
Éduquer à la moralité sans moraliser ¹

« Éduquer à la moralité », l'injonction soulève, aujourd'hui comme hier, la réprobation de certains qui y voient soit une immixtion intolérable de l'État dans le droit des familles à éduquer les enfants selon leurs convictions, soit une entreprise publique de moralisation ou de normalisation, c'est-à-dire une incursion inacceptable dans le droit des individus à l'autonomie morale.

Je voudrais montrer ici que ces résistances, si elles sont légitimes au regard de ce qu'a été l'éducation morale au cours des siècles et décennies précédents (catéchisation, civisme républicain, propagande fasciste et communiste, moralisation...), ne se justifient plus dès lors que l'éducation scolaire à la moralité s'opère dans une perspective « postconventionnelle ² » et vise à faire acquérir aux jeunes générations une autonomie morale.

Pour développer ce point de vue, il me faut d'abord éliminer des questions de vocabulaire et clarifier deux notions que j'utilise : celle de *moralité* et celle de *postconventionnalité*.

Le concept de moralité

La langue française courante nous offre une quasi-équivalence aussi bien entre la *morale* et l'*éthique* qu'entre ce qui est *moral* et ce qui est *éthique*. La source étymologique du premier est le vocable latin *mores* tandis que la seconde est le

¹ A paru une première fois dans *Le Cartable de Clio*, Lausanne, 2002, Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, n° 2, p. 243-252.

² Je reviendrai sur la signification de ce concept.

vocable grec *ethos* ; *mores* et *ethos* renvoient à ce qui est relatif aux mœurs, aux manières ou aux règles de vivre ensemble. Et “vivre ensemble” fait référence aussi bien à l’individu qui interagit avec les autres (le point de vue subjectif) qu’aux autres qui vivent avec lui (le point de vue intersubjectif). Ce double point de vue justifie même, comme nous l’expliquait déjà Aristote³ dans son *Éthique à Nicomaque*, l’utilisation du terme d’éthique puisque celui-ci est construit à partir de deux mots grecs, l’un signifiant ce point de vue subjectif – le « caractère » (*ηθος*) –, l’autre, le point de vue intersubjectif – les « mœurs » (*εθος*).

En philosophie morale cependant, nous distinguons l’éthique et la morale depuis Kant. La première signifiant, dans la lignée d’Aristote, l’ensemble des obligations auxquelles l’individu s’astreint pour atteindre le bonheur, le salut, ou pour mener une existence réussie, tandis que l’autre fait référence aux obligations « catégoriques » que s’impose l’individu lorsque les maximes de son action sont universalisables⁴.

J’utiliserai cette dernière distinction entre éthique et morale chaque fois qu’il sera utile de hiérarchiser, sur le plan didactique, des obligations selon qu’elles n’engagent que le point de vue subjectif (existentiel, eudémoniste ou eschatologique) ou, en revanche, le point de vue de tout être humain ou tout citoyen du monde.

³ ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. revue de A. Gomez-Muller, Livre de poche, 1992, n° 4611, livre II, chap. 1, § 1, p. 77 : « Quant à la vertu morale [*ηθικη, ηθος*, caractère], elle naît plus particulièrement de l’habitude et des mœurs ; et c’est du mot même de mœurs [*εθος*, habitude, coutume, usage] que, par un léger changement, elle a reçu le nom de morale qu’elle porte. »

⁴ Emmanuel KANT, *Critique de la Raison Pratique* [1788], trad. F. Picavet, Éd. Quadrige, 1943, p. 30 : « Agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse toujours valoir *en même temps* comme principe d’une législation *universelle*. » (Je souligne).

Le concept de moralité (*Sittlichkeit*) que l'allemand distingue de celui de morale (*Moralität*) a l'avantage sur le second de rassembler toutes les formes d'obligations, aussi bien les normes techniques, éthiques, morales de la typologie kantienne que, depuis Hegel, les devoirs civiques qui nous incombent par l'intermédiaire de l'État⁵. L'État constitue, en effet pour Hegel, l'instance qui, dans les sociétés modernes et contemporaines, permet à chaque citoyen de *reconnaître* les autres comme des autres de lui-même sans toutefois les *connaître* et même s'ils lui sont "étrangers". Cet acte de reconnaissance via l'État relie dans la foulée les *devoirs* civiques aux *droits* des citoyens et promeut, chez Hegel, la « liberté subjective » (le point de vue individuel) dans les limites de la « liberté objective » (le point de vue universel).

Utiliser le concept de *moralité*, compris en ce sens, plutôt que celui de *morale*, me permet d'élargir le champ d'une éducation à la moralité, c'est-à-dire de ne pas la restreindre à l'éducation à la citoyenneté sans l'exclure pour autant et de prendre en compte à la fois l'objectif pédagogique d'épanouissement personnel (le point de vue subjectif) et de développement d'un citoyen du monde (le point de vue universel).

⁵ G.W. Friedrich HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts* [1821], Werke 7, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970, § 258, p. 399. André Kaan, dans l'édition "Tel" de Gallimard (1940), traduit *Sittlichkeit* par « moralité » et Robert Derathé le traduit par « vie éthique » (Vrin, seconde édition, 1993).

Le concept de postconventionnalité

En un sens très général, le concept de « postconventionnalité » suggère par son préfixe *post-* une étape supplémentaire dans le développement des individus et des sociétés qui ne se contentent désormais plus d'acter, voire de sacraliser, les conventions mais d'y adhérer ou non librement. Une analogie peut être risquée avec l'autonomie morale kantienne lorsque le sujet se donne à lui-même la Loi morale et avec l'autonomie politique que s'accordent les citoyens des sociétés démocratiques modernes lorsqu'ils se déclarent les auteurs des lois et les sujets de droits fondamentaux ⁶.

Le concept prend toutefois une signification précise dans la théorie du développement du jugement moral de l'Américain Lawrence Kohlberg ⁷. Celui-ci qualifie en effet de « postconventionnel » le jugement mûr que l'adolescent ou l'adulte émet à l'issue d'un dilemme moral et qu'il justifie par des *principes*. Le dilemme de Heinz, comme nous l'avons vu dans l'article précédent, illustre cette catégorie de jugements aux stades 5 et 6.

Peu d'auteurs ont observé l'évolution du jugement moral. Kohlberg a développé la réflexion et l'observation initiées

⁶ Voir par exemple Claudine LELEUX, *La Démocratie moderne. Les grandes théories*, Paris, Cerf, 1997, coll. "Textes en main".

⁷ Lawrence KOHLBERG (1927-1987), *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1981 :

vol. I, « The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice »

vol. II, « The Psychology of Moral Development : Moral Stages and the Life Cycle »

vol. III, « Education and Moral Development : Moral Stages and Practice ».

par Jean Piaget dans *Le jugement moral chez l'enfant*⁸ – jugement qui évoluait, grosso modo, de l'anomie à l'autonomie en passant par l'hétéronomie. C'est l'intérêt de la théorie de L. Kohlberg dont j'ai pu vérifié empiriquement la pertinence dans mes classes d'enseignement moral. Du moins la pertinence des trois niveaux (pré-conventionnel, conventionnel et postconventionnel, respectivement les analogues piagétien de l'anomie, de l'hétéronomie et de l'autonomie). La difficulté de la théorie de Kohlberg réside dans la distinction qu'il opère entre le stade 5 et le stade 6 du jugement postconventionnel. Je ne veux pas discuter ici cette distinction qui ne me paraît pas probante – ce à quoi je me suis adonnée ailleurs⁹ –, je ne souhaiterais retenir pour mon propos de la théorie kohlbergienne que ce qui en constitue sa force et qui permet de souligner qu'il est possible d'éduquer à la moralité sans moraliser, à savoir qu'un jugement « postconventionnel » ne se réfère plus à la peur de la sanction (stade 1), à l'intérêt égoïste (stade 2), à la bonne concordance avec les jugements de l'entourage (stade 3) ni même à la loi parce que c'est la loi (stade 4) mais à des *principes* auxquels l'individu choisit d'adhérer ou non librement et qui permettent, par leur généralité, d'épouser un *point de vue de réciprocité* pour tous les sujets jugeant. Autrement dit, que la maturité du jugement moral ne se manifeste pas par le contenu ou la *substance* de celui-ci mais par la *compétence* ou la procédure cognitive mise en œuvre par le sujet jugeant : la capacité à prendre librement un point de vue décentré qui devrait engager tout un chacun.

Cette *compétence procédurale* mûre ne dit rien encore du contenu ou de la validité de ce point de vue. Elle permet tout

⁸ Jean Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

⁹ Voir l'article supra « Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) ».

au plus à l'individu d'émettre une prétention à la validité¹⁰, celle-ci devant encore être honorée.

Éduquer au jugement moral postconventionnel signifie dans ce cas que l'on fasse acquérir aux jeunes générations une telle compétence procédurale par laquelle ils seraient capables d'adopter – à propos de tout dilemme, situation, problème... moraux – un point de vue général ou universel incluant, cela va de soi, leur point de vue propre.

C'est dans cette perspective – que je qualifierai désormais de « postconventionnelle » – et qui ne devrait pas seulement caractériser l'éducation à la moralité mais tout enseignement, comme j'ai eu l'occasion de le montrer récemment¹¹ –, qu'il est possible d'éduquer à la moralité sans moraliser, c'est-à-dire de faire acquérir de telles compétences procédurales sans enseigner une morale substantielle.

Postconventionnalité et prétention à la justesse normative

Ceci étant dit, il est clair qu'un médecin nazi, qui justifierait l'expérimentation sur des femmes enceintes incarcérées au nom du progrès de la science et du bien-être de l'humanité (subordination du bien individuel au bien de l'humanité), exprimerait un jugement postconventionnel justifié par des principes, sans qu'une telle norme soit acceptable pour tous.

¹⁰ Jürgen HABERMAS parle dans ce cas de « prétention à la justesse normative ».

¹¹ Claudine LELEUX, *L'École revue et corrigée. Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 2001, coll. "Comprendre", notamment le chap. 7.

Une approche purement procédurale d'une éducation à la moralité nous ferait donc sombrer dans le relativisme moral, théoriquement peu convaincant¹². Il est possible d'éviter cet écueil en se souvenant que la compétence à justifier des choix moraux au nom de principes ne dit encore rien de la validité de ces principes. Ceux-ci ne prennent encore la forme que de *prétentions* à la validité ou à la justesse normative. Autrement dit, pour être justes ou légitimes, de tels principes ou normes, devraient encore pouvoir être acceptables par tous ceux qu'ils concernent.

C'est à ce stade que la théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg ne peut plus aider le pédagogue et, qu'en revanche, l'« éthique de la discussion » de Jürgen Habermas lui permet, tout en allant plus loin au niveau des contenus de l'argumentation, de conserver la finalité procédurale d'une éducation à la moralité.

Jürgen Habermas a montré, en effet, que les sociétés modernes ont ceci de particulier de ne plus reconnaître, comme *procédé de validation des normes*, que la *discussion*. La légitimité moderne, en devenant profane – ce sont les citoyens qui se donnent à eux-mêmes les lois – suppose en retour la représentation d'un être humain capable d'une autonomie de jugement et la méthode de discussion comme moyen de se mettre d'accord sur ce qui engage tout un chacun. L'obéissance à un commandement fait place à l'adhésion libre à un principe moral ou à une norme morale parce qu'elle est *acceptable*. Son acceptabilité ne réside plus, pour Habermas, qu'au terme d'une discussion pratique et effective entre tous les concernés par la norme, à égalité de participation et sans contrainte. Étant entendu que chaque participant se laisse sincèrement convaincre par l'argument

¹² Voir ma critique de Nietzsche dans l'article supra « Éthique de la discussion ».

meilleur¹³. Notons que la « sincérité » prend ici, comme chez Kant, un caractère transcendantal dans la mesure où son absence principielle anéantirait toute possibilité de communication, et donc d'argumentation¹⁴.

Certaines normes rencontreront les limites de l'argumentation rationnelle. Certaines d'entre elles, comme le devoir ou l'interdiction d'avorter par exemple, pourraient ne pas pouvoir être validées au terme d'une telle discussion¹⁵. Le pluralisme éthique de nos sociétés est la réponse nécessaire à ces limites pour pouvoir coexister pacifiquement au sein d'une communauté juridique de référence.

La classe n'est évidemment pas la « situation idéale de parole » dont parle Jürgen Habermas et il serait illusoire et abusif de la considérer comme telle, c'est-à-dire comme "lieu" de *validation* des normes. Si l'on tient à l'esprit cette différence conceptuelle, rien n'empêche cependant l'enseignant de poursuivre avec Habermas sa tâche d'éducation à la moralité en mettant en place des dispositifs de discussion en classe permettant aux apprenants non seulement d'exercer leur jugement moral mais surtout d'adopter la posture du « Discutant » capable de prendre un point de vue décentré, général et universel pour vérifier l'acceptabilité de telle ou telle norme de moralité. Il importe seulement que l'enseignant veille, dans la mesure du possible, à respecter l'égalité de participation dans la discussion et que ses arguments ne soient pas considérés *a priori* comme les arguments meilleurs.

¹³ Jürgen HABERMAS, *De l'Éthique de la Discussion* [1991], trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1992, coll. "Passages", p.122 : la situation de parole doit garantir par principe, « *la publicité de l'accès, l'égalité de participation, la sincérité des participants, des prises de position sans contrainte, etc.* ».

¹⁴ Si nous ne partions pas du présupposé de la sincérité de nos interlocuteurs, aucune communication ne serait possible.

¹⁵ Jürgen HABERMAS [1991], *De l'Éthique de la Discussion*, *op. cit.*, p. 149-150.

Dans cette perspective postconventionnelle, j'ai développé ailleurs, avec mes étudiants en formation initiale, des séquences didactiques visant à faire discuter les apprenants sur la légitimité ou le bien-fondé des principes d'un règlement de classe ou d'école¹⁶, sur la justesse normative de plusieurs principes de Justice¹⁷ ou de nombreuses normes techniques, éthiques et morales¹⁸, voire même sur les raisons de les hiérarchiser en fonction de leur force d'obligation à l'issue d'un dilemme moral¹⁹.

Valeur de l'argument meilleur et éthique reconstructive

Jürgen Habermas a développé ses travaux à propos d'un aspect, certes capital, de la communication, à savoir l'argumentation. Celle-ci peut cependant connaître des limites dans l'intercompréhension, comme le pédagogue de la moralité peut souvent s'en rendre compte : des arguments

¹⁶ Leçon pour l'école primaire de Valérie PUTTAERT, « Dotons-nous d'un règlement », dans Claudine LELEUX, *Éducation à la citoyenneté. Apprendre des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2000, coll. "Outils pour enseigner", p.

¹⁷ Claudine LELEUX, *Dans quelle société je veux vivre ?* (Manuel de l'élève), Bruxelles, De Boeck, 2003 ; et *Séquences didactiques de philosophie* (Guide du maître), Bruxelles, De Boeck, 2004, chapitre 6.

¹⁸ Selon la trilogie kantienne, et notamment la distinction entre normes éthiques et morales évoquée plus haut.

¹⁹ Claudine LELEUX, *Éducation à la citoyenneté*, *op. cit.*, « Normes, devoirs et jugement normatif », chapitre 5 ; et Claudine LELEUX, *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ?* (Manuel de l'élève), Bruxelles, De Boeck, 2003 ; et *Séquences didactiques de philosophie* (Guide du maître), Bruxelles, De Boeck, 2004, chapitre 3, 3.

peuvent être proférés au cours des discussions qui, pour certains, n'en sont pas, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas des arguments *reconnus comme tels*. La difficulté – théorique et pratique – provient du fait que les arguments *valent* ou *ne valent pas* dans une discussion en fonction de l'expérience biographique ou historique des discutants.

Le principe de l'égalité de droit des êtres humains, par exemple, devrait, compte tenu du patrimoine culturel transmis à chaque génération depuis les 17^e et 18^e siècles, constituer l'argument meilleur pour valider des normes interdisant les discriminations racistes, sexistes ou religieuses. Or, nous constatons que celui-ci ne peut suffire à convaincre *en soi*. En effet, du vécu et du récit des événements se forment des jugements qui ne sont pas forcément interrogés (*pré-jugés*) mais qui peuvent avoir une force. Force qui ne peut être ébranlée qu'à être d'abord *reconnue*. Il s'agit alors de passer à un autre niveau de discussion, qui tient plus de la reconnaissance que de l'argumentation, et que Jean-Marc Ferry appelle « autoréflexion coopérative ²⁰ ». Celle-ci vise à reconstruire, dans une attitude d'intercompréhension, les raisons qui soutiennent l'argumentation, une situation d'échanges dans laquelle chacun des partenaires interroge et reconnaît les raisons des arguments avancés par l'autre : « Ce sont les deux qui analysent et les deux qui reconnaissent. En écoute mutuelle : la reconnaissance autocritique de l'un est conditionnée par celle de l'autre, et réciproquement – un cercle théorique, mais qui se résout bien dans la pratique ²¹ ».

Il s'agit, autrement dit, de redécouvrir ou de reconstruire ensemble dans une attitude réflexive le bien-fondé des

²⁰ Jean-Marc FERRY, *L'Éthique reconstructive*, Paris, Cerf, 1996, coll. "Humanités" et Jean-Marc FERRY, *Les Puissances de l'expérience. Essai pour une identité contemporaine*, Paris, Cerf, 1991, vol. I, « Le sujet et le verbe », p. 99.

²¹ Jean-Marc FERRY *L'Éthique reconstructive, op. cit.*, p. 59.

arguments avancés. La perspective des interlocuteurs n'est pas conventionnelle – commandant l'obéissance ou faisant valoir un argument d'autorité –, elle est *postconventionnelle* en ce qu'elle éprouve de manière critique et autocritique les raisons invoquées et elle est aussi *active* par l'attitude de reconnaissance qui est adoptée pour faire droit au point de vue de l'autre.

D'un point de vue pédagogique, l'« autoréflexion coopérative » nécessite la mise en œuvre de dispositifs spécifiques. J'ai eu l'occasion d'en présenter un à titre d'exemple²² mais le pédagogue trouvera sans difficulté d'autres occasions pour la faire pratiquer.

Le jugement évaluatif

Je n'ai évoqué jusqu'ici que l'apprentissage des normes ou des devoirs. Une éducation à la moralité ne peut cependant être complète que si elle s'attache aussi aux *valeurs* qui les sous-tendent. Nous venons de voir avec Jean-Marc Ferry que les arguments peuvent valoir ou non en fonction d'une expérience historique ou biographique concluante. Ce *valoir*, dans lequel s'ancre le *valide* doit, lui aussi, prendre une place dans l'éducation à la moralité, toujours selon une démarche postconventionnelle et procédurale, en recourant à des séquences didactiques de *clarification des valeurs* et de *hiérarchisation axiologique*²³.

²² Voir, à titre d'illustration méthodologique, Claudine LELEUX, « Reconnaître les raisons de l'autre ? », dans *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ?*, *op. cit.*, chapitre 4.

²³ Claudine LELEUX, *Éducation à la citoyenneté*, *op. cit.*, chapitre 4.

Ce qui importe, pour le pédagogue, c'est de bien distinguer les valeurs des normes²⁴ et, ainsi, de veiller lorsqu'il s'attache au domaine du valoir, de se limiter à faire clarifier ou hiérarchiser les préférences personnelles, par définition indiscutables, c'est-à-dire non susceptibles d'un accord ou d'une acceptabilité en tant que telles.

Pédagogie active

Il me reste à rappeler pourquoi une éducation à la moralité, comme tout enseignement d'ailleurs, se doit d'être *actif* et prendre l'allure de "mises en situation" de discussions argumentatives, d'échanges d'autoréflexions, d'exercices de clarification... L'attitude d'« autoréflexion coopérative », dont il a été question plus haut, nécessite une *activité* de reconnaissance et de coopération, impossible en son for intérieur. De même, l'argumentation monologique peut certes reproduire des interactions en pensée mais ne suffit pas en elle-même à développer des compétences postconventionnelles à justifier des choix moraux par des *principes*. Elle les présuppose. Ces compétences postconventionnelles font en effet appel à des opérations cognitives complexes (la conceptualisation, le raisonnement et la réflexion) qui sont le résultat d'un long processus d'« abstractions réfléchissantes » et d'« abstractions réfléchies » au sens de Piaget. Or, les « abstractions réfléchissantes » s'opèrent « à partir des actions et non pas des objets²⁵ » (par exemple, ordonner, réunir ou

²⁴ *Ibid.*

²⁵ L'opération, pour Jean Piaget, est « une action intériorisable, réversible et toujours solidaire d'autres opérations, avec lesquelles elle constitue une structure caractérisée par des lois de totalité (par exemple des lois de "groupe", de réseaux, de "groupements", etc) ». Voir Jean PIAGET, Bärbel INHELDER, *De la Logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, PUF, 1955, coll. "Bibliothèque de philosophie

dissocier, mettre en correspondance...) et constituent l'assise nécessaire aux « abstractions réfléchies » qui, elles seules, sont en mesure de construire une opération sur les opérations précédentes²⁶. Une éducation à la moralité ne peut dès lors faire l'économie de ce "détour" par l'auto-activité et l'interactivité des apprenants.

contemporaine" et Jean PIAGET, Evert W. BETH, *Épistémologie mathématique et psychologie. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle*, Paris, PUF, 1961, coll. "Études d'épistémologie génétique", XIV, p. 249-251.

²⁶ Jean PIAGET, Evert W. BETH, *op. cit.*, p. 257.