle présente toujours le devoir comme quelque chose de bon et de désirable.

#### 3°) L'autonomie de la volonté

L'autonomie de la volonté, dès lors, ne consiste pas, comme pour Kant, à se donner à soi-même sa propre loi ( nécessairement pensée comme universelle) , mais à obéir à

des règles dont on reconnaît et comprend les justifications rationnelles, et par conséquent auxquelles on adhère de tout son être, puisque celui-ci ne saurait être ce qu'il est sans elles .

C'est pourquoi, dans les sociétés contemporaines, l'éducation morale prend de plus en plus la forme d'un enseignement rationnel, fait appel à l'intelligence, à l'esprit d'analyse, à la réflexion.

Il s'agit de « faire comprendre à l'enfant , non seulement quels sont ses devoirs, mais quelles sont les raisons de ses devoirs ». Cette approche rationnelle n'est pas possible dans le cadre d'une morale religieuse : c'est pourquoi l'enseignement de la morale, pour Durkheim, sera nécessairement laïc.

Le postulat fondamental de cette conception, c'est qu'il est possible « d'expliquer la majesté ( de la morale), d'en donner une expression purement scientifique, sans la faire évanouir, sans même la diminuer ». La science des faits sociaux fonde la morale en montrant le rôle essentiel, indispensable, qu'elle joue dans la cohésion des groupes, et donc la possibilité même de toute culture et de toute vie authentiquement humaine.

On peut naturellement se demander comment une science positive, qui ne connaît et n'étudie que des faits, peut justifier des exigences ou des normes qui sont de l'ordre des valeurs, irréductibles à de simples faits. Et ce qui se passerait si, comme le fait Marx, la sociologie montre que ces normes sont au service, non du groupe tout entier, mais d'une classe dominante au sein de ce groupe.

#### **4°) Conséquences pédagogiques**

La fonction de la discipline scolaire n'est pas seulement d'être un moyen de régulation des activités d'apprentissage ou une technique de maintien de l'ordre dans la classe. Elle a – comme chez Kant – une signification directement éducative : elle permet l'intériorisation progressive de la règle, la formation d'habitudes sans lesquelles il n'y a pas de socialisation possible. Comme chez Kant, son ressort doit être moins la crainte du maître ou de la punition que le respect de la loi pour elle-même – ce qui suppose que les enseignants y soient également soumis. De ce point de vue, Durkheim se range très nettement dans le camp des partisans d'une éducation « traditionnelle » : « Il importe de réagir contre l'espèce de discrédit dans lequel tend à tomber la discipline depuis un certain nombre d'années ».

L'essentiel de la peine qui suit toute faute réside dans la réprobation encourue, le blâme publiquement exprimé plutôt que dans la souffrance infligée. Cf ici encore Kant : « Un regard de mépris suffit » . Durkheim dit sa préférence pour les « punitions morales » plutôt que pour les châtimets physiques.

Aux niveaux supérieurs – et ici encore comme chez Kant – l'explication des règles se substitue peu à peu à leur inculcation ; sauf que la raison qui fonde cette explication est une « raison sociologique » et non une raison pure pratique.

## ***La critique de Piaget***

Dans *Le jugement moral chez l'enfant* ( PUF, 1932), Piaget va mettre en cause cette conception de l'éducation morale, à partir d'observations cliniques d'enfants.

## **A) Le constat clinique**

De 3-4 ans à 12-13 ans, l'enfant passe, du point de vue de son développement moral, par une succession de stades que l'on pourrait résumer ainsi :

### **1°) Le stade de la vengeance spontanée**

Avant 6 ans, l'enfant réagit de manière purement « naturelle » aux dommages qu'il subit, en répondant à l'agressivité par une agressivité en retour. Aucune notion morale n'apparaît, mais seulement une sorte de « loi du talion » plus vécue que formulée.

### **2°) Le stade de la sanction expiatoire**

Aux alentours de 6 ans, apparaît l'idée d'une punition morale de la faute ; mais cette punition n'a d'abord aucun rapport direct avec la nature de la faute. On a bien là une première idée de la moralité comme relation entre une faute et une sanction. Celle-ci échappe aux fluctuations de la sympathie et de l'antipathie qui caractérisaient le premier stade (on tape plus fort celui qu'on n'aime pas, moins fort celui avec qui on a un lien affectif positif). La sanction est conçue comme une contrepartie objective de l'acte : c'est ce que Piaget appelle le « réalisme moral », qu'il explique par la contrainte exercée par l'adulte. L'importance de la sanction varie avec l'importance objective de la faute, sans prise en compte des intentions ou des circonstances atténuantes ou aggravantes. Par exemple, les petits évaluent le mensonge d'après ses conséquences ; il ne retient de la règle que son aspect littéral. La règle est conçue comme extérieure à l'enfant ; elle a un caractère sacré ; elle est valable en soi, de manière uniforme et absolue, comme une prescription intangible.

### **3°) Le stade de la sanction par réciprocité**

A partir de 9-10 ans, la conception de la sanction change. Elle est de plus en plus liée à la faute comme une réparation, ou comme une manière de faire supporter au coupable les conséquences de sa faute, dans une perspective plus éducative qu'expiatoire.

Corrélativement, la règle change de statut. Elle n'apparaît plus comme imposée du dehors, par une autorité transcendante. Elle se donne plutôt comme « une relation nécessaire entre l'individu et ses proches », selon le principe de réciprocité (« ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse »).

La sanction aura de ce fait un caractère relatif plutôt qu'absolu : elle variera selon le degré plus ou moins grand de l'intention de nuire, la nature plus ou moins volontaire de l'action, les circonstances, etc. Se fait jour ainsi une évolution vers une morale du pardon, de la compréhension et de la rédemption. La règle est intériorisée, elle devient l'expression d'un contrat entre les individus, d'une volonté de coopération, de réciprocité et d'échange équitable plutôt qu'une prescription émanant d'une autorité transcendante.

## **B) L'hypothèse explicative de Piaget et la critique de Durkheim**

A partir d'observations sur l'évolution de jeux, notamment du jeu de billes, Piaget avance l'hypothèse que c'est le développement de la coopération entre les enfants qui explique cette évolution. L'enfant passerait progressivement d'une morale de l'autorité, directement issue du rapport inégal entre lui et ses parents – qui lui apparaissent comme une sorte d'entité toute-puissante d'où émanent des injonctions et des prescriptions qui valent en soi et pour soi, sans qu'il soit question de les remettre en cause ou de les moduler – à une morale de la coopération entre égaux, où les règles sont issues de négociations et de discussions débouchant sur des accords qui n'ont d'autre fondement que l'unanimité de l'assentiment et les gratifications qu'ils procurent à chacun. La règle morale n'est plus l'expression d'une subordination, d'un rapport de force (ou de faiblesse, selon le point de vue qu'on adopte), mais au contraire d'une situation d'égalité et de reconnaissance réciproque où chacun fait l'effort de se décentrer, d'adopter le point de vue d'autrui pour se considérer lui-même du dehors.

Cette explication le conduit à critiquer la thèse durkheimienne qui, on vient de la voir, fait de la conscience morale l'expression intériorisée de la conscience collective, de la transcendance du groupe par rapport aux individus. Piaget, à partir des données de la psychologie de l'enfant, affirme qu'il y a non pas une, mais deux morales absolument différentes et hétérogènes : celle de la contrainte et de l'autorité d'une part, celle de la coopération et de la réciprocité d'autre part. Le passage progressif de l'une à l'autre n'est pas un processus d'intériorisation de la contrainte externe, mais correspond à une rupture, au basculement d'un univers à l'autre. Durkheim ignore que « à côté des rapports sociaux entre enfants et adultes, il existe des rapports sociaux propres aux groupements enfantins eux-mêmes », qui engendrent des règles d'un autre type que celles engendrées par l'autorité.

Pour le dire en un mot, le rapport entre pairs constitue le principe d'une éducation « progressive », en ce qu'il permet de construire progressivement l'objectivité d'un monde où les lois qui régissent les choses représentent des nécessités à partir desquelles l'action est possible ( pas de technique sans connaissance des lois physiques ), et où les lois qui régissent les rapports des hommes entre eux sont également des nécessités résultant de longues et laborieuses confrontations entre eux, ne tirant leur légitimité que du consensus qui les a fondées. Au contraire, le rapport à l'autorité ne peut être que *régressif*, car il tire l'individu vers ses origines, vers son état initial de dépendance absolue et d'impuissance radicale, alors que grandir, c'est justement chercher à s'en arracher.

Chez Kant comme chez Durkheim, l'étape de l'instruction, qui est en somme l'explication et la verbalisation des lois morales, suit leur inculcation par la discipline et l'autorité ; une fois les règles intériorisées, on reconnaît et on comprend pourquoi elles étaient nécessaires, d'une nécessité rationnelle pour Kant, et sociologique pour Durkheim. Dans la coopération entre enfants telle qu'analysée par Piaget, en revanche, c'est *simultanément* que l'enfant rencontre de la résistance et verbalise. Le processus de rationalisation des règles ne s'effectue pas a posteriori, quand tout est joué et le jeune enfant déjà modelé comme une cire dans un moule ; il accompagne pas à pas l'expérience de la confrontation aux choses et aux personnes.

S'opposent ainsi une conception de l'éducation morale comme *intériorisation* de normes supposées préexistantes – qu'elles soient sociales ou rationnelles – et une conception de l'éducation morale comme *construction* de ces normes à partir d'une expérience du conflit ( entre le moi et les choses, entre le moi et les autres moi ). Dans le premier cas, le principe de l'éducation ne peut être que l'autorité – qu'elle soit religieuse, sociétale ou parentale. Dans le second cas, ce principe ne peut être que l'organisation de situations qui permettent à la fois une confrontation aux choses et/ou aux personnes et la verbalisation qui seule rend cette confrontation éducative.

## **L'apport de Kohlberg**

Kohlberg, philosophe et psychologue américain, a tenté d'analyser ce qu'il appelle des stades moraux, exprimant différents types de rapports à la morale. Dans son optique, il s'agit de stades que l'enfant et l'adolescent traversent, mais certains n'arrivent jamais au bout. C'est à dire que, contrairement à la théorie de Piaget où l'on est censé arriver au terme de l'enchaînement des stades, Kohlberg estime qu'il y a des gens qui ne dépassent jamais le premier stade, et que le rôle de l'école est de les faire évoluer.

### **A) Les stades du développement moral**

Il définit d'abord un premier niveau qu'il appelle le niveau préconventionnel; dans ce niveau, il distingue deux stades:

**1°) Le premier stade est celui qu'il appelle stade de la punition et de l'obéissance.** Le rapport à la loi ( morale ou juridique) est caractérisé essentiellement par la soumission "bête", aveugle, ce qu'il appelle l'obéissance littérale. Le motif d'obéissance à la loi est la peur du gendarme, le souci d'éviter la punition.

**2°) Le deuxième stade est ce qu'il appelle le stade du projet instrumental individuel et de l'échange.** Le rapport à la loi est déterminé essentiellement par le désir de satisfaire ses propres intérêts et besoins en laissant les autres faire de même. C'est le stade du "donnant-donnant": je respecte la loi parce que j'espère que les autres feront de même, et que la loi est ainsi l'instrument, ou le moyen d'un échange avantageux pour tout le monde. Le rapport à la loi ne se fonde plus sur la peur, mais sur le conformisme social, car on est plus tranquille quand on obéit à la loi que quand on n'obéit pas. On pourrait donc qualifier ce deuxième rapport à la loi d'utilitarisme un peu naïf, dans une perspective essentiellement marchande.

- Nous arrivons ensuite à un deuxième niveau que Kohlberg appelle le niveau conventionnel, c'est à dire le niveau où il y a la loi au sens d'une convention passée entre les individus.

**3°) Le troisième stade est le stade des relations psychologiques, celui des attentes interpersonnelles et mutuelles, des relations et de la conformité.** On respecte la loi parce qu'on veut faire plaisir. Kohlberg parle de "good boy, nice girl". En respectant la loi, on fait plaisir à ses parents, ses amis, on se sent bien, on sent qu'on est aimé, donc on peut rester loyal et digne de confiance avec ses partenaires; au fond, on veut répondre à des attentes, celles de ses parents, de ses proches, de ses maîtres ou de ses professeurs etc. On respecte donc la loi essentiellement parce qu'on veut être bien vu, par les autres et par soi-même dans la mesure où on intériorise le regard des autres. Le rapport à la loi est ainsi dicté par le souci de la réputation, de la confiance méritée. On pourrait peut-être parler de morale de boy scout, sans aucune dévalorisation du scoutisme, qui comporte cet aspect un peu gentil.

**4°) On arrive ensuite au quatrième stade, celui du maintien de la conscience et du système social; c'est la morale légaliste: il faut obéir à la loi parce que c'est la loi.** C'est le thème américain de "law and order", la loi et l'ordre. Il faut accomplir son devoir parce que c'est le devoir. On pense à la morale de Durkheim: la loi est ce qui permet de maintenir l'ordre et l'ordre est bien en soi. On n'obéit donc plus simplement pour l'avantage, ou par peur du gendarme, mais pour l'amour de l'ordre lui-même. C'est une morale de l'esprit de discipline, une morale du devoir, du respect de l'ordre établi. On sait où peut conduire ce type de rapport à la loi (voir "La mort est mon devoir", de Robert Merle, où

l'auteur montre comment le commandant d'Auschwitz, par obéissance à la loi, est allé très loin). Il s'agit ici essentiellement de préserver le fonctionnement des institutions conçues comme un tout, comme une totalité organique qui constitue une architecture qu'il faut maintenir.

- Le troisième niveau est le niveau postconventionnel, c'est à dire régi non plus par des conventions légales, formelles, mais régi par des principes. On est donc au-delà de la loi, en quelque sorte.

**5°) Le cinquième stade est celui des droits premiers. Le rapport à la loi est conçu comme un contrat social.** On obéit à la loi mais la loi n'a rien de fixe, d'intangible ; ce qui compte c'est que la loi soit juste, c'est à dire qu'elle soit légitime, et elle est légitime quand elle est établie selon certaines procédures (procédure démocratique par exemple, respect des formes constitutionnelles etc.). On a donc là une morale du consensus, de la légitimité, du contrat, qui correspond en gros aux démocraties libérales modernes ou à ce que Piaget dit de la coopération, de la réciprocité des points de vue, de la discussion. Ici, on respecte la loi essentiellement parce qu'on veut respecter des engagements collectifs; il y a toujours un calcul rationnel, si l'on veut ; mais ce n'est plus mon avantage personnel que j'échange contre celui des autres, c'est l'intérêt commun qui est recherché: le plus grand bien pour le plus grand nombre, la volonté générale chez Rousseau.

**6°) Le dernier stade, enfin --mais peut-on encore parler de rapport à la loi? -'est au-delà de la loi, pourrait-on dire--, est le stade des principes éthiques universels .** On respecte la loi, et parfois on conteste la loi, mais au nom de principes universels de justice: les Droits de l'Homme, le respect de la dignité des êtres humains etc. C'est la morale de Kant: traiter autrui comme fin et jamais seulement comme moyen. On reconnaît certains principes auxquels on se soumet, et l'adhésion à ces principes peut même aller contre les lois établies. Kohlberg rappelle ici l'exemple de Gandhi, de Socrate violant les lois de la cité parce qu'elles sont injustes, ou celui de Martin Luther King. On peut se demander si ce stade est atteint réellement, sauf par quelques grandes figures comme celles qu'on vient de citer. Ce stade est plutôt un idéal ; personne, peut-être, ne peut prétendre y avoir accédé réellement.

## **Les implications pédagogiques des travaux de Kohlberg**

Kohlberg ne se contente pas de dégager les différentes étapes du développement moral ; il essaie d'en tirer les conséquences didactiques.

Ainsi qu'on l'a vu, l'éducation morale traditionnelle repose essentiellement sur l'inculcation autoritaire de règles et de comportements. Lorsque cette conception montre ses insuffisances, la tentation est grande de se replier sur un relativisme généralisé ( « à chacun ses valeurs »), qui se contente, dans le meilleur des cas , de demander à chacun d'explicitier ses normes et ses principes de comportement ( théories de la « value clarification » aux Etats-Unis), en se contentant simplement d'une « morale minimale » fondée sur quelques principes élémentaires peu contestables ( pas de violence, pas de vols, etc.).

Cette éducation morale réduite à une sorte de maintien de l'ordre et à la gestion quotidienne de la classe n'a évidemment guère de portée éducative :on est très loin de l'éducation morale telles que la concevaient des philosophes comme Platon, Kant, Rousseau, mais aussi des conceptions durkeimiennes ou piagétienne. L'éducation morale se dégrade ainsi en simple socialisation ; tout ce qu'on demande à chacun est de ne pas léser ou gêner les autres...

Kohlberg récuse aussi bien cette conception minimaliste que l'attitude idéaliste qui croit qu'on peut enseigner l'altruisme et le dévouement aux valeurs universelles à des gens englués dans les soucis de la quotidienneté et dans un contexte dominé par l'individualisme, le consumérisme, la compétition et le mercantilisme.

Il estime que chacun, et notamment les enfants et les jeunes, se caractérise par son attachement à un stade. Personne, selon lui, ne peut évoluer d'un stade à un stade supérieur sans passer par tous les stades intermédiaires : il serait donc vain, par exemple, de prêcher à un adolescent qui en est encore au premier stade ( « peur du gendarme ») ou au second ( utilitarisme primaire) un altruisme relevant du cinquième ou du sixième stade.

Du reste, aucun prêche, aucun discours ne peut transformer la mentalité morale de quelqu'un : ce n'est qu'en discutant avec des égaux ( camarades, amis ) qu'il peut passer d'un stade à l'autre. Ces discussions doivent avoir pour sujet une situation où plusieurs conduites morales sont également possibles et où il faut en choisir une : en demandant à chacun d'exprimer son choix et de l'argumenter face aux autres, l'expérience prouve qu'il peut devenir réceptif aux arguments relevant du stade immédiatement supérieur au sien, et ainsi, évoluer.

C'est ce qu'on appelle la méthode des « dilemmes moraux », parce qu'elle consiste à proposer en particulier des situations conflictuelles, où plusieurs exigences morales s'opposent, ce qui provoque une situation d'embarras et d'interrogation propice aux remises en question de ses propres choix et attitudes.

. On voit bien en quoi sa stratégie éducative se situe dans le prolongement de celle de Piaget : car elle privilégie la confrontation entre pairs et la construction commune de règles à partir de positions divergentes, voire contradictoires.