

EXPRESSION, INCULCATION ET ÉDUCATION : DE L'ART DE DEVENIR SOI-MÊME

Résumé : L'éducation peut être comprise comme inculcation ou comme expression de soi. L'auteur montre qu'il s'agit là non d'une antinomie mais d'une simple tension entre deux pôles qui organise notre expérience. Il explique la valorisation de l'expérience de soi par un phénomène culturel que Charles Taylor appelle « le tournant expressiviste », et montre que l'injonction à devenir soi-même n'entre pas en conflit avec les normes sociales. Il est possible de concilier éducation et idée du moi qui s'auto-formule. L'exemple de cette conciliation est donné par l'éducation morale selon Kohlberg, plus connue sous l'appellation de « philosophie à l'école ». Cette méthode repose en effet sur l'idée que l'enfant doit être invité à faire appel à ses ressources intérieures pour résoudre des questions morales. L'auteur conclut qu'en invoquant la montée d'une « culture de l'expression » menaçante, l'on risque d'assimiler trop vite individualisme et subjectivisme, au lieu de penser l'individualisme de façon complexe et dans son historicité. Les travaux de G. Simmel permettent une telle analyse, qui distinguent un « individualisme latin » perpétuant l'héritage des Lumières et un « individualisme germanique » d'inspiration romantique et expressiviste.

Mots-clés : éducation, inculcation, expression, individualisme, subjectivisme, morale, normativité.

L'EXPRESSION DE SOI COMME FORME DE VIE RENOUVELÉE

Les enfants et la jeunesse, à chaque époque peut-être, inventent des expressions : langagières, comportementales, vestimentaires, esthétiques, etc. – qui dérangent les adultes. Impossible, certes, de déterminer à coup sûr si cette formule : « chaque génération invente une expression qui la caractérise et la différencie de la précédente », est un principe invariant et universel. Mais il n'en demeure pas moins, qu'apparemment, depuis quelques années, beaucoup s'accordent pour dire que la valeur accordée à ces expressions s'est amplifiée, et que l'éducation fait une part de plus en plus grande à l'expression de soi. Si l'on appelle « éducation », en première approximation, l'ensemble des processus par lesquels une génération inculque à celle qui lui succède l'ensemble des formes de sa vie, on peut alors être tenté d'opposer cette nouvelle détermination de l'expression de soi à l'éducation. Les expressions de soi nouvelles de la plus jeune génération entreraient ainsi en conflit avec celles de la plus ancienne. Dans nombre des sociétés que l'histoire présente à l'observation, c'est la tradition, – l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir ; l'ensemble des croyances, des coutumes, des façons de faire, en somme : des héritages, – qui est perçue comme l'essentiel (Blais *et al.* 2008 : 24 *sq.*, 69 *sq.*). L'éducation y est comprise alors bien plus comme inculcation des traditions que comme épanouissement des expressions de soi. Sans doute peut-on reconnaître qu'actuellement, les générations « adultes », quoi que l'on entende par

là, ont plus tendance à valoriser et à approuver les expressions de soi de la jeune génération, et que l'éducation, tendanciellement et non absolument, utilise l'incitation à l'expression et à l'expression de soi comme un procédé de formation : préférant souvent favoriser épanouissement et expression libre, se résignant ou se décidant parfois à s'en remettre aux techniques d'inculcation et de transmission. C'est à remettre en question cette manière d'énoncer le problème, dont on trouve bien des expressions dans le sens commun ou dans des essais à destination du grand public, que je voudrais ici travailler.

S'il est vrai que des déterminations nouvelles apparaissent bien dans l'éducation – ou, plus largement, dans la culture – on doit aussi tenir compte du fait que la valeur et le sens accordés à ces réalités phénoménalement observables et que des enquêtes historico-ethnologiques ou historico-anthropologiques peuvent recueillir, ne sont pas du même ordre. L'idée suivant laquelle les temps anciens auraient été plus conservateurs, naturellement plus enclins à dévaloriser les expressions de soi radicalement neuves et autres, quand notre époque serait, enfin ou malheureusement, plus libre et plus apte à accueillir des expressions de soi différentes et à répudier les anciennes comme des jugs et des contraintes, n'est ainsi pas évidente si l'on songe aux nouveautés qui surgirent dans les temps passés (ce serait probablement ce que l'on pourrait montrer en étudiant l'expression de soi en art, ce que je ne ferai pas ici). Un contexte de pensée révolutionnaire, par ailleurs, porte le plus souvent à récuser les tournures de la vie ancienne comme les formes mêmes de la servitude : mais sans pour autant valoriser, loin s'en faut, les nouvelles expressions de soi, surtout les plus spontanées et les plus débridées, sauf à la condition expresse qu'elles servent l'ordre nouveau dont la révolution doit accoucher¹. Et ce, parce que l'expression de soi n'est pas forcément perçue, par l'ancienne génération, ni comme un caractère essentiel de sa propre essence, ni comme un trait fondamental de la nature de cette nouvelle génération qu'elle s'efforce d'éduquer.

C'est à essayer de formuler ce problème que je veux ici m'essayer : il me semble en effet que la façon la plus courante de donner les différentes déterminations récentes de l'éducation, – expression de soi, mais aussi épanouissement, affirmation de soi, etc. – comme signe d'un possible délitement n'est pas satisfaisante. Mon propos sera tout d'abord de formuler philosophiquement le problème de l'apparition, dans l'éducation contemporaine, d'une dimension d'expression de soi (§2). Je formulerai ensuite l'hypothèse suivant laquelle l'apparition de cette dimension d'expression de soi n'est pas le signe d'un délitement de l'éducation, mais l'effet d'un moment que le philosophe Charles Taylor appelle le « tournant expressiviste » (§§3-4), pour ensuite proposer l'étude d'une méthode d'éducation morale inspirée par les théories du psychologue L. Kohlberg telle qu'on en trouve la trace dans certains supports fabriqués à destination des élèves du primaire (§§5-6). Dans ma conclusion, je reviendrai pour finir sur le problème de l'interprétation à donner de ce phénomène : j'argumenterai l'idée suivant laquelle le développement de l'expression de soi, s'il peut se comprendre selon le principe général d'un

¹ Il en va ainsi des mouvements artistiques d'avant garde qui naissent lors d'une révolution politique : d'abord portés aux nues par les nouvelles forces aux pouvoirs, dans la mesure où ils s'opposent à l'ancien régime, ils finissent toujours par être réprimés, parfois de manière sanglante, dès qu'ils refusent de se laisser instrumenter et de devenir les apologistes du nouveau système.

développement de l'individualisme, n'est pas pour autant, si l'on se réfère à la manière dont le comprenait déjà Simmel, incompatible avec l'invention de nouvelles formes de normativité.

UNE ANTINOMIE DE L'EXPRESSION ET DE L'INCULCATION ?

Surgit alors cette difficulté de la contradiction entre l'épanouissement et l'inculcation : comment articuler la valorisation actuelle de la jeune génération et le soin que l'on prend communément de son épanouissement, l'accueil et l'utilisation réservé à ses expressions et à sa spontanéité, avec l'ensemble des procédés et des méthodes d'inculcation et de formation, de transmission de normes, de valeurs et d'idées en lesquels l'éducation continue bien sûr de consister ? Si toute éducation comporte, parmi les déterminations de son concept, une part de transmission, elle possède alors cette détermination en commun avec n'importe quel autre processus d'inculcation, en tant que celui-ci consiste à graver ou inscrire dans l'esprit ou dans la personnalité d'autrui un contenu (moral et axiologique, ou non). À ce compte, la valeur accrue que nous accordons, depuis quelques dizaines d'années, aux processus d'épanouissement, d'affirmation et d'expression de soi, fait difficulté en ce qu'elle vient heurter la précédente détermination.

L'hésitation, on l'aura compris, porte ici beaucoup plus sur la manière dont il conviendrait de formuler la question que sur le fait d'avoir à trancher entre deux termes. Est-il bien légitime d'installer dans le concept d'éducation l'opposition systématique, radicale et principielle, de l'épanouissement, de l'expression de soi, de l'injonction à devenir soi-même et, en somme à se faire le sujet de sa propre existence, et de l'inculcation, de la transmission, de la tradition et de la possibilité d'une normativité ? La contradiction que l'on peut croire déceler à bon droit entre le sujet ou l'individu, d'une part, et la norme ou le collectif, de l'autre, est-elle une réalité ou une illusion ? On peut, certes, être légitimement tenté de voir là une contradiction véritable. Croire qu'éduquer un enfant, c'est lui permettre d'épanouir son être, non pas devenir une personne qu'il ne serait pas encore, mais de déployer celle qu'il est déjà pleinement et entièrement, et qui diffère de celle qu'il deviendra, non moins pleinement, non moins entièrement, plus tard, c'est une manière de voir qui se trouve en effet chez nombre de pédagogues et d'éducateurs du XX^e siècle, comme Claparède, Cousinet, Piaget, Freinet, Oury, etc. Cela revient à dire que l'enfant n'est pas un être moindre, un sujet marqué par le défaut et le manque, mais une personnalité spécifique, différente de l'adulte ; qu'il est un sujet sans faille, et qui ne peut se développer et s'épanouir que sur le fonds de sa positivité pleine et entière ; c'est dire, en somme, que si l'on bride ou comprime les expressions de soi de l'enfant, son épanouissement se fera mal ou imparfaitement, et que ce qu'il deviendra, sur la base d'un être et d'une personnalité restreinte et amenuisée par les contraintes éducatives, ce sera forcément un moindre individu, un sujet abaissé, aliéné et privé de lui-même.

Je doute pourtant que cette contradiction soit une véritable aporie, et qu'elle soit insurmontable. Pareille idée est sans doute devenue une idée commune, partagée par une grande majorité de nos contemporains, ou, plus exactement, une opinion partagée en même temps que d'autres, qui ne s'accorde pas forcément avec elle. Car, si l'on entend régulièrement répéter qu'il faut prendre soin

des enfants et leur permettre de s'épanouir, les mêmes personnes diront aussi très souvent que les enfants ne savent pas, – pas encore, pas spontanément, – comment il faut se comporter, ce qu'ils doivent faire, qu'il faut les éduquer, leur apprendre la vie, leur donner des repères, etc. S'il fallait n'affirmer que la logique de l'épanouissement, on s'interdirait de l'éduquer, de le modifier de l'extérieur. On tiendrait toute action sur l'enfant pour une manière de nuire à sa personnalité naissante en prétendant la former de l'extérieur. Cette logique de l'épanouissement est en effet ennemie de toute hétéronomie, et porte à refuser de lui inculquer quelque idée, principe ou valeur que ce soit. Elle tend à proscrire de l'éducation toute forme de transmission et d'inculcation au profit de l'expression de soi posée comme technique d'épanouissement et de développement ou de déploiement de soi-même, et de la « richesse intérieure » du sujet comme origine et matière première de ce qu'il doit devenir. On aurait, pour le dire brutalement, le choix entre deux camps, le camp de l'expression, de l'épanouissement et de la liberté, avec l'anomie, l'individualisme et les dérèglements qui l'accompagnent, et le camp de l'éducation, de l'inculcation et de la transmission, c'est-à-dire de l'autorité et du devoir, et en fin de compte, de la contrainte et de la tradition. Ou bien transmettre, ou bien laisser s'épanouir, ou inculquer ou laisser s'exprimer ; progressisme ou traditionalisme ; expression ou normativité...

Dans les paragraphes qui suivent, je donc vais exposer les raisons qui me font douter de la pertinence de cette opposition, ou tout au moins de la manière de formuler et de comprendre cette tension et ce conflit. Mon propos, ainsi que je l'ai dit, n'est pas tant de résoudre un problème, que d'essayer d'indiquer comment le formuler correctement. Je ne suis pas persuadé en effet que les contradictions de l'inculcation et de l'épanouissement, ou de l'universel et du particulier, ou encore de la norme et de l'expression se présentent comme des doctrines alternatives entre lesquelles il s'agirait de choisir. Il y a, me semble-t-il au contraire, beaucoup de raisons de penser qu'il s'agit là de pôles ou d'idéal-types dont la tension et la problématisation organisent notre pensée et forment la condition sans laquelle aucune éducation n'est pensable.

LE TOURNANT EXPRESSIVISTE ET SA SIGNIFICATION

On peut en effet en effet comprendre ce phénomène, la valorisation de l'expression de soi dans divers registres de la vie dont celui de l'éducation, non pas comme une invention récente qui viendrait bousculer nos mentalités et notre existence, mais comme l'une des formes et l'un des produits d'un phénomène culturel plus large : ce que le philosophe contemporain Charles Taylor appelle le « tournant expressiviste »². Il faut, pour comprendre ce dont il s'agit dans l'éducation, accepter de procéder à un « détour », qui, comme tout détour philosophique, ne paraît nous éloigner de la vie concrète et de la réalité que pour nous acheminer à une compréhension de son cœur intime et de son essence intérieure : pour comprendre ce trait de l'expression de soi, je propose de faire œuvre de philosophie morale en commençant par replacer ce phénomène moral dans le contexte d'une

² Sur ces questions, voir Ch. Taylor (1989, Part IV, § 21, « The Expressivist Turn », p. 368 sq.)

interprétation de certains traits de la modernité que la philosophie morale et la philosophie du sujet (en l'occurrence celles de Charles Taylor) permet d'éclairer.

Le premier trait caractéristique du « tournant expressiviste » consiste à reprendre des conceptions qui le précèdent l'idée suivant laquelle il existe « un ordre naturel plus grand » à l'intérieur duquel les êtres s'inscrivent, qui est « un ordre providentiel » avec lequel nous devons « être en harmonie ». En tant que telle, la conception expressiviste repose sur la même idée d'un « ordre providentialiste déiste », idée qui attribue à « la vie humaine » et à « ses réalisations ordinaires » leur signification, leur importance et leur valeur en raison de leur inscription « dans le plan divin », que celle des philosophies déistes du XVIII^e siècle. Il existe « un ordre des choses » et cet ordre a une « origine divine » qui en garantit le sens et la valeur, et forme la condition d'un ensemble harmonique dans lequel nous pouvons trouver notre place. Mais la caractéristique propre de l'expressivisme, selon Taylor (1989-1998 : 463), c'est de poser que nous avons accès à cet ordre *intérieurement*, en revenant à nous-mêmes et en nous-mêmes. Selon lui, en effet, les philosophies déistes et providentialistes ont engendré ce qu'il appelle une « philosophie de la nature-source », une compréhension du monde et de l'existence dans laquelle le fondement et l'origine de toute valeur et de tout sens renvoie à un dieu ou une nature, les deux termes étant interchangeable. Dans la philosophie de la nature-source, il existe un ordre englobant les hommes dans le sein de sa structure bienveillante. Ce qui fait la marque spécifique du « tournant expressiviste », ce n'est alors pas tant l'affirmation de l'existence d'un ordre de la nature, d'un ordre providentiel des choses et du monde, d'un ordre du vrai, du beau ou du bien, et, en bref d'une structure à la fois axiologique et signifiante de l'existence ; c'est l'idée suivant laquelle « la conscience de cette signification vient du dedans », qui la donne pour « une impulsion intérieure ou une conviction qui nous enseigne l'importance de notre propre épanouissement naturel et de notre solidarité avec celui des créatures auxquelles nous sommes apparentés ». L'expressivisme, en somme, c'est la théorie qui affirme l'existence d'un ordre global et d'une harmonie universelle, à laquelle chaque être humain pourrait accéder à partir d'une source placée en lui-même, parce qu'elle est, dans son cœur, « la voix de la nature en nous » (ibid. : 463). Si donc, selon Taylor, le romantisme et le préromantisme présentent bien un caractère commun avec le déisme, celui de l'affirmation d'une harmonie cosmologique, l'originalité de la compréhension expressiviste du monde et de l'existence dont le monde moderne hérite consiste dans le fait de croire avoir accès à cet ordre, non en remontant à un dieu ou une transcendance (par une théologie), non plus qu'en contemplant le monde et son ordre admirable (par une cosmologie), – mais en revenant à soi-même en soi-même. C'est en creusant en soi-même, donc, qu'on devient soi-même, et, en accédant ainsi à son être réel et profond, on accède simultanément à un ordre et à une normativité. Le tournant expressiviste, s'il consiste bien en une valorisation sans précédent de la valeur et de l'importance de la sphère de la subjectivité et de l'individu, doit simultanément être compris – j'y reviendrai – comme une nouvelle manière d'ancrer le sujet dans une sphère de normativité.

Deux attitudes, dans cette perspective, sont, au fond, concevables vis-à-vis de soi-même :

- celle qui consiste à creuser en quelque sorte en soi-même, à approfondir

la découverte de la richesse de ce monde intérieur que chacun est réputé être, à écouter en soi-même cette voix qui parle et nous dit ce que nous sommes et dans quel monde nous nous inscrivons ;

- celle ensuite qui consiste à examiner de l'extérieur le monde dans lequel nous vivons, à le tenir pour une réalité en face de nous et dans laquelle nous nous trouvons, parmi les choses qui la peuplent, comme des choses parmi d'autres.

Chacun peut, autrement dit, tenter d'accéder à soi-même et à sa nature propre de deux manières, tantôt de l'intérieur, en partant de la source interne et du cœur, tantôt en partant du monde (de l'extérieur, ce monde des choses donné comme un paysage à observer. Dans le premier cas, l'ordre auquel on accède est à la fois celui dans lequel nous nous trouvons placés et un ordre intérieur, l'ordre vécu du sujet, l'ensemble des significations et des valeurs que nous murmure la voix la plus intime de notre cœur. Alors, dans chacun des termes et des formes de cet ordre, c'est toujours de soi-même et de sa propre vie qu'il y va. Dans le second cas, au contraire, l'ordre est, toujours et seulement, observé de l'extérieur. C'est un ordre anonyme et contingent, dans lequel nous sommes jetés sans qu'il puisse jamais se relier avec notre vie par quelque connexion intime, – et même, plus les sciences qui le décrivent progressent, moins cet ordre qui en émerge apparaît comme un ordre pourvu de sens et de valeur, moins il forme un monde viable et habitable pour les sujets qui le contemplant. Se forme ainsi « une opposition entre la froide appréhension extérieure et la saisie intérieure des choses » : selon Taylor, Rousseau est celui qui, le premier, a proposé d'opposer la voix intérieure qui parle en nous à ce que notre raison peut comprendre :

« La voix intérieure est notre mode d'accès, mais nous pouvons perdre contact avec elle ; elle peut être étouffée en nous. Et ce qui peut l'étouffer, c'est précisément l'attitude désengagée de la raison calculatrice, qui perçoit la nature de l'extérieur comme un ordre simplement observé » (Taylor 1989-1998 : 464).

« Si nous accédons à la nature par l'intermédiaire d'une voix ou impulsion intérieure, nous ne pouvons vraiment connaître cette nature qu'en explicitant ce que nous découvrons en nous. Cela se rattache à une autre caractéristique fondamentale de cette nouvelle philosophie de la nature, l'idée que sa réalisation en chacun de nous représente aussi une forme d'expression. C'est la théorie que j'ai appelée ailleurs « expressivisme » » (ibid. : 469).

THÉORIES EXPRESSIVISTES, ART DE DEVENIR SOI-MÊME ET ÉDUCATION

Dans cette perspective, ce que Taylor appelle les « théories expressivistes » conduisent nécessairement à une « conception de l'histoire et des formes narratives de la vie humaine » qui articulent les deux points de vue, celui de la « vie individuelle qui s'engage dans la découverte de soi » et « celui d'une intégration de cette vie à l'ensemble de l'histoire » (Taylor 1989-1998 : 467). De plus, la tendance à placer l'accent sur le fait que la source de toute existence est à découvrir en soi-même conduit à penser que devenir soi-même, c'est exprimer et épanouir sa propre nature en laissant la voix et les impulsions les plus spontanées, qui parlent du fond de notre cœur, se déployer. Cela revient à attribuer à tout individu un second pouvoir qui le caractérise comme sujet et qui vient redoubler et contredire le

« pouvoir de maîtrise rationnelle désengagée », par quoi la révolution scientifique et rationnelle de l'âge classique tend à le définir : c'est affirmer l'existence « d'un domaine intérieur inépuisable » qui « est le corollaire du pouvoir d'*autoformulation expressive* » (ibid. : 488 ; je souligne). Nous sommes ainsi, à l'époque moderne, portés à croire que « le sujet doté de profondeur est par conséquent doté de ce pouvoir d'expression », et à penser que « le nouveau pouvoir d'*autoformulation expressive* » est le moteur de tout art de devenir soi-même, et ce, qu'il s'agisse d'éducation ou de tout autre mode, adulte ou non, de découverte de soi. Cette *autoformulation expressive* de soi ou pouvoir de devenir soi-même, dont Taylor note qu'il « accroît le sens de l'intériorité et conduit à un subjectivisme encore plus radicale et à une intériorisation des sources morales » (ibid. : 469) est réputée le fait de l'imagination créatrice. L'imagination au pouvoir de devenir soi-même. Ce qui fait la profondeur de la philosophie de Taylor, c'est de nous faire comprendre que, dans notre monde, il n'y a pas *une* source, celle de l'expression de soi, mais au moins deux sources de la formation de soi, et que ce sont deux sources en conflit : l'expression de soi et la raison désengagée, le développement de la chaude spontanéité des sentiments naturels qui parlent du fond du cœur, et les formulations et constructions abstraites d'une intelligence scientifique procédant à de froids calculs.

Dans l'éducation et l'art de devenir soi-même, le tournant expressiviste conduit donc, depuis environ deux siècles et demi, à placer l'imagination au pouvoir et à la faire entrer en conflit avec la raison désengagée, avec la compréhension froide et calculatrice. Non pas, comprenons-le, à poser l'expression de soi comme seule racine du devenir soi-même, mais à en poser le fondement dans le conflit de l'expression de soi et de l'imposition des normes froides de la raison. Charles Taylor l'explique ailleurs, on comprend alors que deux théories morales au moins en procèdent, celle « selon laquelle la connaissance du bien et du mal [est] une affaire d'estimation des conséquences » et de compréhension rationnelle des causes et des effets de nos actes, et celle qui pose « que la perception du bien et du mal [n'est] pas une affaire de froid calcul, mais s'ancr[e] profondément dans nos sentiments ». Et celle-ci au prix d'un « déplacement de l'accent moral » de la forme vers le fond, fait de « l'authenticité » et de la « voix de l'évidence intérieure » la tessiture même de la vie éthique : désormais, et c'est ce qui vient frapper l'éducation de plein fouet, « la source que nous avons à atteindre est au fond de nous-mêmes », et, c'est ce qui explique, que se produise, de manière corrélative, une « conversion massive de la culture moderne au subjectivisme » (Taylor 1997 : 44-45). De la sorte, s'exprimer, c'est toujours fondamentalement s'épanouir et devenir soi-même, c'est forcément réaliser et déployer son être propre et son individualité dans leur réalité la plus pleine. Mais cet aspect de la culture moderne, loin d'abolir ou d'anéantir celui du rationalisme, de la raison froide, calculatrice et désengagée, qui forme toujours un pouvoir non moins réel en nous, doit au contraire encore chercher à s'accorder avec elle. Les revendications de la rationalité scientifique à expliquer le monde et l'existence ne disparaissent pas mais forment une seconde sphère de compréhension à côté de celui de l'existence vécue depuis l'intérieur. Et par ailleurs, l'expression de soi, parce qu'elle consiste aussi à revenir en soi-même pour, de là accéder à un ordre et à un système de valeurs, à une axiologie et à une sorte de cosmologie morale, ne se résume pas aux tendan-

ces à sombrer dans le narcissisme, l'anomie et le dérèglement. Elle permet au contraire, comme je vais le montrer, d'inventer de nouvelles manières de devenir soi-même parmi les autres, de produire en somme de nouvelles formes de normativité. C'est ce que je vais essayer de montrer en étudiant le cas particulier de l'éducation morale en esquissant un raisonnement *a fortiori*. Alors que, dans le registre de l'éducation morale, on pourrait s'imaginer trouver les formes d'inculcation les plus évidentes, il me semble pouvoir retrouver « même là » des dimensions d'expression de soi. J'esquisserai donc à partir de là l'idée suivant laquelle l'expression de soi est indice d'une nouvelle forme de normativité et non de son délitement.

L'ÉVOLUTION MORALE DE L'ENFANT ET LES FORMES DE SON EXPRESSION

Je pense que l'on peut trouver un exemple de corrélation de l'emploi de techniques d'expression dans l'éducation et d'accès à un régime de normativité dans les pratiques liées à ce que l'on appelle, en France, la « philosophie à l'école », c'est-à-dire dans certaines techniques d'éducation morale, dont la théorisation renvoie à l'œuvre du psychologue Lawrence Kohlberg³. L'hypothèse philosophico-psychologique de L. Kohlberg est à la fois bien connue et relativement ésotérique : ses ouvrages, les *Essais sur le développement moral* (1981, 1984) et le livre sur *La Psychologie de l'enfant et l'éducation de l'enfance* (1987), sont en effet difficiles d'accès et n'ont pas été traduits en français. Je vais donc commencer par résumer à grand traits ce que Kohlberg lui-même désigne comme une « philosophie » autant que comme une théorie psychologique et scientifique, en disant que tout individu, selon lui, se situe toujours à l'un de ces trois niveaux (*levels*) dans ses raisonnements et ses jugements moraux : le niveau pré-conventionnel, le niveau conventionnel et le niveau post-conventionnel. Chacun de ces niveaux, ensuite, se différencie en deux stades (*stages*), car, si du point de vue statique les trois niveaux forment comme trois styles de pensées, voire trois mentalités tout à fait distinctes, l'individu évolue et il est susceptible de s'élever de l'un à l'autre en passant par le système de transitions de stades, qui sont enchaînés les uns aux autres et communiquent. Le niveau pré-conventionnel consiste, dans son premier

³ Je précise au passage que je laisse ici, comme non pertinents, deux points qui pourraient susciter la controverse. D'une part, la question de savoir si la psychologie développementaliste de Kohlberg est ou n'est pas fondée scientifiquement. Je ne doute pas, en effet, que les psychologues puissent débattre de ce point et s'affronter à ce sujet : mais il suffit pour la question qui m'intéresse qu'existent des pratiques qui croient devoir s'y référer et en employer les méthodes. D'autre part, je laisse aussi de côté la question de savoir si ces méthodes sont « les bonnes ». Si, au Québec ou en Belgique (par exemple sous l'influence des travaux de pédagogues comme Claudine Leleux (2006 ; voir aussi Nancy Bouchard 2002 ; 2000), ces pratiques ont une influence certaine dans les enseignements moraux non confessionnels, la situation est un peu différente en France, où elles s'introduisent sous l'appellation de « débat réglé » (BOEN, HS n° 1, 14 février 2002) et de « philosophie à l'école », et où les instructions officielles de 2007 (BOEN, HS, 12 avril 2007), si elles préconisent bien un débat réglé hebdomadaire d'une demi-heure, insiste beaucoup plus sur les aspects prescriptifs de cette éducation morale et sur les connaissances à inculquer aux enfants dans ce cadre que précédemment. Il est à mon sens plus éclairant de noter que, dans les pratiques d'éducation morale, se retrouve la tension entre une approche normative visant l'inculcation de prescriptions et une approche misant plus sur la spontanéité du sujet pour en favoriser l'épanouissement, plutôt que de se demander si ces pratiques sont efficaces et pertinentes ou non.

stade le plus simple, dans la disposition d'esprit du plus jeune enfant qui n'évalue les problèmes moraux qu'au point de vue du bien et du mal qui peut en ressortir, c'est-à-dire des punitions ou des récompenses qui peuvent en découler. Car, il faut le souligner, c'est en étudiant les expressions et manières de formuler les problèmes moraux que rencontre l'enfant que Kohlberg bâtit sa description du développement moral de l'individu. Proposons un problème moral à un enfant : ce mari doux et aimant doit-il laisser mourir sa femme, faute d'avoir les moyens de payer son traitement, ou doit-il commettre un cambriolage pour la sauver ?⁴ On le voit selon Kohlberg hésiter entre refuser le cambriolage et l'assistance : car si on vole, on peut aller en prison, mais si on laisse mourir sa femme, on sera sans doute puni par Dieu... Le second stade reconduit en un sens le même type de logique ancrée dans les intérêts de l'individu qui émet le jugement : le même mari aimant a-t-il intérêt à sauver sa femme (qui est une si bonne cuisinière) ou non (car après tout, si elle meurt, il pourra peut-être se remarier) ? Ce premier niveau de raisonnement est celui qui précède toute règle collective et toute « convention » ; c'est celui de l'intérêt égoïste à la lumière duquel toutes les questions sont posées selon le critère sous jacent d'une autre question : « que m'arrivera-t-il si... ? » Le second niveau, par opposition, conduit aux premières formes de normes communes, au double sens du terme « conventionnel », de ce qui n'existe qu'arbitrairement, par convention, et de ce qui résulte des contrats que les individus passent les uns avec les autres. À partir d'un certain âge, selon Kohlberg, on voit les enfants adopter d'autres stratégies et résoudre les problèmes moraux autrement : ce mari ne devrait pas laisser sa femme mourir, car si cela se savait, les gens n'auraient plus pour lui de considération (mais inversement : s'il se fait voleur, sa réputation en sera ternie). À cette première forme de relation à autrui, dans laquelle le regard de l'autre induit une tendance au conformisme, qui constitue le troisième stade de l'évolution morale, un quatrième succède, dans lequel l'individu raisonne désormais en fonction des conséquences des actes pour l'ensemble d'une collectivité : que se passerait-il si l'on autorisait le vol ? – mais que se passerait-il à l'inverse si on trouvait juste de laisser mourir ses proches sans les secourir ? Au premier niveau, on peut résumer à gros traits le mode de questionnement en disant qu'il revient à la question : « et si on m'en faisait autant ? » Au second niveau, en revanche, la question centrale devient : « et si tout le monde en faisait autant ? »⁵

Je veux insister sur ceci que, aux yeux de Kohlberg, ce stade du respect de la loi au nom de la préservation de la société n'est certainement pas le stade ultime de développement moral, puisqu'il ne s'agit là au fond que de respecter les lois d'une société pour qu'elle subsiste. Une troisième forme de mentalité morale est acquise lorsque l'individu a appris à se référer à des valeurs suprêmes fondatrices de la société : le droit de propriété et la protection de la vie sont des lois instaurées en société, mais qui renvoient à des droits de l'individu. Et ce cinquième stade, qui est celui de la perception des droits fondamentaux de la personne comme origine du pacte social, précède celui, dont Kohlberg reconnaît que bien peu de gens y ac-

⁴ C'est le dilemme de Heinz, qui est le plus connu. Voir L. Kohlberg (1981 : 12 ; pour un exposé des six stades, voir p. 118-120, 147-168, et 409-412).

⁵ Cela revient en somme à agir selon la « règle d'or » et à « faire à autrui ce qu'on voudrait qu'il nous fit ». Cf. Roy (2009) et « règle d'or » in V. Bourdeau et R. Merrill (dir.) *DicoPo, Dictionnaire de théorie politique*, <http://www.dicopo.org>.

cèdent, du stade auquel l'individu, en pleine possession de ces valeurs suprêmes : le droit à la vie, la dignité personnelle, l'égalité etc., est capable, au nom de ces valeurs, de braver l'ordre social et les lois lorsque celles-ci sont injustes. Au stade de la légalité, succède en somme celui de la justice, dans lequel la question de fond devient : « au nom de quel principe dois-je décider ? ». On le voit, la morale kohlbergienne fait se succéder comme autant de degré dans l'évolution et la perfection morale les morales de l'intérêt personnel et égoïste, de la légalité à laquelle chacun doit toujours se conformer, et de l'universel pur ou des valeurs supérieures, au nom desquels un individu peut et parfois doit braver les interdits et la morale de son temps. Mais, et c'est ici un point essentiel, il ne s'agit pas selon lui de doctrine morale qu'il conviendrait d'inculquer aux jeunes enfants. Bien au contraire, l'expérience prouve qu'il est impossible de lui faire intérioriser les valeurs d'un stade qui n'est pas celui auquel il se situe : la valeur de la loi n'est pas compréhensible pour un enfant qui se situe encore dans l'horizon de pensée de la punition et de la récompense.

On ne peut, explique Kohlberg, accéder à un stade qu'après avoir intégré celui qui précède, et l'on ne comprend jamais que celui auquel on se situe, et à partir duquel on appréhende le suivant quand on le rencontre. *Les jugements moraux sont donc des formulations et des manières d'exprimer les idées morales qui sont relatives à chaque niveau et à chaque stade du développement*, lesquels forment en quelque sorte une forme de mentalité ou de pensée morale dotée de ses règles et de son fonctionnement propre. On connaît l'horizon moral et mental d'un enfant, et plus généralement d'un individu, à la tournure de ses jugements et de ses expressions. Et parce que son évolution ne se fait que d'un stade à l'autre et qu'il ne découvre le stade qui lui est immédiatement supérieur qu'en rencontrant les expressions, Kohlberg préconise de faire débattre les jeunes enfants sur des questions morales, en prenant soin que le débat ait lieu entre des individus suffisamment proches pour se comprendre et assez différents en âge et en évolution pour qu'une stimulation se produise. Ce qui est cause du développement et de l'évolution morale, c'est donc le débat, la liberté donnée à chacun dans un groupe de s'exprimer et d'exprimer ses pensées, ses convictions et ses opinions en matière de morale. À chaque époque de la vie correspond, autrement dit, une forme d'expression morale et chaque forme d'expression morale manifeste et consolide une étape de la vie intime de la conscience morale, en même temps qu'elle en permet l'évolution et la croissance, le passage progressif vers des formes sans cesse plus évoluées et meilleures.

DES ENFANTS QUI SE FONT SAGES : PETITES LEÇONS DE MORALE

Je ne me prononcerai pas sur la valeur intrinsèque et la scientificité de cette théorie, dont je n'ai exposé certains traits dans le paragraphe précédent qu'à titre instrumental, car je n'ai pas les compétences pour le faire et cela n'est pas mon objet ni mon propos. Je vais en revanche m'intéresser aux raisons qui peuvent conduire des éducateurs en quête de méthodes satisfaisant le besoin de fonder une éducation morale non confessionnelle et conforme aux idéaux de liberté et d'autonomie individuelle de leur époque à s'y intéresser. Car c'est là, je pense, ce qui

explique le succès pratique de cette doctrine en Belgique, au Québec, ou encore en Allemagne⁶, ou celui plus discret, sous l'appellation de « philosophie à l'école », des mêmes méthodes en France. Sont ainsi parus, aux éditions Milan Jeunesse, dans une collection intitulée « Les Gouters Philo », de petits livres signés par Brigitte Labbé et Michel Puech, celui-ci maître de conférences en philosophie à la Sorbonne⁷, celle-là devenue auteur(e) pour la jeunesse après avoir travaillé dans la communication, censés permettre d'initier les enfants de huit ans ou plus à la réflexion morale sur des thèmes comme *Le courage et la peur* (2007), *La justice et l'injustice* (2006), *Le bien et le mal* (2007) ou encore la différence entre *Les garçons et les filles* (2005). Ce qui fait le cœur de cette méthode, c'est que ces petits livres proposent aux enfants de petites histoires dans le but de leur demander leur opinion et de leur permettre de s'exprimer sur divers sujets et à l'occasion de différentes anecdotes : celle de Ronald, leader d'un petit groupe qui lui demande de l'aider à se venger de Kévin et Hector en crevant les pneus de leurs VTT (est-ce bien ou mal ?) (2007), celle de Stéphane, élève de CMI qui, parce qu'il a une fois de plus oublié de prendre son maillot quand sa classe va à la piscine, est condamné par le maître nageur à nager tout nu devant les filles (est-ce juste ou injuste ?) (2006), celle d'Eliot à qui son ami Joachim lui demande de l'aider à attirer Stéphane dans un piège pour lui régler son compte (doit-il avoir le courage de refuser ?) (2007), celle de Karine qui, en cherchant des mots dans un dictionnaire, constate que, quand il s'agit de définir une fonction noble ou qui réclame du courage (pompier), la définition commence toujours par « homme qui... », alors que, pour une notion moins valorisée (mauviette), elle commence par « personne qui... » (est-ce une différence sans conséquence ? comme s'il « f [allait] un zizi pour éteindre les feux » 2005)... Les auteurs, bien sûr, donnent à chaque fois leur opinion et leur vision des choses. Mais l'expression de l'adulte, celle que le maître où la maîtresse peut lire en classe après que les enfants aient discuté de l'histoire qui leur a été présentée, n'est certainement pas une parole d'évangile ; elle n'est pas reçue comme la « solution » à un problème que les enfants n'auraient pas réussi à « résoudre », et elle ne suffit certes pas à les convaincre de leur « erreur » lorsqu'elle s'écarte de leurs propres expressions⁸. En un sens, il y a bien relativisation de l'expression adulte vis-à-vis de l'expression enfantine. Le point essentiel ici me paraît être que non seulement *l'expression enfantine de la question morale soit valorisée, mais aussi la volonté d'éviter de présenter l'expression adulte du même problème comme supérieure à elle* ; elle est simplement une autre manière de voir que celle de l'enfant, celle à laquelle il viendra plus tard, sans que cela signifie que la sienne est pour autant dénuée de toute valeur, puisque lui est au contraire reconnu un droit à l'expression. *Cette méthode d'éducation morale reconnaît une valeur de l'expression de soi chez l'enfant et fait de cette expression de soi l'un des vecteurs fondamentaux de la transmission et de l'acquisition de valeurs, de normes et de règles.*

⁶ Voir e.g. M. Pagoni-Andréani (1999 : 53 et sq.) : l'auteur compare les conceptions de Kohlberg et de Habermas.

⁷ Cf. <http://michel.puech.free.fr/pages/gouters.html>

⁸ Pour avoir vu expérimenter à diverses reprises ce charmant procédé, l'auteur de ces lignes peut témoigner que les enfants débattent bien, qu'ils émettent des opinions et que celles-ci ne sont pas toujours les mêmes que celles des auteurs de ces petits livres.

Mais, et c'est là au fond toute la question, du fait que l'enfant soit invité à faire appel à ses ressources intérieures, faut-il pour autant conclure que le règne conféré à son expression abolisse toute puissance de la norme ? La chose est loin d'être évidente, et on pourrait aussi bien dire qu'il s'agit là d'une nouvelle méthode pour insinuer aux enfants les normes et formes de la civilisation et du monde adulte, et ce d'une manière d'autant plus subtile et forte, qu'on leur fait penser qu'elles sont à leur portée en leur donnant sur elles une prise discursive. En un sens en effet, ce qui fait la naïveté de cette méthode d'éducation morale, et qui pourra provoquer le mépris de certains, c'est aussi ce qui pourrait être vu comme en faisant la force : elles se rapprochent par là des techniques de gestion des ressources humaines et de management qui développent leurs effets de pouvoir en en appelant à l'initiative et à la collaboration des sujets sur lesquels elles s'exercent. Soit, tiré d'un album destiné à des enfants plus jeunes que les précédents et devant leur permettre de réfléchir à la politesse, cette image, sous laquelle est inscrite cette phrase, « dans le train, on ne doit pas gêner ses voisins en téléphonant, en écoutant la musique trop fort, en criant... » :



De quoi s'agit-il ici, dira-t-on, sinon de l'image même d'un renversement typique de notre époque ? À des enfants bientôt chargés de leur faire la leçon, on présente l'image d'adultes qui, dans les transports en commun, se comportent mal¹⁰. Image donc, du retournement et, au fond, de la subversion de toute transmission, de toute inculcation et enfin de toute éducation morale ? Ce serait là, une manière de supposer que l'épanouissement et l'expressivisme peuvent tenir seuls, et faire basculer le monde par leur puissance de dérégulation et d'anomie. Mais telle n'est pas bien sûr, la réalité. Car, si les adultes impolis qui sont dessinés dans cette image sont bien présentés comme des enfants, c'est pour que les enfants, qui sont invités à les juger et à les critiquer en faisant appel à leurs propres ressources morales, à leur propre jugement et à leur sens moral propre, n'éprouvent pas de réticence à le faire. C'est pour qu'ils en éprouvent au contraire une certaine jubila-

⁹ F. de Guibert et A. Wilsdorf (2007 : 23). La jeune femme professeur des écoles stagiaire dont j'assurais alors la formation avait convenu avec moi de proposer dans un premier temps l'image seule aux enfants, en leur demandant ce qu'ils pensaient de cette situation, de recueillir leurs impressions et leurs opinions, et seulement ensuite de leur donner lecture de cette phrase.

¹⁰ Comme le disait un petit garçon, dans une classe de CP d'une petite commune d'Alsace que je visitais vers le printemps 2008, et dans laquelle cette maîtresse utilisait cette image pour faire sa leçon de morale : « ils font les enfants » (d'autres avant lui avaient dit : « les enfants ne sont pas contents », « l'homme et la femme sont joyeux », « ils font du bruit », « ça ne se fait pas », etc.).

tion. Être adulte, durant le temps de son expression, à la place de l'adulte et lui faire la leçon comme à un enfant, pouvoir exprimer ses rancœurs et ses reproches face à un monde d'adultes pas toujours bien reluisant, et en être félicité, qui plus est : pensez-donc !... Dans le même temps, pour se livrer à ce petit exercice gratifiant, il faut bien trouver des raisons de critiquer ces adultes infantiles : au nom de quelles formes normatives, de quels principes et de quelles valeurs les enfants critiqueront-ils cet infantilisme, sinon celui-là même auquel l'éducateur veut les faire adhérer, ceux du monde adulte ? Et c'est d'ailleurs ce que les enfants disent : dans le bus, on ne doit pas déranger ses voisins, il ne faut pas faire de bruit, on peut parler mais pas crier, on doit céder sa place aux femmes enceintes, aux vieillards, aux handicapés, etc. En somme, toutes ces règles et ces normes, les enfants les connaissent déjà, ils « le savent » car ils baignent dès leur plus tendre enfance dans un monde moral qui, dès le départ, s'inscrit dans leur intériorité la plus intime, et dont il leur suffit en quelque sorte de prendre conscience. La phrase moralisatrice dont on peut accompagner leur séance d'expression ne fait au fond que les confirmer dans leur croyance¹¹.

Dans cette éducation par l'expression, les enfants, loin de céder aux forces débridées du caprice, s'imposent à eux-mêmes une forme normative, et souvent la plus conformiste. En somme, plus tôt l'on commence cette opération, plus jeune l'enfant est donc placé dans une logique d'expression qui le conduit à faire lui-même un effort sur lui-même pour se transformer lui-même, c'est-à-dire pour grandir et évoluer moralement vers le stade adulte, car l'injonction est bien évidemment ici celle d'incarner et d'accueillir en soi-même une forme de normativité, – la politesse, ou l'entraide, la solidarité, le courage, etc., – qui est celle-là même qu'on aurait cherché, hier encore, à lui inculquer par préceptes. Mais, dirait-on, les programmes d'« instruction morale et civique » les plus récents sont beaucoup plus prescriptifs qu'ils ne l'étaient il y a cinq ou dix ans¹². Les élèves sont censés « découvr[ir] les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes » comme : « La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui », « Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse », et qui seront « illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée » en fonction des circonstances concrètes, de façon à leur faire prendre « conscience des notions de droits et de devoirs. » On cherche, autrement dit, à leur inculquer « l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle », comme « l'emploi des formules de politesse ou du vouvoiement » et tous les autres « usages sociaux de la politesse » comme par exemple « se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe » et à leur en faire pénétrer le sens¹³. Reste que ce qui est ici tout à fait remarquable, c'est, outre le fait que le débat demeure bien à l'ordre du jour et à l'emploi du temps, que la liste des items moraux est bien la même que celle que la méthode précédente cherchait à promouvoir. Tout se passe donc comme si les deux logiques, celle de l'expression et celle de l'incul-

¹¹ « Vous voyez, », me disait cette jeune femme professeur des écoles stagiaires dans la classe de CP en entendant les enfants donner leur avis sur cette saynète, « ils le savent », le mot *le* renvoyant à la sphère morale des normes.

¹² Au point qu'on peut à bon droit y voir l'expression (!) d'une pulsion autoritaire de retour à l'ordre...

¹³ Voir BOEN, HS n° 3, 18 juin 2008 : Programme des CP et CE1.

cation, n'étaient au fond que des sœurs ennemies, du moins en façade, et compli- ces, sur le fond.

On peut donc me semble-t-il comprendre cette théorie de l'éducation morale comme l'affirmation simultanée des vertus de l'expression individuelle et la confiance en son efficacité : car si l'on prend l'habitude de s'exprimer sur des questions morales, on accède progressivement et spontanément à des formes morales de plus en plus évoluées, qui sont comme le fond de la nature humaine. Ainsi se développe ce que Norbert Elias (1973) décrit comme l'apparition d'un pouvoir intériorisé d'« autocontrainte », pouvoir exercé par les sujets eux-mêmes et sur eux-mêmes, et que le sociologue donne pour caractéristique de la civilisation moderne. Disons-le autrement, l'adoption dans l'éducation de la logique de l'expression peut aussi bien s'interpréter comme une forme nouvelle de normativité. Devenir soi-même, c'est s'exprimer, mais s'exprimer, c'est *se* normer, c'est accéder à des règles et des lois de plus en plus subtiles et évoluées : c'est donc apprendre à s'auto-contraindre. Gain de pouvoir et d'efficacité du pouvoir, certes, explique Elias, car dans une civilisation où chacun est sommé, de plus en plus jeune, de se contraindre, de se maîtriser et de trouver en soi-même les ressources d'exercer sur soi un pouvoir, il est, tendanciellement au moins, d'autant moins nécessaire de déployer une quantité d'énergie considérable à les réprimer et à contraindre les individus. L'autodiscipline économise l'usage de la force et remplace la police et la répression par la conscience morale. Inciter les enfants à s'exprimer, c'est alors leur permettre d'entrer en éducation, c'est-à-dire recevoir la puissance formatrice d'un régime de normativité qu'ils tirent d'eux-mêmes et du fond de leur être. L'éducation est en somme prise dans une logique individualiste : c'est de l'individu que doivent naître les normes, et celles-ci ne peuvent pas simplement venir s'imposer à lui de l'extérieur. Il faut donc non pas chercher à inculquer des valeurs et des principes, à faire des « enfants sages », mais s'astreindre à les faire s'exprimer et à tirer d'eux-mêmes la force de le devenir. Par une sorte de recul ou de pas en arrière, qui offre un gain supplémentaire de puissance, l'éducation veut faire « des enfants qui se font sages ».

INDIVIDUALISMES ET NORMATIVITÉ

Si donc, pour résumer, l'éducation englobe bien une détermination nouvelle, celle de l'expression de soi, il me semble donc insuffisant de se contenter d'opposer celle-ci à la possibilité d'une transmission et d'une inculcation des valeurs, des normes et des règles. Je pense au contraire que, sur la base de l'expression de soi, on peut au contraire observer l'émergence de nouvelles formes de normativité et de rapport aux normes, ainsi que d'inculcation ou de transmission de ces normes, valeurs et règles. C'est, me semble-t-il, ce à quoi l'on a affaire dans les méthodes d'éducation morale qui s'inscrivent dans le sillage des travaux de Kohlberg. En somme, l'expression de soi qui vient marquer l'éducation actuelle s'accompagnerait donc, dans cette hypothèse, du développement de processus de transmission, d'inculcation et d'intériorisation et non de leur déclin ou de leur disparition. Je voudrais, pour conclure mon propos, à nouveau élargir le point de vue et revenir sur l'interprétation philosophique de ce phénomène, et esquisser l'hypothèse suivant laquelle l'éducation, en tant qu'elle englobe non seulement la

détermination de l'expression de soi, mais plus généralement, celle d'une affirmation de l'individu, pourrait peut-être se comprendre comme oscillant entre les deux pôles de la norme et de la subjectivité, pourrait consister en une réalité problématiquement marquée par la tension entre une normativité universelle à inscrire dans l'individu et l'ensemble des élans et expressions par lesquels il développe sa spontanéité et devient lui-même. Je me servirai, pour élaborer cette hypothèse, de la conception simmelienne du phénomène de l'individualisme.

Dans certains de ses textes, G. Simmel distingue en effet deux sortes d'individualismes, qu'il appelle « l'individualisme latin » et « l'individualisme germanique ». Le premier suppose qu'un lien s'établisse entre les individus et qu'« une loi formelle, un style qui, telle une réalité universelle, le pénètre, et dont il ne serait qu'un exemple » (Simmel 1917 : 203). Cet universel n'est pas une abstraction, mais un ensemble de déterminations concrètes, irriguant et animant la vie dans ses dimensions quotidiennes et concrètes : « une communauté d'attitude et de conscience de la vie qui, comme une atmosphère générale, entoure, pénètre et met en forme, ces individualités passionnément soulignées. Et même, en dépit de cette individualisation, elle a pour effet que l'individu singulier se présente finalement comme porteur d'un archétype, d'un caractère ou d'un tempérament plus ou moins universel » (ibid. : 201). L'individualisme latin se caractérise par l'action singularisante de l'universel sur l'individu : « c'est l'universel lié au concept, une forme ou une loi qui détermine un nombre infini d'existences singulières et dont chacune est le représentant en quelque sorte, par nature comme par volonté propre » (ibid. : 202). Les êtres humains, en somme sont comme baignés dans « une sphère idéelle plus générale » et ils en deviennent « la cristallisation, la substantiation » (ibid. : 203) et devenir soi-même, c'est s'efforcer de réaliser en soi « l'archétype humain, pour lequel cet être est un aboutissement » (ibid. : 204). On le comprend, c'est là une première forme idéale typique dont nous trouvons la présence et l'influence dans l'éducation des enfants, et en particulier dans l'éducation morale que nous leur donnons. Éduquer des enfants, c'est alors un ensemble de procédés et des processus que l'on comprend comme un art de les élever vers les formes universelles. Non pas d'ailleurs qu'il s'agisse de les contraindre par la force ou de fouler aux pieds leur personnalité : pareil reproche ne surgit qu'au point de vue inverse de celui-ci, comme on va le voir. L'intention est au contraire de ne pas le priver de la présence de l'universel. Dans cette manière de voir, en effet, nous ne vivons jamais seuls ; tout être humain vient au monde dans une histoire, dans une civilisation, dans un système d'héritages, de traditions et de valeurs. Ces valeurs et ces principes, de plus, ne sont pas nécessairement de pures particularités ou les exigences et croyances relatives d'une peuplade, les coutumes particulières d'une communauté. Certaines d'entre elles, comme les droits de la personne, sa dignité ou le droit à une égale liberté de tous les individus, sont au contraire très souvent présentées comme des conquêtes de l'esprit humain, qui sont accessibles à la raison et à la réflexion de tous. Selon cette manière de voir, éduquer l'enfant, c'est le mettre en présence de ces idées et des grands événements ou des grandes œuvres qui les présentent. La littérature, l'histoire et la philosophie sont ainsi les trois grandes disciplines qui permettent, non pas d'inculquer, si l'on veut parler précisément, mais de mettre l'enfant, individu contingent, en présence des formes universelles de la vie humaine, des principes, des idées et

des valeurs en lesquels chacun est convoqué à se reconnaître pour devenir lui-même. L'individu ne devient en somme lui-même que vivifié par la sphère des idées universelles : la culture.

Simmel distingue une seconde tendance, qui s'oppose à la précédente sur un point : « l'individualisme germanique [...] cherche dans l'homme ce qu'il y a d'unique » (ibid. : 204) en privilégiant la manière dont l'individu lui-même se développe et se construit. Ainsi que Simmel le montre plus avant en étudiant Goethe et l'esthétique romantique, l'individualité est conçue comme « un processus construit » dans lequel il faut voir « entièrement l'authentique expression de [la] personnalité » singulière de l'individu. Ce qui caractérise l'individu, dans cette manière de voir qui est celle du romantisme, c'est « l'élément proprement personnel » qui pose l'individualité comme « un dynamisme original » qui est le principe du « processus de la vie de chacun » (ibid. : 279). L'individualisme latin est « formel » et classique ; l'individualisme germanique est « qualitatif » et romantique (ibid. : 277, voir 276-285). Ces deux formes ne sont bien sûr pas des réalités concrètes ou des lois gouvernant le monde, mais plutôt des idéal-types. Et Simmel voit dans Kant l'exemple d'un penseur chez qui « la fascination latine et classique pour le concept universel, pour les archétypes supra-individuels a dévié le pur concept germanique de l'individualité » pourtant placé par lui en position de fondement, « à savoir le fait que le sens et la valeur de l'existence individuelle ne se développent que par ses propres racines » (ibid. : 205). Pour Kant, en effet, c'est la conscience morale qui est « absolument spécifique de la personnalité » et dans laquelle il n'admet aucune influence extérieure, ni divine, ni naturelle, ni historique, ni passionnelle. Et pourtant, « l'idéal de cette individualité trouve son expression dans la subordination à une norme valable pour tous, dans l'insertion dans un archétype suprapersonnel » (ibid. : 205). Kant est ainsi placé au carrefour de deux tendances idéales-typiques. L'une, qualitative, expressiviste et singularisante, dans laquelle l'individu ne devient lui-même que dans et par le processus d'une construction de soi par soi : auto-expression, auto-biographie, auto-individualisation – ensemble dans lequel Simmel range le mouvement littéraire et esthétique du romantisme, et dans lequel on doit aussi classer Rousseau. L'autre, à tendance formelle et semblant reprendre les anciennes tendances du classicisme, mais qui exalte pourtant l'individualité en y voyant une sorte de pouvoir de passer par dessus soi-même, de tendre toutes ses formes vers un absolu en lequel et par lequel réaliser son être : individualisme en quelque sorte post-classique beaucoup plus que prémoderne. Au point de vue de l'individualisme expressiviste et romantique, l'éducation ne peut bien sûr consister qu'à miser sur les forces et les élans propres de l'enfant, posé d'emblée comme une individualité et une personnalité riches d'elles-mêmes. C'est de l'intérieur de soi-même et du moi profond, dira-t-on alors, qu'il faut tirer ses valeurs et ses idées, et non pas les emprunter à quelque sphère extérieure et étrangère à soi-même. Si des normes et des valeurs morales ne sont pas celles de ma personnalité authentique, comment, en effet, pourrais-je sincèrement et réellement les adopter en restant moi-même ? Alors le processus s'inverse et, loin que l'individu soit réputé s'épanouir et devenir lui-même par la mise en présence et l'accès qui lui sont ménagés, dans la littérature, l'histoire et la philosophie, à des formes universelles, c'est au contraire à lui de les produire. Il doit *s'exprimer*, c'est-à-dire, littéralement faire sortir de lui-même en exerçant sur lui-

même une pression, l'ensemble de ces valeurs et de ces normes qui sont et font son être authentique et le plus intime. Parler, discourir, agir, créer : c'est par ses propres productions, ses propres œuvres, dans lesquelles il traduit les élans de sa vie la plus intime, que l'enfant devient lui-même. Mais, soulignons-le, il ne s'agit pas là d'un subjectivisme irrationnel et anémique. Car, dans les expressions où l'enfant se retrouve lui-même, ce qui vient à être, ce sont justement des valeurs et des principes, des idées qui méritent d'être partagées et prises en considération. Si l'enfant est invité à s'exprimer, ce n'est pas parce que ses caprices, ses impulsions et ses désirs les plus obscurs devraient se donner libre cours ; c'est au contraire parce que, de sa vie la plus intime, rayonne toujours un élément foncièrement humain, par lequel il rejoint spontanément le monde des normes. L'individu, en somme, ne devient alors lui-même qu'en exprimant de lui-même cet universel qui le vivifie et auquel il ne peut se relier comme à lui-même qu'en le faisant : par sa vie.

La distinction simmelienne entre ces deux individualismes, l'individualisme expressiviste qualitatif et l'individualisme formel rationnel, me paraît propre à éclairer l'une des difficultés de l'éducation contemporaine. Ces deux tendances, en effet, valorisent, autant l'une que l'autre, le sujet comme réalité première. Mais là où la première le pose comme un monde à part entière, une puissance créatrice et créatrice de soi, la seconde le valorise en tant qu'il est capable de devenir porteur et dépositaire de l'universel. Dans la ligne de pensée rousseauiste puis romantique, où s'exaltent le sentiment, l'immédiateté naturelle de l'expression spontanée de soi, le mouvement instinctif de l'être qui s'affirme, c'est le sujet comme *singularité* qui se pose. Dans la ligne de pensée, ouverte avec Kant si l'on en croit Simmel, le même sujet est exalté en tant que force de résistance à soi et de donation de soi à un universel dont il se fait le héraut : il est le sujet *exemplaire* d'un universel qu'il exprime et qui le dépasse. Cette distinction permet peut-être de comprendre, au moins en partie, le problème en quoi consiste l'éducation moderne. Elle n'est pas une forme décadente de relâchement des normes et de perte ou de délitement progressif des repères. Elle est au contraire un point d'aboutissement, dans notre histoire culturelle, où convergent les forces et les moments de ce que Taylor appelle la « formation de l'identité moderne » ou de ce que Simmel comprend comme le dualisme de l'universalisme latin et de l'universalisme germanique, et dont il estime que notre monde moderne procède, en tant qu'il cherche à en réaliser la synthèse. Dans cette hypothèse, la formation d'un sujet ou d'un individu, si l'on préfère : l'éducation d'un enfant, ne peut consister qu'à le laisser s'exprimer, *c'est-à-dire* à le faire entrer dans un processus culturel d'expression de soi et de formulation d'un ordre normatif de valeurs et de principes, ordre tout à la fois commun, hérité et à transmettre, et pourtant donné comme ordre intérieur, surgissant des tréfonds de la personnalité et consistant pour le moi qui l'adopte en sa propre essence intérieure et vécue.

Éric DUBREUCQ
IUFM d'Alsace et
IUFM de Franche-Comté
Université de Franche-Comté

Abstract : The education can be understood as inculcation or as self-expression. The author shows that it is not a contradiction but a simple tension between two poles which organizes our experience. He explains the valuation of self-expression by a cultural phenomenon which Charles Taylor calls « the expressivist turn », and shows that the order to become oneself does not enter conflict with the social standards. It is possible to reconcile the education and the idea of a subject which autoformulates. The example of this conciliation is given by the moral education described by Kolberg that is more well-known under the name of « philosophy at school ». This method indeed rests on the idea that the child must be invited to appeal to his internal resources to resolve moral questions. The author concludes that, by speaking of the rise of a threatening « culture of the expression », we risk to assimilate too fast individualism and subjectivism, instead of thinking of the individualism in a complex way and in its historicity. The works of G. Simmel allows such an analysis, that distinguishes a « Latin individualism » immortalizing the inheritance of the Lights and a « Germanic individualism » of romantic inspiration.

Keywords : education, inculcation, expression, subject, individualism, subjectivism, ethic, social norms.

Bibliographie

- Blais M.-C., Gauchet M. & Ottavi D. (2008) *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Bouchard N. (dir.) (2002) *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard N. (2000) *L'éducation morale à l'école*. Presses Universitaires du Québec.
- Bourdeau V. & Merrill R. (dir.) *DicoPo, Dictionnaire de théorie politique* <http://www.dicopo.org>.
- de Guibert F. & Wilsdorf A. (2007) *Vive la politesse !* Paris : Larousse.
- du Roy O. (2009) *Histoire de la règle d'or*. Paris : Le Cerf.
- Élias N. (1973) *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy (réimpression 1997 Pocket Agora)
- Kohlberg L. (1987) *Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive Developmental View*. New York : Longman.
- Kohlberg L. (1981) *Essays on Moral Development, t. I : The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco : Harper & Row.
- Kohlberg L. (1984) *Essays on Moral Development, t. II The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco : Harper & Row.
- Labbé B. & Puech M. (2006) *La justice et l'injustice*. Paris : Milan Jeunesse.
- Labbé B. & Puech M. (2007) *Le bien et le mal*, Paris : Milan Jeunesse.
- Labbé B. & Puech M. (2007) *Le courage et la peur*. Paris : Milan Jeunesse.
- Labbé B. & Puech M. (2005) *Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse.
- Leleux C. (2006) *Éducation à la citoyenneté* (2 vol.). Bruxelles : De Boeck.
- Pagoni-Andréani M. (1999) *Le développement socio-moral des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Ascq : PUS.

*EXPRESSION, INCULCATION ET ÉDUCATION :
DE L'ART DE DEVENIR SOI-MÊME*

- Simmel G. (1917) « L'individualisme moderne » – in : *Philosophie de la modernité*. Paris : Payot (rééd. 2004).
- Taylor C. (1997) « La politique de reconnaissance » – in : *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Champs- Flammarion.
- Taylor C. (1989) *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge University Press (trd. 1998 *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Le Seuil).