

NOTE DE SYNTHÈSE

L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches

La question de l'éducation morale à l'école donne lieu fréquemment aujourd'hui à des attitudes sceptiques, critiques ou ironiques. Il y a à cela plusieurs raisons. La première raison tient à la morale elle-même et aux propriétés paradoxales du discours moral. Le cynique a beau jeu de faire observer que la morale est « introuvable » : une telle observation échappe par nature à toute réfutation. Et en admettant même que l'exigence morale constitue une donnée universelle et indépassable de la conscience, on peut douter qu'elle puisse faire l'objet d'un discours logiquement consistant. Souvenons-nous à ce propos de l'avertissement de Wittgenstein, dans sa **Conférence sur l'éthique** : « Tout ce à quoi je tendais — et, je crois, ce à quoi tendent les hommes qui ont une fois essayé d'écrire ou de parler sur l'éthique ou la religion — c'était d'affronter les bornes du langage. C'est parfaitement, absolument, sans espoir de donner ainsi du front contre les murs de notre cage. Dans la mesure où l'éthique naît du désir de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du bien absolu, de ce qui a une valeur absolue, l'éthique ne peut pas être science. Ce qu'elle dit n'ajoute rien à notre savoir, en aucun sens. Mais elle nous documente sur une tendance qui existe dans l'esprit de l'homme, tendance que je ne puis que respecter profondément quant à moi, et que je ne saurais sur ma vie tourner en dérision » (1992, p. 155).

Une autre raison qui rend aujourd'hui difficile de parler d'éducation morale à l'école relève davantage de considérations pédagogiques. Quand bien même la morale ne se réduirait pas à une illusion de la conscience, à une construction idéologique ou à une expérience indicible, qu'est-ce qui justifierait qu'on puisse ou qu'on doive enseigner une telle chose ? Platon, au début du **Ménon** (70 a), se demande « si la vertu peut s'enseigner, ou si elle ne le peut pas et ne s'acquiert que par la pratique ; ou enfin si elle ne dépend ni de la pratique ni de l'enseignement, et si elle se trouve dans les hommes naturellement, ou de quelque autre manière ». La question demeure totalement actuelle. Elle est au cœur du débat contemporain sur l'éducation

morale. Plusieurs questions, plusieurs observations peuvent être formulées à ce propos.

Une première objection contre l'idée d'éducation morale consiste à dire que la moralité appartient nécessairement à la sphère la plus intime, la plus irréductiblement individuelle de l'expérience humaine, qu'elle s'identifie à la personne comme foyer autonome de jugement et de décision et ne peut de ce fait faire l'objet d'un processus d'enseignement venu de l'extérieur. Vouloir susciter ou développer chez quelqu'un, par n'importe quel moyen et que ce soit dans un cadre scolaire ou non scolaire, une disposition à la moralité serait en quelque sorte une entreprise auto-contradictoire, dont les résultats iraient forcément à l'encontre du but escompté. Un autre argument parfois avancé aujourd'hui revient à se demander s'il n'y aurait pas une espèce d'incompatibilité pratique entre un projet d'éducation morale et la situation culturelle « objective » des sociétés contemporaines (ou du moins de celles d'entre elles qui seraient entrées dans la phase de la « postmodernité »), caractérisées par la disparition des croyances religieuses et la désintégration des modèles normatifs traditionnels, la montée irrésistible de l'individualisme, la négation cynique des valeurs, la double emprise de l'utile et du futile sur toutes les entreprises individuelles et collectives. Une troisième thèse portera moins sur la possibilité d'une éducation morale en général que sur sa mise en œuvre dans un cadre scolaire. Elle repose sur l'idée qu'il n'y a pas de définition universelle et rationnelle possible de la moralité, que celle-ci est affaire d'opinion, variable selon les époques, les groupes sociaux, les traditions religieuses, les attitudes culturelles, les choix idéologiques ou philosophiques, et que dès lors qu'on vit dans une société laïque et libérale, c'est-à-dire qui accepte comme une donnée irréductible (et ne se contente plus de tolérer comme un mal provisoire) le pluralisme des affiliations, des postulations et des valeurs, il ne saurait pas plus y avoir de « morale d'école » que de « morale d'État ». L'école devrait donc être déchargée de toute responsabilité en matière d'éducation morale pour se concentrer sur ce qui devrait être considéré comme sa vocation la plus évidente et la plus universelle, à savoir la transmission des savoirs positifs et des compétences cognitives les plus générales, la formation intellectuelle des individus. On reconnaît là bien sûr une conception qui a su trouver des porte-parole brillants et parfois péremptoirs dans le débat sur l'enseignement en France depuis les années quatre-vingt, mais qui peut apparaître aussi dans d'autres pays (Bereiter, 1973).

De ce scepticisme à l'égard de l'éducation morale scolaire témoigne sans doute le fait qu'en France, depuis les années soixante, c'est-à-dire depuis que les « sciences de l'éducation » ont travaillé à se constituer comme discipline universitaire autonome, cette question ne semble guère avoir retenu l'attention des théoriciens et des chercheurs. Les travaux empiriques sur la morale scolaire explicite ou implicite et sur le rôle de l'école dans le développement moral de l'enfant sont demeurés rares, la réflexion théorique s'est peu développée, abordant le plus souvent le sujet de manière oblique, allusive ou négative. Ainsi la discontinuité apparaît totale avec l'époque et avec l'œuvre d'un penseur tel que Durkheim, qui toute sa vie fut préoccupé par la morale et par la question de son enseignement. Les choses sont-elles en train de changer ? Certaines parutions récentes pourraient le laisser croire (Ministère de l'éducation nationale, 1981, Legrand, 1991 a, Reboul, 1992). D'ailleurs il ne semble pas que le même discrédit théorique, le même malaise pédagogique s'observent dans tous les pays. Une étude comparative internationale s'imposerait. En ce qui concerne au moins le monde anglo-saxon, force est de constater la permanence et la qualité d'une tradition de réflexion

et de recherche sur la question de l'éducation morale, comme en témoigne l'existence de périodiques spécialisés (comme l'excellent **Journal of Moral Education**, qui existe depuis 1971), sans parler de la richesse des moissons bibliographiques régulièrement disponibles sur le sujet (Leming, 1983 a, 1983 b). Dans ce contexte, l'objet de la présente étude est avant tout de rassembler une information à partir de sources anglophones et francophones, de contribuer à une confrontation des approches et à une clarification des perspectives théoriques.

Plusieurs spécifications sont cependant nécessaires. Premièrement, c'est de l'éducation morale en contexte scolaire qu'il s'agira ici et non de l'éducation morale en général. On peut considérer que dans la plupart des sociétés la famille demeure l'agent essentiel d'une telle éducation, et que d'autres instances que l'école y contribuent. Celles-ci ne nous intéresseront ici cependant que dans leurs relations éventuelles avec l'école.

Deuxièmement, il s'agira bien des contenus moraux et non pas des « fondements éthiques » de l'enseignement. L'expression « éducation morale » ne devrait-elle pas être considérée comme un pléonasse, le concept même d'éducation n'est-il pas essentiellement, foncièrement, un concept moral ? On sait que ce type d'interrogation occupe une place importante dans la philosophie de l'éducation anglo-saxonne (Daveney, 1973). Que l'idée d'éducation comporte nécessairement une composante normative en ce qu'elle suppose de vouloir introduire l'individu à une sphère d'activités « intrinsèquement valables » (« worth while ») par des moyens moralement acceptables (excluant par principe la violence, la manipulation ou le mensonge), c'est ce que souligne par exemple Peters (1963, 1965, 1966, 1967, 1970). Mais il n'empêche que la sphère de la moralité proprement dite paraît correspondre à quelque chose de plus spécifique. Les définitions de la morale abondent. Sans entrer dans la querelle très « verbale » entre morale et éthique (une distinction très fluctuante à l'intérieur du lexique d'une même langue et difficilement transposable d'une langue à l'autre), on retiendra surtout des contributions récentes la tension entre des définitions « formalistes », comme celle de Hare (1952) en Grande-Bretagne (qui analyse le langage moral et retient trois propriétés essentielles des énoncés moraux qui sont le fait d'être prescriptifs, de prévaloir sur toutes les autres considérations et de prétendre à l'universalité) et des définitions centrées davantage sur le contenu des devoirs ou des vertus, par exemple le fait de chercher à procurer le plus de bonheur possible au plus grand nombre de gens possible, selon la maxime utilitariste (Baier, 1973). Plus simplement, ne pourrait-on pas dire avec Musgrave (1978, p. 22) qu'il y a morale là où sont posés des principes susceptibles de régir nos choix d'action dans les situations où ces choix impliquent des conséquences pour autrui ? C'est reconnaître la dimension de choix autonome que suppose l'idée de moralité et aussi l'idée de la prise en considération d'autrui, c'est-à-dire l'exigence d'avoir à surmonter notre égoïsme spontané. Ce qui suppose, semble-t-il une troisième composante sans laquelle on ne peut guère parler d'acte moral, à savoir la composante d'effort et de contrôle sur soi-même.

Une autre distinction qui paraît devoir être faite ici est celle entre contenus moraux et enjeux éthiques de l'enseignement. C'est une chose de se demander si et comment l'école peut enseigner la morale (ou une morale), c'en est une autre (même si elle ne peut être considérée comme sans rapports avec la précédente) de se demander si et dans quelle mesure le fonctionnement d'un système éducatif ou la mise en œuvre d'activités péda-

gogiques peuvent obéir à des exigences éthiques telles que la transparence, la justice ou le respect des personnes. Cette question appellerait une étude spécifique, nourrie de tous les travaux et de tous les débats anciens ou actuels sur les méthodes pédagogiques, l'autorité magistrale et l'autonomie de l'élève, les rapports entre enseignement et endoctrinement, les problèmes de l'évaluation et de la sélection, la question de l'inégalité des chances, de la distribution des ressources éducatives et de l'évolution des structures scolaires, et plus généralement toute la problématique des enjeux de justice de la scolarisation (Barrow, 1975 ; Dérouet, 1992 ; Forquin, 1991 ; Fourez, 1985 ; Goodlad, Soder et Sirotnik, 1990 ; Meirieu, 1991 ; Nash, 1991 ; Strike et Egan, 1979 ; Thévenot, Joncheray et al., 1991).

Dernière spécification enfin : l'accent sera mis ici sur certaines approches théoriques de l'éducation morale à l'école, plutôt que sur des travaux historiographiques ou empiriques ou sur la littérature pédagogique destinée à servir directement de support à la formation professionnelle ou au travail des enseignants. Plusieurs niveaux de théorisation peuvent cependant être distingués : celui dit des « grandes théories » à statut « paradigmatique » (parmi lesquelles on retiendra principalement ici celles de Durkheim et de Kohlberg), celui des approches pédagogiques « à moyenne portée » (comme par exemple la théorie dite de la « clarification des valeurs » aux États-Unis), celui enfin des thèmes ou domaines de réflexion ou de recherche plus particuliers (comme par exemple l'opposition entre morale scolaire explicite et implicite ou la question de la discipline et des sanctions).

SCOLARISATION ET MORALISATION : MORALE EXPLICITE OU IMPLICITE

La « moralisation » de l'enfant est-elle la fonction principale de l'école ? Cette « moralisation » a-t-elle seulement pour but ou pour effet de faciliter le travail pédagogique en assurant un maintien de l'ordre minimal dans la classe ? Ou bien s'agit-il de former en profondeur la personnalité morale de l'enfant, de promouvoir ou de faciliter son développement moral ? Que faut-il entendre par « morale scolaire » ? En quoi celle-ci consiste-t-elle ? Dans quelle mesure varie-t-elle selon les époques, les pays, les niveaux et contextes d'enseignement, les idéologies et doctrines pédagogiques, la personnalité des enseignants ou la formation qu'ils ont reçue, les caractéristiques des publics d'élèves ? Cette morale de l'école est-elle en continuité ou en rupture avec la morale qui prévaut (ou les morales qui prévalent) dans les milieux non scolaires et au niveau de la société globale ? Peut-on distinguer morale scolaire, morale civique, morale sociale, morale religieuse, morale générale ou « fondamentale » ? Telles sont quelques unes des questions qui paraissent sous-tendre aujourd'hui le travail de réflexion des théoriciens et des chercheurs sur la question de l'éducation morale à l'école.

Que la « moralisation » de l'enfant constitue une fonction essentielle, voire la fonction essentielle de la scolarisation, c'est ce qui ressort d'une étude historique et sociologique comme celle que Guy Vincent a consacrée à l'école primaire française (1980). L'éducation existe dans toutes les sociétés et des institutions d'enseignement vouées spécifiquement à la transmission de certaines sortes de connaissances et de compétences apparaissent dans bon nombre d'entre elles, depuis la haute Antiquité. Cependant, l'école au sens strict, la forme typiquement scolaire de socialisation est, selon Vincent,

une institution moderne, plus précisément une institution chrétienne moderne. Comme Durkheim le souligne dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), l'idée d'enfermement, d'encadrement, d'enveloppement, de façonnement éducatif total de l'individu apparaît avec le christianisme, religion dogmatique, prophétique et « sôtériologique » : le « convict » paléo-chrétien, institution « totale » de formation et de conformation en vue du salut, est le germe et le modèle de toute école au sens moderne. Il faudra attendre cependant l'époque moderne pour que ce modèle s'impose et s'applique dans une perspective d'éducation universelle. De ce point de vue, l'œuvre de Jean-Baptiste de la Salle constitue aux yeux de Vincent une étape décisive. Ici s'affirment vraiment, de manière nouvelle et originale, une doctrine et une pratique de la scolarisation, où la composante intellectuelle et instrumentale des apprentissages semble ordonnée et subordonnée à une perspective de contrôle des âmes et des corps, une perspective d'édification morale. Malgré la différence d'approche et certaines divergences théoriques explicitement reconnues par Vincent, un rapprochement s'impose avec le travail d'investigation et de conceptualisation mené par Foucault (1975) sur le développement, à l'époque moderne, des institutions et dispositifs disciplinaires (écoles, casernes, ateliers, asiles, prisons) destinés à permettre la rationalisation-normalisation des activités et le contrôle « panoptique » des comportements individuels. Rappelons-nous aussi le propos de Kant, dans ses *Réflexions sur l'éducation* (Vrin, éd. 1987, p. 71), selon lequel « l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne » — ce qui, il est vrai, n'exclut nullement pour Kant l'instruction, mais la prépare, la discipline étant cette phase négative, mais indispensable, de l'éducation qui consiste à libérer l'homme de son animalité (Moreau, 1988 ; Vincenti, 1992).

Peut-on considérer la période de la Troisième République comme une sorte d'« âge d'or » de la morale scolaire en France ? Quantité de témoignages et nombre d'études convergent pour souligner le caractère central et crucial de la préoccupation morale dans la pensée pédagogique de l'époque (Ognier, 1988). Comme l'écrit Marion dans l'article « Pédagogie » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882), « dans l'objet total de la pédagogie, l'éducation morale prime tout le reste ». Et de fait non seulement la morale donne lieu alors à un enseignement spécifique et systématique, inscrit dans les programmes et s'appuyant sur des outils didactiques propres, au moins au niveau de l'école primaire et du primaire supérieur, mais on observe aussi la même coloration, la même imprégnation morales dans toutes les disciplines et dans toutes les activités. La morale semble être ainsi vraiment au cœur et au principe de l'éducation scolaire, à un degré difficilement imaginable aujourd'hui, comme si un abîme nous séparait de cette époque pourtant toute proche chronologiquement. Dans le contexte culturel et politique de la période, la question de la morale est inséparable de la question des valeurs civiques et de la question des valeurs laïques. En fait plusieurs conceptions de la laïcité et de la morale scolaire laïque s'affrontent : celle, très « neutraliste », de Jules Ferry n'est pas celle, plus « spiritualiste », de Ferdinand Buisson, dont se démarquera nettement à son tour celle de Durkheim, dont le rationalisme « fort » tend beaucoup plus à évincer la religion qu'à coexister avec elle (Gautherin, 1991). Comment analyser les changements intervenus dans ce domaine dans le courant du vingtième siècle ? A quel moment, ou plutôt vers quelle période situer la disparition des cours d'éducation morale à l'école élémentaire ? Quels éléments d'information

et d'explication nous apportent l'étude diachronique des programmes et instructions officielles (Legrand, 1991 b), l'analyse de contenu des manuels des différentes disciplines (Dandurand, 1972 ; Fumat, 1984 ; Haddad, 1979 ; Maingueneau, 1979 ; Mollo, 1969 ; Vincent, 1980), l'étude de la littérature pédagogique « savante » ou « militante », les recherches sociologiques sur le corps enseignant, les recherches en matière de sociologie de la culture ou de sociologie des idéologies ? Une question particulièrement « sensible » aujourd'hui est celle des rapports entre éducation morale et éducation civique. Celle-ci peut-elle absorber ou remplacer celle-là ? Le civisme peut-il tenir lieu de morale, le discours sur les droits de l'homme dispense-t-il d'une réflexion sur les devoirs et les vertus ? N'y a-t-il pas une sphère des relations interpersonnelles privées qui relève d'une approche morale irréductible aux questions civiques et aux questions politiques ? Cette sphère peut-elle, doit-elle rester étrangère aux préoccupations et aux obligations de l'école ?

Certaines questions qu'on vient d'évoquer à propos de la France se trouvent aussi présentes dans le débat sur l'éducation morale dans d'autres pays. Du livre de Musgrave **The Moral Curriculum** (1978), qui s'appuie principalement sur des données et des travaux britanniques (cf. Bull, 1969 ; Kay, 1975 ; King, 1969), on retiendra en particulier l'accent mis sur l'évolution des conceptions et des contenus de l'éducation morale depuis le début du siècle. L'ancienne morale était rigide et autoritaire, avec cependant des différences importantes d'accentuation selon les types d'établissements (« public schools », « grammar schools », écoles élémentaires) et l'appartenance sociale des élèves (McIntyre, 1976). L'époque actuelle (depuis au moins les années soixante) est caractérisée par la disparition du consensus sur les valeurs, le pluralisme des codes, l'essor de l'individualisme, une réorganisation de la conception de la morale autour des notions de tolérance et de respect d'autrui. De cette nouvelle approche témoigne par exemple un programme d'éducation morale pour les 13-16 ans mis en place sous l'égide du Schools Council, qui met l'accent avant tout sur l'ouverture à autrui, la qualité des relations interpersonnelles (McPhail, Ungood-Thomas et Chapman, 1972). Ici il ne s'agit plus de prêcher ni de prescrire, il s'agit de sensibiliser l'enfant par une démarche inductive, concrète, active, il s'agit de le préparer à résoudre de manière personnelle les problèmes moraux qu'il rencontrera dans sa vie. Cette transformation des conceptions et des pratiques en matière de morale et d'éducation morale ne peut-elle pas être mise en rapport avec l'évolution des « codes du savoir scolaire » et le développement de certaines formes de « pédagogie invisible » décrites par Bernstein (1975) comme l'expression des valeurs nouvelles de « personnalisation » et de flexibilité dont seraient porteuses les « nouvelles classes moyennes » dans les sociétés industrielles « avancées » ?

Une partie importante de la recherche et de la réflexion sur l'éducation morale tourne aujourd'hui, particulièrement dans les pays anglo-saxons, autour de la question du « curriculum caché ». L'idée d'un « curriculum moral caché » recouvre en fait plusieurs choses. En un premier sens, elle signifie simplement que s'il y a bien transmission de valeurs et d'attitudes morales dans le cadre des écoles, cette transmission passe davantage par des processus informels ou implicites que par le canal d'une activité explicite et délibérée d'enseignement. C'est de manière indirecte, par ses caractéristiques organisationnelles (Sugarman, 1968), par le biais des contraintes qu'elle impose, des types d'interaction sociale qu'elle favorise, des critères de jugement qu'elle met en œuvre, des routines et des rituels qu'elle entretient que

l'école exercerait une lente et irrésistible action de façonnement et de conditionnement moral sur les individus. Philip Jackson (1968) s'interroge sur les traits caractéristiques de la vie scolaire les plus susceptibles de marquer durablement la personnalité des élèves. Il en identifie trois : le fait de vivre en collectivité dense, avec toutes les contraintes physiques et psychologiques que cela implique, le fait d'être constamment en situation d'évaluation, susceptible d'être loué ou critiqué, et le fait d'être soumis toujours au pouvoir de l'adulte. Ces traits constituent selon lui le vrai « curriculum caché » de l'école, distinct du curriculum officiel constitué par les programmes et les activités pédagogiques délibérément organisées, mais plus important que lui si l'on en juge par le fait que ce sont bien souvent les qualités de soumission et de patience que l'école recherche et récompense plutôt que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle. Mais la fonction « moralisatrice » du curriculum caché est ambiguë. Elle ne fait pas l'objet du même type de lecture pour des « fonctionnalistes » comme Dreeben (1967, 1968, 1976) ou Parsons (1959), qui voient dans les situations de scolarisation le support par excellence de l'apprentissage des normes et des valeurs universalistes et méritocratiques caractéristiques des sociétés libérales modernes, et pour des penseurs « conflictualistes critiques » comme Bowles et Gintis (1976), qui voient dans les dispositions et qualités morales que l'école inculque ou privilégie sous couvert de formation et de sélection intellectuelles (par exemple des qualités de ponctualité, d'obéissance, de persévérance) une réponse aux demandes d'un système économique et social essentiellement hiérarchique et inégalitaire. Le terme de « curriculum moral caché » n'a donc pas exactement le même sens dans les deux cas : d'un côté, il s'agit plutôt d'un curriculum implicite, mais qui n'a rien d'honteux, rien de clandestin, et qui peut passer sans cesse, à la faveur de situations de conflit et de crise par exemple ou au contraire à l'occasion de certains rituels de célébration, à l'état explicite, à l'état « conscient » ; de l'autre côté, il s'agit vraiment d'un curriculum occulte, qui vise ou qui tend à développer chez les individus des attitudes de conformisme et de soumission, et qui ne peut perdurer et exercer son « efficacité » qu'à condition de rester à l'état occulte, tout dévoilement critique pouvant avoir justement pour effet de le dissoudre. La littérature sur le curriculum moral caché a connu un développement important aux États-Unis dans les années soixante-dix, comme en témoigne la parution d'un recueil intitulé **The Hidden Curriculum and Moral Education** (Giroux et Purpel, 1983). En France, une approche analogue se retrouve à la même époque chez les théoriciens de la « reproduction ». On citera au moins à ce propos la recherche de Grignon sur l'enseignement technique (1971), qui met bien en lumière la surdétermination morale des connaissances et des compétences enseignées ou exigées dans le cadre de la formation des futurs ouvriers. Reconnaissons cependant que s'il y a bien un « curriculum moral caché » de l'école, il ne va pas toujours nécessairement dans le sens de la conformation et de la soumission : l'école façonne l'identité morale des individus selon des voies complexes et en grande partie imprévisibles.

ÉDUCATION MORALE ET SOCIALISATION : LA THÉORIE DE DURKHEIM

Présenter Durkheim dans une étude sur la question de l'éducation morale aujourd'hui ne constitue-t-il pas un anachronisme ? C'est que, comme le souligne Barry Chazan dans un ouvrage sur les approches contemporaines de

l'éducation morale (1985, p. 9), le champ conceptuel des travaux actuels sur ce sujet reste profondément marqué par les apports de Durkheim. On sait que la question de la morale a préoccupé Durkheim toute sa vie et qu'elle traverse toute son œuvre (Karady, 1970). La « Morale » qu'il préparait à la fin de sa vie et dont ne furent rédigés que des fragments (Durkheim, 1920) avait constitué en fait, écrit Mauss (1925, p. 9), « le but de son existence, le fond de son esprit ». Le même témoignage se retrouve chez Davy (1919, 1920). De fait une réflexion sur le phénomène moral est en filigrane dans les œuvres majeures (cf. 1893, 1897, 1912) et se poursuit dans nombre de publications, articles, comptes rendus d'ouvrages, contributions à des discussions (cf. surtout 1887, 1898, 1905, 1906, 1908, 1909, 1910, 1911, 1914) ou dans des cours publiés à titre posthume (1925, 1938, 1950), parmi lesquels une place toute particulière revient à celui consacré spécifiquement, tant à Bordeaux qu'à Paris, à l'éducation morale (1925, d'après un cours de 1902-1903).

Pour Durkheim, la question de savoir si la morale est possible est bien évidemment une fausse question. La morale n'a pas besoin en effet d'être déduite ou construite, elle existe comme un fait empiriquement observable dans la vie des sociétés, du fait que tout groupe humain est régi par des règles qui délimitent le permis et le défendu, ce qui peut être approuvé et ce qui doit être réprouvé. C'est en effet avant tout sous la forme de règles, lesquelles s'imposent aux individus avec la même force que des nécessités matérielles, que se manifeste le fait moral. « La morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut agir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir » (1925, p. 27). Ou encore : « c'est comme autant de moules, aux contours arrêtés, et dans lesquels nous sommes tenus de couler notre action » (ibid., p. 30). Qu'est-ce qui distingue cependant les règles morales des autres sortes de règles, par exemple celles qui sont mises en œuvre dans les pratiques techniques ? Essentiellement leur caractère impératif, le fait qu'on doive leur obéir inconditionnellement, indépendamment de toute considération des conséquences pratiques qu'entraînerait leur violation, comme cela peut être le cas par exemple pour des règles d'hygiène ou des prescriptions d'emploi d'un outil (cf. surtout 1906). On est bien ainsi à la fois dans une conception rigoriste et anti-utilitariste qui rappelle la tradition kantienne (le devoir s'impose absolument) et dans une approche positive, voire « positiviste » (les règles morales sont des faits du monde social, assimilables à des phénomènes naturels et relevant des mêmes méthodes d'analyse).

A force d'être répétée dans tous les textes, l'affirmation de Durkheim selon laquelle « les faits moraux sont des faits sociaux » finit par passer pour une évidence. Comme le montre Steven Lukes (1973, chap. 21), cette thèse ne va pourtant pas de soi et peut être entendue de plusieurs façons. En un premier sens, elle signifie que les faits moraux **varient** avec les contextes sociaux : s'il y a partout des règles assorties de sanctions qui régissent les comportements individuels, ces règles et ces sanctions ne sont pas les mêmes selon les époques, les types de sociétés, les institutions, les groupes, les situations. Dans cette variabilité dans l'espace et dans le temps Durkheim croit pouvoir trouver une preuve de la nature essentiellement sociale de la morale (cf. par exemple 1925, p. 99), la même chose valant d'ailleurs, on le sait, pour l'éducation. Une deuxième façon d'interpréter la relation entre moralité et société consiste à dire que l'existence sociale est la condition de possibilité de l'existence morale : il ne peut pas y avoir de moralité là où il n'y a pas de société, on ne peut pas être moral dans la solitude (cf. par exemple

1906, éd. 1974, p. 71 : « la morale commence là où commence la vie en groupe » ; et 1925, p. 68 : « le domaine de la morale commence là où commence le domaine social ». Troisièmement, on peut dire aussi que la morale est de nature sociale au sens où une action ne peut être dite morale, selon Durkheim, que dans la mesure où elle poursuit des fins essentiellement sociales, c'est-à-dire impersonnelles ou encore « supra-individuelles » (1925, p. 68), des fins qui transcendent les buts ou les intérêts particuliers d'un individu ou d'un ensemble d'individus. « Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif » (ibid.). « On ne saurait donc voir dans le sacrifice, le dévouement inter-individuel, le type de l'acte moral », précise Durkheim (ibid., p. 67). Formulations à coup sûr brutales, qui peuvent paraître en opposition avec une certaine tradition morale occidentale « personnaliste » (laquelle enracine l'exigence éthique dans l'expérience de l'intersubjectivité, la relation avec autrui « en deuxième personne »), mais qui ne devraient pas nous faire oublier l'insistance de Durkheim et la profondeur de sa réflexion sur la place de l'individualisme dans les sociétés contemporaines et l'importance morale du principe de respect de la personne humaine (cf. par exemple 1898, 1914, 1925, 1950). En quatrième lieu, on dira qu'une action est morale dans la mesure où elle est motivée par des sentiments sociaux, c'est-à-dire altruistes plutôt qu'égoïstes. Ernest Wallwork (1985) insiste sur cette dimension émotionnelle de la morale durkheimienne. Pour Durkheim en effet, « tout homme a un penchant naturel pour son semblable » (1887, p. 121), qui se manifeste dès les origines de l'humanité et sans lequel il n'y aurait pas de vie sociale possible. Ainsi les tendances altruistes constituent pour Durkheim (au même titre que les tendances égoïstes) une donnée anthropologique première et irréductible, sur laquelle se fonde la possibilité d'une éducation morale (cf. par exemple 1925, quatorzième leçon). Enfin, en dernier lieu, on peut considérer aussi qu'une action est morale dans la mesure où elle correspond aux valeurs morales et aux idéaux moraux qui prévalent dans une société à un moment donné. Plusieurs commentateurs (Davy, 1920 ; Wallwork, 1972 ; Lukes, 1973 ; Pickering, 1979) soulignent à ce propos l'évolution intervenue dans la pensée de Durkheim, passé d'une définition de la morale en termes d'obligations et de règles régissant les pratiques à une réflexion sur les représentations, les idéaux, les valeurs. Cette évolution se traduirait en particulier dans le dernier texte de Durkheim (1920) à travers la distinction qui est proposée entre la science de la morale, qui s'efforce d'atteindre les préceptes moraux d'une société « dans leur pureté et leur impersonnalité » (p. 96), et la science des mœurs ou « physique des mœurs », qui étudie les pratiques morales réelles des individus, « la façon dont l'homme moyen applique les règles de la morale », c'est-à-dire encore la morale sous sa forme « dégradée, mise à portée de la médiocrité humaine » (ibid.).

C'est sans doute dans *L'éducation morale* (1925) que la conception durkheimienne de la moralité se trouve présentée avec le maximum de clarté didactique. Trois éléments essentiels constituent selon Durkheim la moralité : l'esprit de discipline, l'attachement aux groupes sociaux, l'autonomie de la volonté. La discipline implique à la fois l'idée de régularité (partout la morale comporte une composante d'habitude) et l'idée d'autorité c'est-à-dire d'un ascendant exercé par une instance ressentie comme supérieure. Ainsi partout les règles morales s'imposent de manière catégorique, indépendamment de toute considération des conséquences de l'action : la morale n'est pas la prudence. C'est pourquoi Durkheim peut souligner, comme on le voit en particulier dans une conférence donnée en 1910 à l'école normale d'Auteuil et reproduite récemment (1992), l'incommensurabilité des valeurs morales par

rapport à toutes les autres sortes de valeurs : les biens moraux ne peuvent pas être mis en balance avec quoi que ce soit, comme peuvent l'être les intérêts de l'hygiène et ceux de l'industrie, ceux de la science et ceux de l'art, ils sont séparés de tout le reste par une distance infinie, apparaissant ainsi comme une sorte de version moderne et laïque de l'absolu. Mais en l'absence de Dieu qui peut ainsi charger l'homme d'obligations catégoriques ? La voix impérieuse et profonde que nul ne peut faire taire et dont personne ne peut prétendre qu'il n'entend pas les messages, c'est bien sûr, pour Durkheim, l'expression de la société. C'est la société qui parle lorsque parle en nous la conscience morale et nous sommes soumis à cette autorité qui nous surplombe, nous enveloppe et nous pénètre comme la créature est assujettie à son Créateur.

Mais si la société requiert ainsi le respect et l'obéissance, il est vrai aussi qu'elle appelle la gratitude et l'amour. Mère nourricière autant que père législateur, elle nous fournit tous les bienfaits de la civilisation, toutes les ressources dont nous dépendons, toutes les richesses dont nous jouissons. Telle est la source profonde de nos tendances altruistes, la raison et la justification ultimes de l'attachement aux groupes sociaux qui constitue pour Durkheim le contenu substantiel de toute moralité (alors que l'esprit de discipline en représente plutôt l'aspect formel) : il faut que le principe « obligatoire », comme dirait Jacques Henriot (1967), apparaisse en même temps comme une chose éminemment bonne et désirable. On oppose souvent les morales du devoir (ou morales « déontologiques ») aux morales du bien ou de la valeur (morales « axiologiques »). Durkheim souligne au contraire (cf. par exemple 1925, p. 110) la parfaite complémentarité des deux aspects, qui découlent l'un et l'autre de la nature essentiellement sociale de la morale (cf. Isambert, 1990). Reste à savoir cependant quels sont ces groupes qui, à la différence des individus singuliers, méritent attachement et dévouement. Pour Durkheim, les trois principaux sont la famille, la patrie et l'humanité. Dans les sociétés modernes, les fins domestiques tendent sans doute à être subordonnées aux fins nationales, parce que la patrie constitue un groupe social d'un ordre plus élevé que la famille. Quant à l'humanité, elle ne constitue pas (ou pas encore ?) un groupe organisé. Cependant on peut concevoir aujourd'hui des fins morales plus hautes que les fins nationales : le cosmopolitisme constitue, en même temps que l'individualisme, une tendance « normale » du développement des sociétés. « Plus on s'avance dans l'évolution, et plus l'on voit l'idéal poursuivi par les hommes se détacher des circonstances locales et ethniques, propres à tel point du globe ou à tel groupe humain, s'élever au dessus de toutes ces particularités et tendre vers l'universalité » (1950, éd. 1990, p. 107).

A coup sûr, la façon dont Durkheim conçoit l'autonomie de la volonté morale est paradoxale. Cette autonomie n'a rien à voir avec celle de Kant ni d'ailleurs avec celle de Piaget (1932) : elle n'est pas un principe de libre arbitre, un pouvoir d'auto-détermination, mais tout au plus une capacité de compréhension et d'acceptation intelligente de la réalité. Pour Durkheim, l'autonomie morale réside avant tout dans le fait d'agir conformément à des règles dont on connaît les justifications rationnelles : c'est obéir à bon escient, en toute connaissance de cause, avec un esprit qui consent. C'est pourquoi Durkheim insiste tant sur le fait que dans les sociétés contemporaines l'éducation morale est appelée de plus en plus à prendre la forme d'un enseignement rationnel, à faire appel à l'intelligence, à l'esprit d'analyse, à la réflexion. Il s'agit en somme de « faire comprendre à l'enfant, non seulement quels sont ses devoirs, mais quelles sont les raisons de ses devoirs » (1925,

p. 138). Une telle approche rationnelle n'est évidemment pas possible dans le cadre d'une morale religieuse, qui repose sur l'imposition de vérités révélées et l'acceptation du mystère. Elle constitue au contraire pour Durkheim un trait distinctif de la morale laïque, un trait qui fait de cette morale non pas une copie appauvrie ou affadie (parce que privée de tout élément mythique ou symbolique) des morales traditionnelles, mais une configuration radicalement nouvelle, cohérente et « pleine », destinée à supplanter ses rivales. Dira-t-on que cette rationalisation de la morale (cf. 1905, 1908, 1909, 1910, 1925) ne peut que conduire à sa désacralisation, à sa délégitimation et finalement à sa destruction ? Il est vrai pour Durkheim que toute morale a besoin d'être fondée et que les croyances religieuses ou métaphysiques ont pu jouer ce rôle fondateur pendant des millénaires. Mais il s'agissait d'un fondement mythique, d'un fondement illusoire. La science des faits sociaux peut, elle, conférer à la morale un vrai fondement, en démontrant la nécessité des règles pour la survie des groupes et l'importance de la solidarité. Dira-t-on que cette justification positive et profane ne peut que dépouiller la morale « de cette majesté qui est en elle » et sans laquelle elle ne dispose plus d'aucun pouvoir sur les consciences individuelles ? Mais, précisément, le postulat fondamental de Durkheim est qu'il est possible « d'expliquer cette majesté, d'en donner une expression purement scientifique, sans la faire évanouir, sans même la diminuer » (1925, p. 139). Reconnaissons-le, on se trouve là au cœur de la thèse durkheimienne, le lieu d'où se distribuent toutes les lumières et toutes les obscurités, car la question cruciale demeure, qu'aucune lecture ne peut esquiver (cf. par exemple Gurvitch, 1937 ; Henriot, 1967 ; Lukes, 1973 ; Pickering, 1979) : comment une science positive peut-elle conduire à justifier ou à préférer quoi que ce soit ?

Quelles peuvent être les applications ou les implications pédagogiques de la théorie durkheimienne de la moralité ? A cette question est censée répondre surtout la deuxième partie de **L'éducation morale**, intitulée « Comment constituer chez l'enfant les éléments de la moralité ». Selon Durkheim, plusieurs traits du caractère de l'enfant le prédisposent à la moralité : son besoin d'ordre et de régularité, sa réceptivité aux suggestions, ses tendances spontanément altruistes. Durkheim revient longuement dans cette partie sur l'esprit de discipline et développe une théorie originale de la pénalité scolaire. Pour lui, la discipline scolaire est beaucoup plus qu'un instrument de régulation des activités ou une technique du maintien de l'ordre au sein des établissements et des classes : elle a une portée directement éducative, elle constitue un support irremplaçable pour la construction de l'identité morale de l'enfant parce qu'elle repose sur une intériorisation de la règle et que son ressort véritable doit moins être la crainte du maître que le respect de la loi (loi à laquelle le maître lui-même est soumis et qui lui confère toute autorité). Ainsi Durkheim conçoit la discipline comme la forme proprement scolaire de la moralité, la forme de moralité propre à cette société particulière qu'est la classe, plus impersonnelle, moins chargée d'affectivité que la morale domestique (le rapprochement s'impose ici avec la pensée d'Alain), mais aussi moins sévère et moins abstraite que la morale civique, à laquelle pourtant elle prépare l'enfant. Il importe donc, affirme Durkheim, « de réagir contre l'espèce de discrédit dans lequel tend à tomber la discipline depuis un certain nombre d'années » (1925, p. 173), car cet ébranlement porte atteinte à la moralité publique dans une de ses sources vives.

Les punitions scolaires ont-elles essentiellement une fonction d'expiation, de réparation, de dissuasion ? Avant tout, une fonction de manifestation, on dira presque d'ostentation : il s'agit de montrer, de faire voir, d'attester sans

équivoque possible qu'aux yeux de l'institution la règle est toujours la règle, qu'elle reste en vigueur malgré l'offense dont elle a été l'objet et mérite toujours le même respect. C'est pourquoi l'essentiel de la peine réside dans la réprobation encourue, dans le blâme exprimé et non pas dans la souffrance infligée, qui ne peut être qu'un corollaire ou une conséquence, et doit rester purement morale (le double sens du terme étant d'ailleurs ici significatif). Ce qui veut dire aussi qu'elle doit exclure aussi bien la brutalité impulsive que la froideur « comptable ».

Quel peut être le rôle du milieu scolaire dans l'éducation morale de l'enfant ? Durkheim souligne qu'en entraînant l'enfant dans une vie collective différente de la vie domestique l'école peut contribuer à faire renaître l'esprit d'association à une époque où s'affaiblissent les corps intermédiaires et les liens communautaires et où triomphe l'individualisme. Une classe est en effet assimilable à un être personnel, doué d'une identité, d'un « esprit » spécifiques, et auquel le maître peut, par des moyens divers (recours occasionnel à des récompenses ou à des sanctions collectives, « bilan moral » collectif périodique, documents gardant des traces des différentes générations d'élèves, développement de ces véritables « écoles de vertus civiques » que sont les œuvres post-scolaires) contribuer à donner cohérence et stabilité.

La question se pose enfin de savoir comment les contenus intellectuels des enseignements délivrés au sein des écoles peuvent contribuer à l'éducation morale. La morale peut-elle et doit-elle constituer une « matière scolaire », doit-elle donner lieu à un enseignement spécifique, ayant ses programmes et ses horaires propres, au moins au niveau de l'école primaire ? Il est frappant que Durkheim, pourtant très attentif au monde scolaire et très intéressé par les problèmes pédagogiques, ne traite de cette question ni dans ses cours sur l'éducation morale (1925) ni dans sa conférence de 1910 sur l'enseignement de la morale à l'école primaire (1992). En revanche, il développe dans **L'éducation morale** une réflexion originale, dont on retrouve d'ailleurs des échos dans **L'évolution pédagogique en France** (1938), sur les implications morales des enseignements scientifiques, littéraires et historiques. Sur le premier point, son approche est très peu « conventionnelle ». Bien loin de reprendre les discours souvent entendus sur les vertus scientifiques, l'honnêteté, la rigueur et l'amour de la vérité, il aborde la question de manière très indirecte et sous un angle quasi épistémologique. Il traite avant tout des sciences expérimentales, dans lesquelles il voit un antidote contre les tentations « déductivistes » et le rationalisme abusivement simplificateur de l'esprit français « cartésien » et une propédeutique nécessaire à l'appréhension du monde social comme monde complexe, irréductible à toute interprétation individualiste. A coup sûr, la portée morale de la culture littéraire et esthétique est moins évidente aux yeux de Durkheim que celle de la culture scientifique. Certains jugements portés par Durkheim ne sont pas sans rappeler le sévère verdict de Platon à l'encontre des poètes dans **La République**. Si le beau nous arrache à nous-mêmes et peut ainsi nous préparer très indirectement à la vie morale, il faut reconnaître surtout qu'il nous arrache au monde réel et que cela constitue pour Durkheim un danger moral majeur. L'art appartient fondamentalement au monde du jeu, alors que la morale est « ce qu'il y a de plus sérieux, de plus grave dans la vie sérieuse » (1925, p. 313). C'est pourquoi « là où la moralité doit à la culture esthétique ses principales assises, elle se dissipe et s'évapore, pour ainsi dire, en purs jeux de l'imagination » (ibid., pp. 311-312). On sait de même que dans **L'évolution pédagogique en France** Durkheim reproche à l'éducation humaniste de la Renaissance

de couper l'enfant de la vie réelle, de développer chez les individus le désir frivole de la gloire littéraire et de ramener le monde aux idéaux d'une civilisation pré-chrétienne qui ignorait la morale du devoir. Un tel point de vue met certainement Durkheim en opposition avec toute une tradition philosophique et pédagogique qui voit dans le beau une image du bien et conçoit la culture esthétique et littéraire comme un facteur de développement ou d'affinements des sentiments moraux. Si on considère enfin la question des enseignements historiques, on ne s'étonnera pas de trouver chez Durkheim une insistance sur leur portée morale et civique. Il existe une conscience collective « qu'il faut faire passer dans l'âme de l'enfant » (1925, p. 318) et c'est là une opération qui ne peut être abandonnée au hasard. L'enseignement de l'histoire contribue directement à mettre l'enfant en contact avec l'esprit collectif de son pays. Il constitue en cela bien entendu une école de patriotisme, mais qui n'exclut nullement, du moins dans la tradition intellectuelle française, une ouverture vers l'universel.

PIAGET CRITIQUE DE DURKHEIM

Parmi toutes les lectures qui ont été proposées de la théorie durkheimienne de l'éducation morale, celle de Piaget (1932, rééd. 1969) demeure l'une des plus profondes et des plus éclairantes. Elle rend compte de ce qu'il y a d'admirable dans cette doctrine, « si belle en son accent de parfaite sincérité » (éd. 1969, p. 273), mais elle va droit aussi à l'essentiel dans la critique radicale qu'elle en propose. Avec Durkheim et Piaget, on est bien en fait en présence de deux « paradigmes » inconciliables. Rappelons brièvement les données sur lesquelles s'appuie Piaget pour étayer sa critique. C'est bien de la morale, de la règle morale et de l'accès aux règles qu'il est question chez les deux auteurs. Mais qu'est-ce qu'une règle, d'où viennent les règles qui régissent les relations interpersonnelles et la vie sociale, pourquoi les respecte-t-on, pourquoi certaines infractions sont-elles sanctionnées, qu'est-ce qu'une règle juste, qu'est-ce qu'une sanction juste ? Piaget part de l'observation d'enfants jouant aux billes dans la rue, ou de réponses fournies à des questions simples portant sur les faits et méfaits de la vie ordinaire, objets cassés, désobéissances, larcins, mensonges, punitions. De cette investigation dans le monde de l'enfance ressort une moisson de résultats importants et inattendus. C'est ainsi qu'est mise en évidence l'existence de véritables « stades » dans la formation du jugement moral, parallèlement aux stades qui caractérisent le développement des opérations intellectuelles (Lee, 1971). Cette évolution par étapes se manifeste par exemple dans les règles mises en œuvre au cours des jeux (passage d'un stade « égocentrique » à un stade « coopératif », avec une codification croissante) et dans la formulation et la justification des règles (d'abord ignorées, puis posées comme intangibles car émanant d'une autorité adulte extérieure, puis perçues comme construites pour les besoins du jeu, et donc éventuellement modifiables par consensus). De même l'enfant passe d'une conception « objective » de la culpabilité (qui mesure la gravité d'une faute à l'ampleur de ses conséquences matérielles) à une conception « subjective » (qui met l'accent sur l'intention plus que sur les résultats), et d'une conception « expiatoire » de la punition (châtier le coupable par tous les moyens) à une conception « motivée » (la punition doit avoir un rapport avec le délit) et « réciproque » (elle fait supporter au coupable les conséquences directes de ses actes). De tout cela ressort, selon Piaget, une

opposition fondamentale entre deux sortes de morales : une morale de la contrainte (hétéronomie, responsabilité objective, sanctions expiatoires, justice rétributive, respect unilatéral) et une morale de la coopération (autonomie, responsabilité subjective, sanctions « par réciprocité », justice distributive, respect mutuel). En fait, c'est moins d'une opposition qu'il s'agit que d'une succession dans le temps : la morale de la coopération est inscrite dans le développement normal de l'enfant, elle se construit à travers ses interactions naturelles avec son environnement, parmi lesquelles les activités ludiques, la relation avec d'autres enfants dans le cadre du jeu occupent une place privilégiée. Il s'ensuit d'importantes conséquences pédagogiques, à savoir que les « méthodes actives » et ce que Piaget appelle le « self-government », qui misent sur la curiosité de l'enfant, sa sociabilité, son besoin d'expression et de coopération, devraient constituer un bien meilleur support pour le développement moral de l'enfant que les méthodes « impositives » et coercitives, qui ne peuvent que le maintenir dans une sorte d'état d'immaturation et d'irresponsabilité. On reconnaît là l'inspiration de l'« éducation nouvelle », et un rapprochement peut être fait avec par exemple l'approche proposée par Dewey (1909, 1960 ; Gouinlock, 1971). Cette conception met en tout cas Piaget en opposition totale avec Durkheim.

En fait, pour Piaget, tout le problème vient de l'espèce de vision « substantialiste » et « absolutiste » que Durkheim développe de la société : il fait de la société un tout, un être, une sorte de super-individu, alors que, dit Piaget dans un langage très « bachelardien », « il n'y a que des relations, qui doivent être étudiées parallèlement du dedans et du dehors (sans conflit possible entre la psychologie et la sociologie) et dont les combinaisons toujours inachevées ne sauraient être identifiées à des substances permanentes » (p. 291). De ce fait, hypostasiant la société, Durkheim ignore non seulement l'individu, mais le social lui-même, qui est par essence interaction et coopération. Et il ignore surtout l'enfant et toute une dimension du monde de l'enfance, qui est celle des relations entre les pairs et celle du jeu. Il exclut le jeu de l'école sous le prétexte que le jeu n'est pas la vraie vie, mais il ne voit pas que le jeu est lui-même une école, souvent bien plus efficace que l'autre, parce que beaucoup plus directement en prise sur la réalité naturelle du développement. Ce faisant, il enferme l'enfant dans une morale de l'hétéronomie et de la dépendance. « Là où nous voyons une lutte entre deux morales et entre deux types de relations sociales, Durkheim affirme l'unité de tous les faits moraux et de tous les faits sociaux, précise Piaget. Certes, mieux que quiconque, Durkheim a compris les raisons sociologiques profondes du conflit entre la morale indépendante et la morale transcendante, mais, là où nous croyons que la première est préparée par la solidarité des enfants entre eux et que la seconde procède de la contrainte adulte sur l'enfant, Durkheim considère toute morale comme imposée par le groupe à l'individu et par l'adulte à l'enfant. Au point de vue pédagogique par exemple, là où nous verrions dans « l'école active », le **self-government** et l'autonomie de l'enfant, le seul processus d'éducation menant à la morale rationnelle, Durkheim défend une pédagogie qui est un modèle d'éducation traditionaliste et compte sur des méthodes foncièrement autoritaires, malgré tous les tempéraments qu'il y a mis, pour aboutir à la liberté intérieure de la conscience » (p. 273).

Comme le souligne bien Olivier Reboul (1992), ce qui est en jeu dans cette opposition entre Durkheim et Piaget, c'est la question du sacré. Oui, Durkheim l'agnostique, Durkheim le rationaliste défend une conception profondément religieuse de l'éducation comme de la société. « La sociologie est

la science de ce qui remplace Dieu », écrit Gouhier à propos d'Auguste Comte (cité par Reboul, p. 108). De même Durkheim veut retrouver par la voie de la sociologie ce que la religion révélée contenait de vrai. La société est pour lui quelque chose de sacré. « L'être auquel la morale attache nos volontés et dont elle fait l'objectif éminent de la conduite ne peut être que l'être divin ou l'être social », écrit-il (1925, p. 69), mais l'être social n'est-il pas lui-même la forme positive, la version non mythique du divin ? C'est pourquoi il compare aussi facilement le maître d'école à un prêtre. « De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays » (ibid., p. 177). Or c'est précisément une telle conception « sacerdotale » que refuse Piaget. « Nous ne croyons donc nullement, avec Durkheim, que ce soit au maître à imposer ni même à « révéler » la règle à l'enfant. Qu'on se garde de faire du maître d'école un « prêtre » : c'est un collaborateur aîné et, s'il en a l'étoffe, un simple camarade qu'il doit être pour les enfants. Alors seulement surgira la vraie discipline, consentie et voulue par les enfants eux-mêmes » (p. 293). Cependant, demande Reboul, comment savoir si c'est la « vraie discipline » qui surgira de cette « collaboration » égalitaire ? La coopération pour faire avancer une partie de billes est une chose, l'école en est une autre. Là on « entre dans le jeu » si on veut, et on joue avec qui on veut : la « démocratie participative » au sein de l'équipe peut très bien s'accommoder d'ailleurs de l'exclusion, de la discrimination, de l'indifférence ou de l'hostilité à l'égard des « autres », de ceux qui ne jouent pas ou qui n'appartiennent pas à la même « bande ». L'école au contraire est obligatoire, elle s'adresse à tout le monde et réunit tout le monde pour des apprentissages essentiellement intellectuels dont la programmation, qu'on le veuille ou non, échappe en grande partie au choix des « apprenants ». C'est pourquoi il n'est pas sûr que le modèle « coopératif » de l'équipe ou de la communauté enfantine soit transposable à la société scolaire.

ÉDUCATION MORALE ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF : L'APPORT DE KOHLBERG

Depuis les années soixante-dix, la réflexion internationale sur la question de l'éducation morale à l'école a été fortement marquée par les travaux et les théories du psychologue américain Lawrence Kohlberg (disparu en 1987). Dans les pays de langue anglaise, la littérature qui est issue de ces travaux ou qui leur est consacrée est considérable. Il n'y a guère de colloques, de numéros spéciaux de revues, de recueils de textes concernant l'éducation morale qui ne comportent pas une ou plusieurs contributions sur cet auteur, sans parler du **Journal of Moral Education**, où son influence intellectuelle se manifeste de manière constante. Celui-ci a laissé d'ailleurs quantité d'écrits, publiés dans des endroits très divers, et dont le repérage bibliographique s'avère parfois malaisé. L'importance théorique de l'œuvre de Kohlberg tient sans doute à l'originalité de la démarche de recherche mise en œuvre et des résultats obtenus mais tout autant à la profondeur et à la multidimensionnalité d'une réflexion nourrie de culture philosophique et qui comporte une dimension religieuse.

Par formation et par vocation, pourrait-on dire, Kohlberg est un d'abord un psychologue, un chercheur et un théoricien qui étudie le comportement humain avec les moyens d'investigation de la psychologie clinique, essentiel-

lement l'enquête à base d'entretiens. Son objet essentiel est d'identifier les mécanismes mentaux, les processus opératoires qui président à la constitution et à la formulation des jugements moraux chez différentes catégories d'individus. La méthode est simple. On propose à un individu une histoire, une anecdote, un cas qui comportent toujours un dilemme moral, et on lui demande comment il lui semble que le dilemme devrait être résolu, et surtout pour quelle(s) raison(s) telle ou telle décision lui paraît devoir être prise, l'hypothèse fondamentale qui sous-tend cette démarche étant bien entendu que la réponse du sujet doit pouvoir, à condition d'être obtenue dans des conditions fiables et d'être convenablement interprétée, être considérée comme un « révélateur » de la structure profonde de sa pensée morale. On peut bien parler de structure dans la mesure où l'enquête manifeste une cohérence dans les réponses d'un même individu à différentes questions, cohérence qui tient moins d'ailleurs au contenu « substantiel » de la solution proposée dans chaque cas qu'à son mode d'élaboration et de justification. Prenons différents dilemmes proposés par Kohlberg. Un enfant doit-il dénoncer à ses parents un acte de désobéissance commis par son frère ? Un homme pauvre dont la femme très malade a absolument besoin d'un médicament rare et excessivement coûteux doit-il essayer de le voler dans une pharmacie ? Ce qui va ressortir des réponses, et qui constitue vraiment l'apport original d'enquêtes menées d'abord « transversalement », auprès de plusieurs dizaines de sujets d'âges différents (Kohlberg, 1963, 1969), puis « longitudinalement » (Kohlberg, 1976 b) et dans divers pays (Kohlberg, 1968 ; Kohlberg et Kramer, 1969 ; Nisan et Kohlberg, 1982 ; Turiel, Kohlberg et Edwards, 1973 ; Turiel, Edwards et Kohlberg, 1978), c'est que des différenciations systématiques apparaissent selon les âges, qui peuvent donner lieu à la construction d'une véritable échelle. Pour Kohlberg comme pour Piaget, il existe en somme des étapes caractéristiques dans l'élaboration du jugement moral, assimilables à des stades (« stages »), qui s'organisent selon des lois de successivité (on passe de l'une à l'autre selon un ordre fixe et rigoureusement progressif), d'irréversibilité (on ne régresse pas d'un stade ultérieur vers un stade antérieur) et d'universalité (la même succession s'observe pour tous les individus et dans toutes les cultures, les seules différences venant de ce que tout le monde ne va pas aussi vite ni aussi loin, certains — en fait la plupart — s'arrêtant en quelque sorte dans leur processus de « développement moral » avant d'avoir pu arriver en haut de l'échelle). Cette progression obéit fondamentalement, selon Kohlberg, à une loi de maturation cognitive. C'est pourquoi les Anglo-Saxons disent qu'il s'agit ici, de même que chez Piaget, d'une approche en termes de développement cognitif (« cognitive-developmental ») de la morale, par opposition à d'autres approches telles que l'approche psychanalytique (Bettelheim, 1970 ; Corman, 1983 ; Gilligan, 1976 ; Hartmann, 1960 ; Tice, 1980) ou l'approche en termes d'apprentissage social (« social learning »), plus marquée par le behaviorisme (Aronfreed, 1968 ; Maccoby, 1980 ; Mischel et Mischel, 1976 ; Sieber, 1980).

La typologie des stades du développement moral a donné lieu à de très nombreuses présentations, avec d'inévitables variations d'un texte à l'autre, aussi bien chez Kohlberg (1963, 1964, 1966, 1969, 1970 a, 1971 a, 1971 b, 1976 a, 1976 b, 1987 ; Kohlberg et al., 1977 ; Kohlberg, Levine et Hewer, 1985 ; Kohlberg et Turiel, 1978) que chez ses commentateurs. On retiendra essentiellement l'existence de six stades, groupés par deux selon trois niveaux qui sont respectivement ceux de la moralité « pré-conventionnelle », « conventionnelle » et « post-conventionnelle ». Le second de ces niveaux est en fait celui qui correspond le mieux à la définition la plus ordinaire et la plus

courante de la morale : c'est la capacité de se conformer aux usages et aux lois de la société dans laquelle on vit, c'est aussi le besoin d'être approuvé par ceux qui sont en position d'autorité. Cette morale conformiste, de nature essentiellement sociale, est, selon Kohlberg, celle à laquelle s'arrêtent la majorité des adolescents et des adultes dans presque tous les pays du monde. Elle représente déjà pourtant une conquête par rapport au premier niveau, qui est celui, très égocentrique, de la peur du châtement et de la poursuite de l'intérêt immédiat, lequel caractérise la période de l'enfance avant dix ans mais peut déborder bien au-delà. Quant au niveau post-conventionnel, il est celui d'une moralité vraiment adulte, capable de subordonner les règles sociales à des principes plus universels et plus abstraits posés de manière autonome. Ce niveau n'est atteint, selon Kohlberg, que par une minorité d'adultes dans une minorité de pays. Kohlberg ne retient pas moins de vingt-deux critères différents, qui représentent en somme vingt-deux aspects possibles de la moralité, pour parvenir à la caractérisation de ses six stades, par exemple la nature des raisons invoquées par les individus pour justifier l'obéissance à une règle, ou la façon de concevoir la valeur de la vie humaine.

Considérons le premier stade, qui constitue la première phase du premier niveau. C'est le stade de la « peur du gendarme ». La moralité se réalise ici comme obéissance à l'autorité dans le seul but d'éviter la punition. Interrogé par exemple sur le problème de la « dénonciation », un jeune enfant pourra répondre qu'il vaut mieux effectivement dénoncer la désobéissance d'un frère si cela peut éviter d'être puni par les parents (ou bien, au contraire, qu'il ne faut pas « rapporter » à cause des représailles que cela peut faire encourir de la part du frère, l'important étant moins ici le contenu de la solution proposée que le type de justification fourni, qui dans les deux cas repose sur la peur d'un châtement). Le deuxième stade est celui de l'utilitarisme naïf, où l'on reconnaît comme bon ce qui permet de satisfaire nos besoins au meilleur compte. Ce stade peut impliquer une certaine réciprocité, mais dans une perspective de marchandage. C'est la morale du « donnant donnant ». Ainsi on répondra que l'on ne doit pas dénoncer son frère, parce que sinon celui-ci en ferait autant. Cette morale de la peur (stade un) ou de l'intérêt (stade deux) mérite-t-elle vraiment le nom de morale ? La question n'est pas purement nominale. On remarque que dans certains textes (1966), Kohlberg parle de stades « pré-moraux » plutôt que d'une morale « pré-conventionnelle ». Quelles différences y-t-il entre le « pré-moral », le « non moral », l'« amoral » et l'« immoral » ? Ne devrait-on pas parler plutôt d'une « proto-morale » ? Où commence donc réellement la morale pour Kohlberg ? Au stade un, au stade trois, ou même seulement au stade cinq ? Reconnaissons, avec Baier (1974), que le pensée de Kohlberg reste parfois ambiguë sur ce point.

Au niveau de la moralité « conventionnelle », le stade trois est caractérisé surtout par le désir d'être « bien vu » des personnes détentrices de l'autorité. C'est le stade « gentil petit garçon », « gentille petite fille » (« good boy », « nice girl »). On sort d'une moralité purement instrumentale, centrée sur les conséquences immédiates de l'action, pour entrer dans une morale de la réputation, de l'approbation, de la confiance méritée. Ainsi le « bon garçon » se doit de dénoncer la désobéissance de son frère pour obtenir la confiance de ses parents. Quant au stade quatre, il est plutôt celui d'une moralité « légaliste ». C'est le respect de la loi et de l'ordre (« law and order »), le triomphe de « l'esprit de discipline » au sens durkheimien. Selon Kohlberg, c'est principalement au cours de l'adolescence que se constitue cette morale

de la règle et du consentement, qui est celle qui prédomine dans presque toutes les sociétés et dont la plupart se contentent.

C'est à propos de la moralité « post-conventionnelle » que s'affirment le mieux l'originalité et la profondeur de la réflexion de Kohlberg. C'est ici que se justifie le plus le parallélisme avec Piaget, mais au prix d'un décalage complet dans la périodisation. Les stades cinq et six sont en effet ceux où *l'individu accède à l'autonomie dans l'exercice du jugement moral*, mais cette conquête apparaît beaucoup plus tardive que chez Piaget, puisqu'elle coïncide, dans le meilleur des cas, avec le début de l'âge adulte. Le stade cinq est celui de la morale « contractualiste ». Certes on doit généralement obéir à la loi, mais la loi n'a rien d'intangible. Ce qui compte, c'est que la loi soit juste, c'est-à-dire qu'elle ait été établie selon une procédure transparente et qui respecte les droits de tout le monde. Cette morale du consensus et du contrat est, selon Kohlberg, celle qui sous-tend les institutions juridiques et politiques des démocraties libérales modernes. Parce qu'elle implique une réversibilité des points de vue (tout contrat implique de pouvoir se mettre à la place de l'autre), elle suppose cependant un niveau de maturité cognitive auquel il n'est pas évident que tout le monde ait actuellement accès, ce qui expliquerait, selon Kohlberg, les disparités interindividuelles et interculturelles observées dans les réponses lors des entretiens. Quant au stade six, il est celui d'une morale parfaitement universaliste, fondée sur des principes abstraits que pose une conscience autonome, libre de toute contrainte, tels que le respect de la vie humaine ou l'exigence inconditionnelle de la justice (Kohlberg, 1970 b, 1981 ; Kohlberg et Gilligan, 1971). Ce dernier stade, typiquement kantien, apparaît cependant davantage comme un idéal de la raison que comme une configuration empiriquement saisissable. Tout au plus est-il le fait de quelques rares « héros moraux » comme Martin Luther King. Une partie importante de la discussion des thèses de Kohlberg se focalisera autour de cette question du statut du stade six (Locke, 1980, Habermas, 1992), lequel finalement sera remis en question (Kohlberg, 1978) et disparaîtra lors d'une reconceptualisation issue d'une réanalyse des données (Colby et al., 1983 ; Colby et Kohlberg, 1986).

Quelles peuvent être les implications pédagogiques de la théorie psychologique proposée par Kohlberg ? On se heurte ici à une difficulté fondamentale, qui est celle de savoir comment on peut passer d'une démarche scientifique, essentiellement descriptive (car il s'agit bien au départ d'observer et de décrire des phénomènes de la vie mentale, à savoir la façon dont se constituent et évoluent certaines catégories de représentations et de jugements), à la formulation et à la justification de certains choix pédagogiques pratiques. On sait que le même glissement du descriptif ou prescriptif, de l'être au devoir-être apparaît aussi chez Durkheim et chez Piaget, mais le problème est traité de façon beaucoup plus explicite, ou en tout cas beaucoup plus « réfléchi » par Kohlberg (1971 c). Il est évident que, dans la mesure même où elle est une théorie du développement, la théorie de Kohlberg n'est pas axiologiquement neutre : non seulement le passage de stade en stade est considéré comme un processus irréversible, inscrit dans la nature des choses (assimilable en cela à un « fait » au sens durkheimien du terme), mais encore c'est un processus qui peut être considéré comme comportant en lui-même une valeur morale, parce que chaque stade nouveau représente par rapport au précédent un progrès (il constitue une configuration cognitive plus large, plus équilibrée) et qu'un jugement moral plus mûr, plus « avancé » sur l'échelle des stades, est aussi un jugement plus pleinement, plus authentique-

ment moral, plus conforme à ce que la philosophie (de Platon à Hare en passant par Kant) définit comme l'essence de la moralité (Kohlberg, 1966 ; Kohlberg et Meyer, 1972). De cette théorie découle donc un impératif d'éducation : tout ce qui peut contribuer au développement moral de l'enfant (et de l'adulte), tout ce qui peut l'encourager, le soutenir, l'accélérer est foncièrement souhaitable. S'il s'agit d'un processus essentiellement « maturational », de nature cognitive, ne peut-on pas se demander cependant à quoi peut servir de vouloir « brusquer les choses » ? L'individu n'est-il pas le seul à posséder les clefs de son développement ? On peut répondre à cela qu'une psychologie du développement n'est pas une psychologie qui nie l'influence de l'environnement, qui enferme l'individu dans une destinée psycho-biologique pré-programmée. Si on ne peut pas faire sauter à l'enfant des stades ou inverser l'ordre des stades, on peut au moins agir sur le rythme du développement, préparer, favoriser, hâter certaines évolutions. Ce que la pédagogie peut faire dans le domaine des opérations intellectuelles doit pouvoir être fait aussi dans le domaine du jugement moral.

La pédagogie morale proposée par Kohlberg se présente comme une solution originale à ce qui est bien souvent présenté aujourd'hui comme un dilemme insurmontable, à savoir l'opposition entre relativisme et endoctrinement (Kohlberg, 1966, 1971 b, 1974 ; Scharf, 1978). On sait que les programmes traditionnels d'éducation morale, qui consistent trop souvent à « prêcher la vertu », ont peu d'effets sur le comportement réel des individus, comme cela a été souligné en particulier par les travaux de Hartshorne et May (1928-1930), lesquels cependant ont conclu un peu hâtivement, selon Kohlberg (1966), que la morale était uniquement une question de « situations » et de « circonstances » et n'avait rien à voir avec la personnalité profonde de l'individu. D'autre part, l'argument sociologique qui fait de l'éducation morale un simple rouage de la socialisation, un conditionnement de l'individu en vue de le préparer à se soumettre aux exigences de la société en intériorisant les normes et les valeurs, est incompatible avec la conception de la liberté sans laquelle on ne peut parler de « société juste » (Kohlberg, 1971 b) aussi bien qu'avec les données de la psychologie du développement. D'une certaine façon, l'endoctrinement qui prévaut dans les systèmes éducatifs des sociétés totalitaires (Bronfenbrenner, 1962) est la mise en application d'une telle approche. Cependant, par crainte de l'endoctrinement, beaucoup de pédagogues soit se réfugient dans une conception complètement relativiste (comme on le voit par exemple avec l'approche pédagogique dite de la « clarification des valeurs »), laissant aux élèves la liberté totale d'affirmer n'importe quoi pourvu que cela soit « authentique » (ce qui aboutit à laisser l'enseignant complètement désarmé face à certains phénomènes tels que la fraude, le refus de travail, la violence), soit réduisent la morale scolaire à un « programme minimal » de maintien de l'ordre et de gestion quotidienne de la classe qui n'a à peu près aucun effet sur le développement de l'identité morale de l'élève. C'est pourquoi, souligne Kohlberg, une « troisième voie » est nécessaire, celle d'une véritable éducation morale qui éviterait à la fois les dangers de l'endoctrinement et les paresse du relativisme. Cette voie, les travaux de psychologie du développement nous la font découvrir : elle ne peut consister qu'à aider l'enfant à progresser dans une direction où il est déjà naturellement engagé, bien loin de lui imposer un modèle étranger ou inaccessible. Il s'agira donc essentiellement de favoriser, de stimuler le développement moral de l'enfant (Kohlberg, 1966, 1971 b ; Kohlberg et Meyer, 1972 ; Kohlberg et Turiel, 1971). Par quelle méthode pédagogique peut s'effectuer cette stimulation ? Essentiellement en faisant réfléchir les élèves sur

des dilemmes moraux, des conflits moraux authentiques et pour lesquels il n'y a pas de réponse adulte toute faite. On divisera par exemple la classe en divers groupes en fonction des différentes solutions possibles d'un dilemme, en invitant chaque groupe à argumenter. Précisons bien le sens de cette méthode des dilemmes, qui peut être utilisée dans d'autres approches. Dans la « clarification des valeurs » par exemple, les dilemmes servent seulement de révélateur des postulations et des positions profondes de l'individu : le but n'est pas de l'amener à changer de point de vue. Chez Kohlberg au contraire, il y a véritablement un but d'éducation morale, qui est celui de stimuler le développement moral de l'enfant, de favoriser le passage d'un stade de la pensée morale à un stade supérieur. C'est pourquoi il est important de bien choisir les termes mêmes de la formulation du dilemme. Si ces termes relèvent d'un stade inférieur à celui auquel est déjà parvenu l'enfant, la méthode n'a aucune efficacité. Si les formulations sont au contraire trop « avancées », l'enfant ne les comprendra pas et ne modifiera pas son propre point de vue. Il ne sert à rien de présenter des arguments kantien à celui qui en est encore à la peur du gendarme ! En revanche, des travaux expérimentaux ont révélé que le jugement moral d'un individu peut être modifié dans le sens d'une plus grande maturité si celui-ci est mis en présence d'arguments qui relèvent d'un stade immédiatement supérieur au sien (Blatt, 1969 ; Blatt et Kohlberg, 1975 ; Higgins, 1980 ; Leming, 1981 ; Lockwood, 1978 ; Rest, 1973 ; Schaefli, Rest et Thoma, 1985 ; Turiel, 1966, 1974, 1977 ; Turiel et Rothman, 1972). Une autre approche proposée par Kohlberg et qui a donné lieu à diverses expériences consiste à susciter dans les écoles des communautés morales ouvertes (« just-community schools ») dont les membres sont invités à gérer leur vie scolaire sur la base de règles démocratiques obéissant à des principes de justice (Kohlberg, 1980 ; Power, Higgins et Kohlberg, 1989 ; Snarey, 1987).

Le travail original et puissant d'investigation et de réflexion mené par Kohlberg a été à l'origine de nombreuses recherches et d'innombrables publications dans les pays anglo-saxons. On peut s'étonner en revanche qu'il ait trouvé relativement peu d'échos dans les pays de langue française (cf. cependant Bideaud, 1980 ; Møessinger, 1989 ; Vandenplas-Hopper, 1979 ; Reboul, 1992). Dans la littérature suscitée par cette nouvelle approche on trouve à la fois des soutiens enthousiastes et des critiques sévères (Bergling, 1981 ; Edelstein, 1988 ; Duska et Wheelan, 1977 ; Fraenkel, 1976 ; Gibbs, 1977, 1979 ; Gibbs et Schnell, 1985 ; Hersch, Paolito et Reimer, 1979 ; Kurtines et Greif, 1974 ; Locke, 1979, 1980, 1987 ; Modgil et Modgil, 1986 ; Munsey, 1980 ; Murphy et Gilligan, 1980 ; Nicolayev et Phillips, 1979 ; Puka, 1976 ; Sullivan, 1977, 1980 ; Sullivan et al., 1975 ; Weinrich, 1975 ; Wilson et Schochet, 1980 ; Windmiller, Lambert et Turiel, 1980). Il existe un nombre important de travaux à dominante empirique, qui portent essentiellement sur l'identification des stades du développement moral, leur caractère plus ou moins « séquentiel » et la question de leur universalité (Blasi, 1980 ; Candee, 1978 ; Carter, 1980 ; De Palma et Foley, 1975 ; Kincaid et Cameron, 1979 ; Rest, 1974, 1976, 1979 ; Simpson, 1974 ; Snarey, 1985 ; Turiel, 1966, 1973, 1975, 1978, 1980), alors que d'autres sont de nature plus « réflexive », portant davantage sur le cadre conceptuel élaboré par Kohlberg et les fondements philosophiques de sa théorie (Baier, 1974 ; Habermas, 1986, 1992 ; Diorio, 1976 ; Crittenden, 1979 ; Peters, 1971, 1976, 1978). Il existe aussi des contributions plus directement pédagogiques (Galbraith et Jones, 1976).

De tout cela, on retiendra au moins que la théorie de Kohlberg n'est pas la seule théorie possible du développement moral, que d'autres approches,

d'autres conceptualisations peuvent être proposées (Bergling, 1986 ; Bidaud, 1980 ; Hoffman, 1970 ; Irwin, 1982), comme par exemple celle de Carol Gilligan (1977, 1982 ; Noddings, 1984), centrée sur les différences entre les sexes, l'opposition entre une morale masculine de la justice et une morale féminine de la sollicitude interpersonnelle (« caring »), ou encore celle de Damon (1977, 1980, 1988), plus attentif que Kohlberg et Piaget à l'influence de la famille. Mais la question essentielle qui ressort, l'objection principale qui paraît pouvoir être faite à la théorie de Kohlberg en tant que théorie de l'éducation morale (c'est-à-dire en laissant de côté le débat proprement psychologique et scientifique sur la validité de la théorie des stades), c'est celle du rapport entre maturité cognitive et disposition à la moralité. Suffit-il en effet de bien juger pour bien faire ? Kohlberg, comme Piaget, semble exclure l'hypothèse du cynisme, l'hypothèse de l'immoralisme lucide et intelligent, l'hypothèse de la volonté mauvaise. Il ne croit pas à ce que Kant appelle « le mal radical ». Or le mal radical n'est-il pas une évidence irréductible, une composante indestructible de notre expérience individuelle et collective ? Que faire avec le problème du mal radical quand on se veut un « pédagogue moral » rationaliste ?

ÉCOLE ET VALEURS : APPROCHES PÉDAGOGIQUES BRITANNIQUES ET AMÉRICAINES

A côté des « grandes théories », des théories « fondamentales » comme celles de Durkheim et Kohlberg, qui traitent des conditions de possibilité ou des justifications ultimes de l'éducation morale, il existe ce qu'on pourrait appeler des « théories pratiques » (par référence à la façon dont Durkheim lui-même caractérise la pensée pédagogique), c'est-à-dire des approches qui se présentent directement sous la forme de recommandations ou de prescriptions à destination des enseignants, mais « réfléchies », appuyées ou étayées sur des savoirs empiriques ou des constructions doctrinales. Ces théories pédagogiques se cristallisent souvent sous la forme de « tendances », de « courants » ou de « mouvements ».

En France, on trouve peu de courants ou de mouvements pédagogiques consacrés spécifiquement à la question de l'éducation morale, ou bien alors ils restent « confidentiels », limités à des petits groupes peu visibles ou peu présents dans le débat public sur l'école. Le vrai courant d'idées, le vrai mouvement, mais lui même assez hétérogène et assez dispersé, c'est ce qu'on appelle, depuis des décennies, « l'éducation nouvelle ». L'éducation nouvelle n'est certainement pas la pédagogie en sa vérité, mais elle est au moins la pédagogie à l'état conscient, la pédagogie comme idée et comme volonté. Or, dans l'éducation nouvelle, la morale est à la fois partout et nulle part. Une pédagogie consciente de soi est une pédagogie consciente de ses implications éthiques, de ses enjeux éthiques (Meirieu, 1991). Enseigner n'est pas une activité moralement neutre : cela implique, qu'on le veuille ou non, un formidable pouvoir sur autrui. Au cœur du dispositif pédagogique se trouvent la question de l'autorité, la question de la duplicité, la question de la justice. Toute cette interrogation est au fondement de l'éducation nouvelle. Mais qu'en est-il de la morale comme contenu du curriculum, comme « chose enseignée » ? L'éducation nouvelle répondra que « la vraie morale se moque de la morale ». « L'école en danger de morale », titre le numéro 193 (avril 1981) des **Cahiers pédagogiques**. Il est bien évident que ce qui est refusé ici,

c'est, pourrait-on dire, la « moralisation », la prédication de la vertu, et aussi l'utilisation de la morale comme instrument du maintien de l'ordre (dans les corps et dans les âmes, à l'école et dans la rue). Mais où passe la démarcation entre morale et moralisation ? En fait, il est évident qu'il y a une dimension d'éducation morale dans l'éducation nouvelle, mais il s'agit d'une éducation morale « en situation », immanente aux activités et à la vie de la classe, et où prédominent les valeurs de coopération, de justice et de respect des personnes. L'ouvrage récent de Louis Legrand **Enseigner la morale aujourd'hui ?** apparaît à bien des égards comme un effort d'actualisation de cette approche.

Dans les pays anglo-saxons au contraire, on peut bien parler de véritables courants ou mouvements d'éducation morale, riches d'une expérience pédagogique pratique et d'une réflexion théorique originale. Cette réflexion et ces pratiques tournent bien souvent aujourd'hui, particulièrement aux Etats-Unis, autour de la notion de valeur ou d'enseignement des valeurs (Carr et Wellenberg, 1960 ; Nyberg, 1990). En fait, cette expression traduit imparfaitement la notion anglo-saxonne de « value education » (Bennett, 1980 ; Lerner, 1976 ; Metcalf, 1971 ; Superka et al., 1976) qui renvoie à quelque chose de plus ouvert, de plus informel, où prédomine une approche en termes de sensibilisation et de découverte. Il est évident que la « value education » couvre un champ plus large que l'éducation morale au sens strict. Une valeur, c'est tout ce qui vaut, tout ce qu'on peut aimer ou désirer, tout ce qui peut nous mobiliser, tout ce qui mérite qu'on lui prête attention ou qu'on lui sacrifie autre chose (Reboul, 1992). Ainsi les valeurs éthiques sont bien loin de constituer les seules valeurs et entrent bien souvent en conflit avec les autres, avec les valeurs esthétiques en particulier (Reboul, *ibid.*, Durkheim, 1925, 1938). Cependant, la distinction entre éducation morale et enseignement des valeurs n'est pas toujours explicite chez les auteurs anglo-saxons, et c'est bien souvent l'expression syncrétique de « moral/values education » qui prévaut (Hennessy, 1979 ; Leming, 1981).

Dans un article d'encyclopédie intitulé « Moral and Values Education », Kevin Ryan (1986) distingue (il s'agit en fait implicitement des Etats-Unis) quatre « mouvements d'éducation morale » principaux, qui sont l'approche en termes de développement cognitif (celle de Kohlberg), la « value analysis », la « value clarification » et l'approche « set-of-values », les trois premiers de ces courants se trouvant également présentés dans l'ouvrage de Hersh, Miller et Fielding **Models of Moral Education** (1980). En fait l'approche « set-of-values » ne correspond pas vraiment à un courant pédagogique : c'est seulement le fait de chercher à imprégner l'élève, à travers les contenus d'enseignement aussi bien qu'à travers l'organisation de la vie scolaire, d'un ensemble de valeurs que la communauté adulte considère comme essentielles. On peut dire que cette approche est aussi vieille que l'éducation elle-même. Ce qu'on appelait aux Etats-Unis dans les années vingt et suivantes l'éducation du caractère (« character education ») n'a-t-il pas quelque chose à voir avec cette inculcation de valeurs typiques et de vertus typiques (Chapman, 1977 ; Johnson, 1982 ; Ryan et McLean, 1987) ? Quant à la « value analysis », c'est une approche plus intellectualiste, qui consiste avant tout en une pédagogie du raisonnement moral (Fraenkel, 1977 ; Metcalf, 1971). On propose par exemple à l'élève d'identifier un dilemme et d'analyser les conséquences de chacune des solutions envisagées. Si on reprend la typologie des dimensions de la moralité proposée par Hersh, Miller et Fielding (1980), à savoir le souci d'autrui (« caring »), la capacité de jugement (« judging ») et la capacité d'agir (« acting »), il est bien évident que le courant de l'« analyse des valeurs »

privilégie le second aspect (« judging »), ce qui le met en contraste avec une autre approche pédagogique évoquée par ces mêmes auteurs, à savoir le Moral Education Curriculum Project du Schools Council britannique, où l'attention, la sollicitude envers autrui (« caring ») apparaissent comme l'objectif principal (McPhail, Ungood-Thomas et Chapman, 1972).

Si l'on excepte l'approche à partir de la théorie du développement cognitif de Kohlberg, c'est apparemment le courant pédagogique dit de la « clarification des valeurs » (« values clarification ») qui semble avoir occupé la place la plus importante dans la réflexion sur l'éducation morale dans les pays anglo-saxons (en fait surtout aux Etats-Unis) depuis les années soixante. Ce courant a donné lieu à des contributions théoriques (Hall, 1973 ; Kirschenbaum, 1973, 1974, 1976, 1977 ; Rath, Harmin et Simon, 1966, 1973 ; Simon, 1976 ; Vokmor, Pasanella et Raths, 1977) et à une abondante littérature pédagogique d'application (Harmin, Kirschenbaum et Simon, 1973 ; Simon, Howe et Kirschenbaum, 1972 ; Simon et Olds, 1976). Sa justification essentielle repose sur l'idée du pluralisme radical des croyances et des valeurs dans le monde actuel et sur le souci d'aider l'enfant à expliciter et à développer ses choix personnels les plus profonds dans un contexte de tolérance et de dialogue. Ni les religions, ni les institutions sociales, ni les traditions, ni même la science ne sont en effet habilitées à imposer à quiconque un système de valeurs. Les valeurs et le processus de choix de valeurs (« valuing ») sont une affaire strictement personnelle. En quoi peut donc consister le rôle de l'enseignant ? Il n'a évidemment pas à transmettre ses propres valeurs ni à s'ériger en modèle moral. Tout ce qu'il peut faire est d'organiser des situations d'apprentissage qui encourageront et aideront l'élève à prendre une conscience plus claire de ses valeurs individuelles. Selon Raths, Harmin et Simon (1966), ce processus de clarification des valeurs repose sur trois capacités ou opérations essentielles : choisir librement (« choosing »), apprécier, approuver son choix (« prizing ») et agir en fonction de ce choix (« acting »). Dans une formulation plus tardive de la théorie, proposée en réponse à certaines critiques, les catégories retenues comme composantes du processus de clarification des valeurs seront le pouvoir de penser (« thinking »), de ressentir (« feeling »), de choisir, de communiquer et d'agir (Kirschenbaum, 1973). Trois méthodes pédagogiques principales sont proposées : le dialogue enseignant-élève au sein de la classe (lequel, pour faciliter l'expression authentique des valeurs de chacun, doit s'effectuer dans un contexte ouvert et non menaçant), le recours à des fiches (« values sheets ») sur lesquelles l'élève est invité à exprimer ses réflexions personnelles à propos d'une question, enfin l'organisation de discussion en grands groupes mettant en œuvre différentes sortes de procédures (votes, jeux de rôles, etc.).

Si les apports de la « clarification des valeurs » s'avèrent souvent intéressants sur le plan des méthodes et techniques pédagogiques proposées, le cadre théorique qui sous-tend cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques (Chazan, 1985 ; Harrisson, 1976 ; Hersch, Miller et Fielding, 1980 ; Kazepides, 1977 ; Lockwood, 1976, 1978 ; Rokeach, 1975, 1979 ; Sharf, 1978 ; Steward, 1975). D'une part, on peut se demander si la problématique morale ne se trouve pas ici diluée au milieu de questions pratiques parfaitement triviales. Les manuels et matériels inspirés par la « clarification des valeurs » abondent en effet en exemples liés aux situations de la vie quotidienne (du type « que préférez-vous faire le samedi soir ? ») dont la portée morale est pour le moins discutable. D'autre part, on a pu dénoncer l'extrême individualisme et le relativisme éthique d'une théorie qui pose que tous les

choix se valent pourvu qu'ils soient conscients et « authentiques » (Lockwood, 1976). Pour Kazepides, il s'agit là d'une « trahison de la raison », d'un « retrait dans l'irrationalisme » (1977, p. 104). Rokeach (1975) souligne d'ailleurs que cette neutralité axiologique de la « clarification des valeurs » pourrait bien être un leurre. Et Steward (1975) fait remarquer que l'expression publique des préférences personnelles à laquelle cette pédagogie oblige les élèves favorise en fait le conformisme plutôt que l'authenticité.

Dans la période récente, force est de constater, aux Etats-Unis au moins, une certaine désaffection vis-à-vis d'approches très « libérales » comme la « clarification des valeurs » et une sorte de réévaluation de l'éducation morale traditionnelle, une réhabilitation de l'« éducation du caractère », une nouvelle insistance sur la fonction morale de l'école au sein de la société, un retour des valeurs et des vertus (Bennett, 1980 a, 1980 b, 1985 ; Bennett et Delattre, 1978, 1979 ; Johnson, 1980, 1982 ; Kagan, 1981 ; Lickona, 1983 ; Ryan, 1981 ; Ryan et McLean, 1986 ; Wynne, 1979, 1986), de sorte qu'on peut se demander, avec Garrod et Howard (1990), si le débat sur l'éducation morale ne tend pas à se réduire aujourd'hui à une confrontation entre deux grandes approches qui seraient l'approche traditionaliste et l'approche « développementaliste ».

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION MORALE : APPROCHES ANGLO-SAXONNES

Dans les pays anglo-saxons, où la réflexion morale occupe une place importante dans la tradition philosophique, le débat sur l'éducation morale est fortement marqué par les contributions des philosophes. Une telle situation n'a a priori rien d'étonnant. On peut dire que toute grande philosophie suppose une morale ou du moins une réflexion sur la morale et que, réciproquement, toute morale suppose quelque chose comme une philosophie, dans la mesure où toute morale cherche un fondement, qu'elle ne peut trouver véritablement ni dans les évidences empiriques ni dans les urgences pragmatiques. Cependant, dans les pays anglo-saxons, la philosophie répugne aujourd'hui à la construction de systèmes. La tradition analytique met davantage l'accent sur la méthode que sur l'élaboration d'édifices doctrinaux. C'est pourquoi l'analyse des concepts, l'élucidation des significations et des implications possibles des énoncés du langage ordinaire semblent constituer l'élément essentiel des contributions des philosophes anglo-saxons à la réflexion sur l'éducation morale aussi bien que sur l'éducation en général (Forquin, 1989). Une justification intéressante de cette approche est proposée par le philosophe américain Henry Aiken dans un article de la **Harvard Educational Review** (1955). A la tradition de la réflexion morale sur des questions « substantielles » telles que la nature du Souverain Bien ou les principes de l'action moralement bonne (ce qu'il désigne comme « substantive ethics ») il oppose les apports récents de l'éthique analytique (« analytic ethics »), laquelle privilégie les questions de type logico-linguistique, celles qui portent sur le sens ou l'usage des termes du vocabulaire moral (tels que « ought », « value », « right ») et la nature des énoncés moraux en tant que distincts des énoncés « factuels ». Pour Aiken comme pour d'autres auteurs contemporains (cf. en particulier Hare, 1952, 1973, 1974, 1987), cette approche conduit à mettre avant tout en lumière le caractère fondamentalement « prescriptif », par opposition à « descriptif », du langage moral, c'est-à-

dire le fait que les énoncés moraux n'ont pas besoin d'être « gagés » sur un « référent » présent dans la réalité. Le langage moral a ainsi pour fonction non de décrire ni de prédire les conduites humaines, mais de les organiser et de les contrôler selon des critères qui doivent pouvoir prétendre dans leur ordre propre à l'objectivité, à l'impersonnalité et à l'universalité. C'est pourquoi Aiken et plusieurs des représentants du courant « analytique » qui s'intéressent à l'éducation pensent qu'une théorie correcte du langage moral doit pouvoir contribuer à poser dans des termes justes la question des buts et des moyens de l'éducation morale.

La contribution du philosophe britannique John Wilson à l'ouvrage qu'il a publié en 1967 en collaboration avec le psychologue Norman Williams et le sociologue Barry Sugarman sous le titre **Introduction to Moral Education** constitue, par ses qualités de clarté didactique et le lien très manifeste qui est établi entre la démarche conceptuelle et la perspective proprement pédagogique, une illustration particulièrement suggestive de ce que peut apporter la philosophie analytique à la réflexion sur l'éducation morale. Et de fait cet ouvrage, publié dans une collection de poche, a connu une très large diffusion, ce qui n'a pas empêché Wilson de continuer à travailler et à publier régulièrement sur le même thème (1969, 1972, 1973, 1981, 1990). La démarche utilisée dans ce travail est quasi déductive. On part d'une analyse très générale, et qui se présente même comme « formelle »; de l'idée de moralité : « formelle », c'est-à-dire se voulant indépendante de toute morale particulière, de tout système particulier de règles, de valeurs ou d'interdits. Une première caractéristique générale que retient Wilson, c'est la notion d'action consciente et intentionnelle : un acte qu'on commet malgré soi ne peut avoir statut d'acte moral ; à vrai dire, ce n'est même pas un acte du tout. Toute action morale suppose des raisons. Mais il ne suffit pas d'avoir des raisons, il faut aussi que ce soient de bonnes raisons, des raisons que toute personne sensée puisse identifier et accepter comme morales. Une action commise sur la base d'une motivation égoïste ou pour se conformer à une opinion reçue ne peut pas avoir le statut d'action morale. Pour Wilson, une action ne peut être dite morale que si elle repose sur une prise en considération explicite et rationnelle des sentiments et des intérêts d'autrui. La morale suppose donc un travail de la raison, un exercice personnel du jugement, mais au profit d'autrui ou en référence à ce qui est important pour autrui. Pour Wilson, il s'agit bien là d'une définition formelle, ou « procédurale », c'est-à-dire qui n'engage pas une théorie particulière des devoirs ou des vertus : il s'agit en somme des conditions logiques minimales, sur lesquelles l'analyse du langage ordinaire montre que tout le monde peut s'accorder, pour qu'on puisse parler de moralité. Cette définition implique plusieurs autres choses : qu'on soit capable de regarder les autres comme nos égaux, d'identifier leurs sentiments, mais aussi, plus généralement, d'être attentif aux réalités factuelles du monde qui nous entoure aussi bien que de raisonner logiquement et de ne pas abuser des mots. A quoi il faut ajouter également la capacité d'agir, car on peut très bien cumuler toutes sortes de qualités de raisonnement et de jugement et rester impuissant au moment de l'action. Wilson est ainsi amené à dresser une liste des composantes de la moralité, laquelle est censée pouvoir servir de fil directeur dans la détermination des objectifs de l'éducation morale. Ces composantes sont désignées, de façon quelque peu hermétique, par des abréviations de mots grecs. Ainsi PHIL désigne le souci ou le respect d'autrui, la prise en considération de ses intérêts, EMP la conscience que l'on peut avoir de ses propres sentiments (AUTEMP) ou des sentiments d'autrui (ALLEMP), GIG la maîtrise de savoirs

factuels, qui permet d'anticiper les conséquences possibles de nos actions, DIK la capacité de traduire les éléments précédents sous la forme de règles ou de principes d'action, PHRON le souci de ses propres intérêts (les impératifs de prudence ou de santé mentale pouvant relever aussi de la moralité, quoique le statut de cet aspect non interpersonnel de la morale paraîsse ambigu et en tout cas marginal chez Wilson, comme le confirme d'ailleurs le fait que cette composante n'est plus mentionnée dans certains textes ultérieurs), enfin KRAT la capacité de mettre ses principes en pratique, d'accomplir effectivement des actions morales.

On a pu caractériser la théorie de l'éducation morale de John Wilson comme un « utilitarisme rationnel » (Chazan, 1985). C'est une théorie rationaliste par la place importante qu'elle accorde aux composantes intellectuelles de l'action morale. Pour Wilson (cf. aussi Straughan et Wilson, 1983, chapitre 4), de même que des savants en désaccord théorique sont normalement d'accord sur les procédures de résolution des conflits, les méthodes de travail, le langage de la science, de même, en matière de morale, il doit exister des procédures rationnelles, des méthodes de raisonnement, des critères d'acceptabilité d'une argumentation susceptibles de donner lieu à un consensus. Ce sont ces aspects formels et universels qui devraient par excellence faire l'objet d'un enseignement dans les écoles. Sur ce point l'influence des travaux de Hare (1952, 1987) est évidente, de même que peuvent être opérés des rapprochements avec Peters (1963, 1966) et avec Hirst (1965 a), la morale apparaissant en effet ici comme une « forme de connaissance » au même titre que la pensée logique ou la pensée scientifique. Quant à l'aspect utilitariste, il ressort bien évidemment du fait que pour Wilson la prise en considération des intérêts d'autrui paraîsse constitutive de la moralité dans l'acception la plus générale et la plus universelle du terme. On peut cependant se demander, avec plusieurs commentateurs (Chazan, 1985 ; Crittenden, 1978 ; Dunlop, 1977 ; Harrison, 1977 ; Stafford, 1979 ; Mary Warnock, 1977) si le principe d'attention à autrui (désigné chez Wilson comme PHIL) constitue bien un aspect formel et en quelque sorte « moralement neutre » plutôt qu'un aspect « substantiel » et historiquement variable de la morale. Le rationalisme et le formalisme « procédural » de Wilson ne véhiculent-ils pas en fait, à l'état latent, un contenu moral chrétien ? Une autre question qu'on peut se poser est celle de savoir si la dernière composante de la moralité identifiée par Wilson, à savoir la capacité d'agir (KRAT), peut être mise sur le même plan que les autres et peut faire l'objet au même titre que les autres d'une éducation morale « rationnelle » dans le cadre scolaire. N'y a-t-il pas en fait une discontinuité radicale, une différence de nature entre ce qu'on pourrait appeler la composante « intellectuelle » et la composante « pratique » ou « praxéologique » de la moralité ? Dois-je vraiment **faire** ce que je **dois** faire ? Une fois que j'ai compris où est mon devoir, qu'est-ce qui me donne le **pouvoir** de le faire, qu'est-ce qui m'incite à **vouloir** le faire ?

Cette question du rapport entre composante intellectuelle et composante pratique de la moralité, entre jugement moral et action morale constitue un des thèmes privilégiés de la réflexion sur l'éducation morale chez les philosophes anglo-saxons (Baier, 1971 ; Frankena, 1959 ; Gauthier, 1971 ; Melden, 1971 ; Ryle, 1972). Richard Peters (1963) développe une réflexion originale sur « le paradoxe de l'éducation morale », la tension entre raison et habitude (cf. aussi Peters, 1979 b ; Gardner, 1981). Reginald Archambault (1964) aborde le problème à partir d'une réflexion sur les critères de réussite en matière d'éducation morale. Cette réflexion part d'une observation d'Israel Scheffler

(1960) concernant l'ambiguïté de l'expression « enseigner que » (« teaching that ») dans une phrase telle que « X enseigne à Y que l'honnêteté est la meilleure des politiques ». Cela signifie-t-il en effet faire en sorte que Y soit amené à comprendre et à approuver intellectuellement l'énoncé en question, ou bien faire en sorte qu'il soit amené à le mettre en pratique dans ses comportements ? Quel est en fait l'objectif pédagogique réel de X, et sur la base de quel critère peut-on savoir si cet objectif a été atteint ? X a-t-il d'ailleurs lui-même nécessairement une idée claire sur la question ? Or c'est toute la question du rôle de l'éducation morale à l'école. Pour Scheffler, il ne fait pas de doute que l'inculcation de certaines habitudes, normes et dispositions fait partie nécessairement de l'éducation morale et que l'école ne peut pas sur ce point échapper à ses responsabilités. Pour Archambault, cependant, la conduite morale, dans la mesure où elle suppose non pas une conformation extérieure mais une adhésion personnelle et sincère à des normes, n'est pas à proprement parler quelque chose qui s'enseigne. En cette matière, comme d'ailleurs en matière de compréhension intellectuelle, c'est à l'élève que revient de toute façon le dernier mot. Tout ce que peut faire l'école, c'est de contribuer à développer chez les individus des dispositions morales par le biais des apprentissages intellectuels dans les différentes disciplines. Toute activité intellectuelle rigoureuse est porteuse en effet d'exigences morales et d'implications morales, elle favorise le développement de capacités, d'attitudes, de motivations qui peuvent jouer un rôle important dans le développement de la moralité, elle prédispose à l'adoption de conduites morales mais elle n'y conduit certainement pas de façon directe ni automatique.

Cette question du « passage à l'action » se trouve également au cœur de la réflexion du philosophe britannique Roger Straughan (1982 a, 1982 b, 1988, 1989). La moralité consiste pour lui en un mélange complexe de jugements et d'actions, de croyances et de comportements. On agit moralement quand on agit conformément à certains jugements, à certaines raisons qui nous conduisent à croire qu'on a le devoir d'agir de cette façon-là. La moralité est donc quelque chose d'intérieur, c'est une affaire d'intention. Mais l'intention ne suffit pas : il faut aussi agir, il faut intervenir pratiquement dans le monde. Ici se pose la question de la volonté. On peut très bien en effet savoir identifier ce qu'on doit faire, mais ne pas pouvoir le faire par défaillance du vouloir. En fait, une telle défaillance est selon Straughan le reflet d'un conflit entre deux sortes de raisons : d'un côté les « bonnes » raisons, les raisons idéales, celles qui justifient ou justifieraient qu'on agisse moralement (que Straughan appelle « justificatory reasons »), de l'autre les raisons de type motivationnel (« motivational reasons »), celles qui nous poussent à ne pas agir, ou à faire autre chose que ce que voudrait la morale. C'est pourquoi, pour Straughan, une des stratégies les moins irréalistes de l'éducation morale consistera d'abord à aider l'individu à prendre conscience de l'existence en lui d'un tel conflit et à prendre la mesure de ses possibilités réelles d'engagement moral, en renonçant à toute exhortation verbale à la vertu, laquelle ne peut qu'encourager l'hypocrisie ou la mauvaise foi.

Parmi les autres thèmes abordés dans le cadre de la réflexion philosophique sur l'éducation morale dans les pays anglo-saxons, on trouve surtout la question de la discipline et des punitions (Hobson, 1986 ; Moore, 1974 ; Marshall, 1984, 1985, 1989, 1990 ; J. Wilson, 1981 ; P.S. Wilson, 1971, 1974), celle de la place de la dimension religieuse et spirituelle dans l'enseignement et des rapports entre éducation morale et éducation religieuse (Aspin, 1973 ; Gardner, 1980, 1988 ; Holley, 1978 ; Hudson, 1973 ; Hirst, 1965 b, 1974 ;

Kazepides, 1983 ; Marples, 1978 ; Meakin, 1979 ; Plunkett, 1990), celle des aspects ou enjeux éthiques de certains enseignements tels que l'éducation physique (Aspin, 1975 ; Meakin, 1981, 1986 ; Wright, 1987), celle enfin des rapports possibles entre enseignement et endoctrinement (Kazepides, 1982 ; Meynell, 1972 ; Pincoffs, 1973). Ce dernier point paraît le plus significatif. Le lecteur étranger ne peut en effet qu'être frappé par le caractère central et crucial de la question de l'endoctrinement dans la réflexion pédagogique anglo-saxonne (Forquin, 1989). Tel est le dilemme autour duquel se focalise une grande partie de la réflexion : transmettre des normes et des valeurs morales au risque de tomber dans l'arbitraire, ou s'interdire toute incursion dans le domaine sacré de la conscience individuelle au risque de vider l'enseignement scolaire de tout contenu culturellement significatif. L'école n'a ni le devoir ni le pouvoir d'éduquer, elle soit se contenter d'instruire, disent ceux qui, dans divers pays, s'insurgent aujourd'hui contre l'illusion qui consiste à confier à l'école la prévention ou la solution de tous les maux de la société. Mais, répond David Nyberg (1990), de toute façon, les enseignants n'ont pas le choix. Même s'ils sont mal formés pour éduquer moralement les élèves, ils ne peuvent éviter d'y contribuer, directement ou indirectement, que ce soit à travers les contenus de leur enseignement dans les différentes disciplines ou par l'exemple que leur personne constitue en permanence aux yeux des élèves. C'est pourquoi l'idée d'une totale neutralité morale de l'enseignant est un leurre (Bailey, 1973 ; Elliott, 1973 ; Nordenbo, 1978 ; Stenhouse, 1975 ; Warnock, 1975). L'autre solution est celle que proposent justement les philosophes rationalistes comme Hare, Peters ou Wilson : non pas exclure du curriculum les questions morales, mais les aborder sous leur angle le plus général et le plus formel, réalisant ainsi le paradoxe d'une espèce d'éducation morale moralement neutre. Si une telle construction intellectuelle s'avère extrêmement intéressante (elle s'apparente d'ailleurs par bien des aspects à certains apports philosophiquement importants qu'on trouve aujourd'hui chez des auteurs comme Rawls ou Habermas), elle n'est pas cependant complètement convaincante. La séparation du contenu et de la forme de la moralité s'avère problématique dès qu'on réfléchit pédagogiquement (Baier, 1971 ; Crittenden, 1972 ; Dunlop, 1977 ; Peters, 1979 a ; Royce, 1983 ; Watt, 1976). Et, plus fondamentalement, on peut se demander, avec Eamon Callan (1985), si la pédagogie du raisonnement moral proposée par les rationalistes « formalistes » comme antidote au risque de l'endoctrinement peut avoir réellement valeur de pédagogie morale. Car après tout, souligne Callan, on peut bien être parfaitement raisonnable sans être le moins du monde désintéressé moralement. De ce point de vue, l'analogie « procédurale » entre la morale et la science n'est guère probante. Le souci d'autrui, la prise en compte des intérêts de tous les membres de la communauté humaine n'a nullement le même caractère de nécessité rationnelle que l'acceptation des règles de base de la démarche scientifique. On ne peut pas être raisonnable si on refuse la logique, on peut être raisonnable en refusant la morale ou plus exactement en ne s'en souciant pas. Bien plus : pour Callan, même parmi des personnes qui seraient à la fois raisonnables et moralement désintéressées peuvent surgir des conflits moraux qui ne peuvent s'expliquer ni par des erreurs logiques ni par des désaccords au sujet des faits empiriques, mais renvoient à des différences irréductibles dans les idéaux, comme on le voit par exemple dans le débat politico-philosophique contemporain entre « libéraux » et « radicaux ». C'est pourquoi, selon Callan, la solution « rationaliste forte » proposée par les auteurs précédemment évoqués à la question de l'endoctrinement n'est pas convaincante. Ainsi la question reste posée de savoir comment concevoir une éducation morale

scolaire qui ne passerait pas par l'inculcation d'un « arbitraire » moral et culturel. Dans un contexte tout différent, n'est-ce pas une question du même genre que celle qui sous-tend en France depuis un siècle le débat sur la morale laïque ?

On conclura donc ce travail par l'expression d'une inquiétude quant à la possibilité de fonder intégralement une morale et une éducation morale sur le socle de la raison. A des titres divers, presque tous les auteurs dont il a été question précédemment, les plus importants en tout cas (Durkheim, Piaget, Kohlberg, Wilson) se réclament du rationalisme et d'une approche rationnelle de l'éducation morale. Mais l'expérience de la dissociation possible entre moralité et intelligence rationnelle s'impose à nous tous les jours. Chacun sait bien que les « cœurs purs », « ceux qui ont faim et soif de la justice » ne sont pas forcément les esprits savants ni les esprits brillants. Mais comment interpréter cette vérité à la fois fondamentale et triviale ? « La distance infinie des corps aux esprits figure la distance infiniment plus infinie des esprits à la charité, car elle est surnaturelle », observait Pascal. Laissons ici la question de la « surnature », mais maintenons du moins ouverte la possibilité de reconnaître l'existence d'une tension irréductible entre les « ordres ». Ce qui nous ramène peut-être par un autre côté à l'avertissement de Wittgenstein.

Jean-Claude Forquin
Institut national de recherche pédagogique

BIBLIOGRAPHIE

- AIKEN H.D. (1955). — Moral Philosophy and Education, **Harvard Educational Review**, vol. 25, n° 1, 39-59.
- ARCHAMBAULT R.D. (1963). — Criteria for Success in Moral Education, **Harvard Educational Review**, vol. 33, n° 3 (472-482), repr. in CHAZAN B.I. et SOLTIS J.F., eds. (1973). — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, 159-182.
- ARONFREED J. (1968). — **Conduct and Conscience : The Socialization of Internalized Control over Behavior**, New York, Academic Press.
- ASPIN D. (1975). — Ethical Aspects of Sport and Games, and Physical Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 9, 49-71.
- ASPIN D.N. (1983). — Church Schools, Religious Education and the Multi-ethnic Community, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 17, n° 2, 229-240.
- BAIER K. (1971). — Ethical Pluralism and Moral Education, in Beck C.M. et Crittenden B.S., eds. — **Moral Education. Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 93-114.
- BAIER K. (1974). — Moral Development, **The Monist**, vol. 58, n° 4, 601-615.
- BAILEY C. (1973). — Teaching by Discussion and the Neutral Teacher, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 7, n° 1, 26-38.
- BARROW R. (1975). — **Moral Philosophy for Education**, London, Allen and Unwin.
- BENNETT W.J. (1980 a). — The Teacher, the Curriculum and Values Education, **New Directions for Higher Education**, 8, 27-34.
- BENNETT W.J. (1980 b). — What Value Is Values Education ?, **American Educator**, vol. 4, 31-32.
- BENNETT W.J. (1985). — To Reclaim a Legacy, **American Education**, vol. 21, n° 1, 4-15.
- BENNETT W.J. et DELATTRE E.J. (1978). — Moral Education in the Schools, **The Public Interest**, 50, 81-98.
- BENNETT W.J. et DELATTRE E.J. (1979). — A Moral Education: Some Thoughts On How To Best Achieve It, **American Educator**, vol. 3, 6-9.
- BEREITER C. (1973). — **Must We Educate ?**, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.
- BERGLING K. (1981). — **Moral Development : The Validity of Kohlberg's Theory**, Stockholm Studies in Educational Psychology, n° 23, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- BERGLING K. (1986). — Moral Development, in HUSEN T. et POSTLETHWAITE F.N., eds. — **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press, vol. 6, 3413-3417.

- BERNSTEIN B. (1975). — **Class and Pedagogies : Visible and Invisible (version française : Classes et pédagogies : visibles et invisibles)**, Paris, OCDE .
- BETTELHEIM B. (1970). — Moral Education, in Sizer N.F. et Sizer T.R., eds. — **Moral Education : Five Lectures**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 85-108.
- BIDEAUD J. (1980). — Développement moral et développement cognitif, **Bulletin de Psychologie**, vol. 33, n° 345, 12-15, 589-601.
- BLASI A. (1980). — Bridging Moral Cognition and Moral Action : A Critical Review of the Literature, **Psychological Bulletin**, vol. 88, n° 1, 1-45.
- BLATT M. (1969). — **Studies on the Effects of Classroom Discussion Upon Children's Moral Development**, Doctoral Dissertation, Chicago, University of Chicago.
- BLATT M. et KOHLBERG L. (1975). — The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment, **Journal of Moral Education**, vol. 4, n° 2, 129-161.
- BOWLES S. et GINTIS H. (1976). — **Schooling in Capitalist America**, London, Routledge and Kegan Paul.
- BRONFENBRENNER U. (1962). — Soviet Methods of Character Education : Some Implications for Research, **American Psychologist**, vol. 17, 550-567.
- BULL N.J. (1969). — **Moral Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- CALLAN E. (1985). — Moral Education in a Liberal Society, **Journal of Moral Education**, vol. 14, n° 1, 9-32.
- CANDEE R. (1978). — **A Study of Moral Development and Life Outcome**, Cambridge (Mass.), Moral Education Research Foundation.
- CARR D.B. et WELLENBERG E.P. (1960). — **Teaching Children Values**, Freeport (Calif.), Honour Your Partner Records.
- CARTER R.E. (1980). — What Is Lawrence Kohlberg Doing ?, **Journal of Moral Education**, vol. 9, n° 2, 88-102.
- CHAPMAN W.C. (1977). — **Roots of Character Education**, Schenectady (N.Y.), Character Research Press.
- CHAZAN B.I. (1985). — **Contemporary Approaches to Moral Education. Analysing Alternatives Theories**, New York, Teachers College Press.
- COLBY A., KOHLBERG L., GIBBS J. et LIEBERMAN M. (1983). — **A Longitudinal Study of Moral Judgment**, Monographs of the Society for Research in Child Development, serial, n° 200.
- COLBY A. et KOHLBERG L. (1986). — **The Measurement of Moral Judgment**, 2 vol., Cambridge, Cambridge University Press.
- CORMAN L. (1983). — **L'éducation éclairée par la psychanalyse**, Bruxelles, Dessart.
- CRITTENDEN B. (1972). — **Form and Content in Moral Education**, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.
- CRITTENDEN B. (1978). — **Bearings in Moral Education. A Critical Review of Research Work**, Hawthorn (Vic.), Australian Council for Educational Research.
- CRITTENDEN B. (1979). — The Limitations of Morality as Justice in Kohlberg's Theory, in COCHRANE D.B., HAMM C.M. et KAZEPIDES A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 251-266.
- DAMON W. (1977). — **The Social World of the Child**, San Francisco, Jossey-Bass.
- DAMON W. (1980). — Structural-developmental Theory and the Study of Moral Development, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn and Bacon, 35-68.
- DAMON W. (1988). — **The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth**, New York, The Free Press.
- DANDURAND P. (1972). — Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique des manuels de l'école élémentaire française, **Revue Française de Sociologie**, vol. 13, 193-212.
- DAVENEY T.F. (1973). — Education : A Moral Concept, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. — **New Essays in the Philosophy of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 79-95.
- DAVY G. (1919). — Emile Durkheim. I : L'homme, **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 26, 181-198.
- DAVY G. (1920). — Emile Durkheim. II : L'œuvre, **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 27, 71-112.
- DE PALMA D.J. et FOLLEY J.M., eds. (1975). — **Moral development : Current Theory and Research**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- DEROUET J.L. (1992). — **Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?**, Paris, Métailié.
- DEWEY J. (1960). — **Theory of the Moral Life**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- DEWEY J. (1909). — **Moral Principles in Education**, Boston, Houghton Mifflin ; rééd. 1975, Carbondale (Ill.), Arcturus Books, Southern Illinois Press.
- DIORIO J.A. (1976). — Cognitive Universalism and Cultural Relativism in Moral Education, **Educational Philosophy and Theory**, vol. 8, n°1, 33-53.
- DREEBEN R. (1967). — The Contribution of Schooling to the Learning of Norms, **Harvard Educational Review**, vol. 37, n° 2, 211-237.
- DREEBEN R. (1968). — **On What Is Learned in Schools**, Reading, Mass., Addison-Westley.
- DREEBEN R. (1976). — The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values, **Journal of Curriculum Studies**, vol. 8, n° 2, 111-124.
- DUNLOP F. (1977). — Form, Content and Rationality in Morality and Moral Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 11, 78-98.
- DURKHEIM E. (1887). — La science positive de la morale en Allemagne, **Revue philosophique**, vol. 24, n° 2 (33-58, 113-142, 275-284), repr. in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 1, 267-343.

- DURKHEIM E. (1893). — **De la division du travail social. Etude sur l'organisation des sociétés supérieures.** Paris, Alcan (rééd. Presses Universitaires de France ; extraits de la Préface de la 1^{re} éd. (4-39), repr. sous le titre « Définition du fait moral » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 1, 257-288.
- DURKHEIM E. (1897). — **Le suicide. Etude de sociologie.** Paris, Alcan (rééd. Presses Universitaires de France).
- DURKHEIM E. (1898). — L'individualisme et les intellectuels, **Revue bleue**, 4^e série, tome 10, 35^e année (7-13), repr. in **La science sociale et l'action**, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 261-278.
- DURKHEIM E. (1905). — Contribution à « La morale sans Dieu, essai de solution collective », **La Revue**, 59 (306-308), repr. sous le titre « Remarques sur l'enseignement rationnel de la morale » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 334-337.
- DURKHEIM E. (1906). — Détermination du fait moral, **Bulletin de la Société française de philosophie**, 6 (169-212), repr. in **Sociologie et philosophie**, Paris, Alcan 1924, rééd. Presses Universitaires de France, 4^e éd., 1974, 51-83.
- DURKHEIM E. (1908). — Contribution à une discussion sur « La morale positive », **Bulletin de la société française de philosophie**, 8 (188-200), repr. sous le titre « Débat sur la rationalité de la morale » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 341-354.
- DURKHEIM E. (1909). — Contribution à un débat sur « L'efficacité des doctrines morales », **Bulletin de la Société française de philosophie**, 9 (219-231), repr. sous le titre « Débat sur le fondement, religieux ou laïque, à donner à la morale », in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 355-368.
- DURKHEIM E. (1910). — Contribution à un débat sur « La notion d'égalité sociale », **Bulletin de la Société française de philosophie**, 10 (59-70), repr. sous le titre « Débat sur les rapports entre les idées égalitaires et la rationalité de la morale » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 373-385.
- DURKHEIM E. (1911). — **Jugements de valeur et jugements de réalité, Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 19 (437-453), repr. in **Sociologie et philosophie**, Paris, Alcan, 1924, rééd. Presses Universitaires de France, 4^e éd., 1974, 102-121.
- DURKHEIM E. (1912). — **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, Alcan.
- DURKHEIM E. (1914). — Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales, **Scientia, Revue internationale de synthèse**, vol. 15 (206-221), repr. in **La science sociale et l'action**, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 314-332.
- DURKHEIM E. (1920). — Introduction à la morale, **Revue philosophique**, 89 (79-97), repr. in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 313-331.
- DURKHEIM E. (1925). — **L'éducation morale**, Paris, Alcan (nouv. éd. Presses Universitaires de France, 1963).
- DURKHEIM E. (1938). — **L'évolution pédagogique en France**, Paris, Alcan (rééd. Presses Universitaires de France, 1969).
- DURKHEIM E. (1950). — **Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit**, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1992). — L'enseignement de la morale à l'école primaire, **Revue française de sociologie**, vol. 23, n° 4, 611-623.
- DUSKA R. et WHELAN M. (1977). — **Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg**, Dublin, Gill and Macmillan.
- EDELSTEIN W. (1988). — Stimulating Moral Development in the School : Possibilities and Limitations, **Education**, vol. 37, 7-29.
- ELLIOTT J. (1973). — Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 7, n° 1, 39-65.
- FORQUIN J.C. (1989). — La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960, **Revue Française de Pédagogie**, n° 89, octobre-décembre, 71-92.
- FORQUIN J.C. (1991). — Justification de l'enseignement et relativisme culturel, **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre, 13-30.
- FOUCAULT M. (1975). — **Surveiller et punir. Naissance de la prison**, Paris, Gallimard.
- FOUREZ G. (1985). — **Pour une éthique de l'enseignement des sciences**, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- FRANKENA W.K. (1958). — « Toward a Philosophy of Moral Education », **Harvard Educational Review**, vol. 28, n° 4 (303-313) ; reproduit in Chazan B. et Soltis J., eds. — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, 148-158.
- FRAENKEL W.K. (1976). — The Kohlberg Bandwagon : Some Reservations, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes With the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan.
- FRAENKEL J.R. (1977). — **How to Teach About Values : An Analytic Approach**, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.
- FUMAT Y. (1984). — **Travail, propriété, pouvoir. L'idéologie des manuels de morale et d'instruction civique des débuts de la III^e République.** Thèse pour le doctorat d'Etat (dir. V. Isambert-Jamati), Paris, Université René Descartes-Paris V, 3 vol., multig.
- GALBRAITH R. et JONES T. (1976). — **Moral Reasoning : A Teaching Handbook for Adopting Kohlberg to the Classroom**, Minneapolis, Greenhaven.
- GARDNER P. (1980). — Religious Education : In Defence of Non-commitment, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 14, n° 2, 157-168.
- GARDNER P. (1981). — On Some Paradoxes in Moral Education, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 15, n° 1, 65-76.
- GARDNER P. (1988). — Religious Upbringing and the Liberal Idea of Religious Autonomy, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 22, n° 1, 89-106.
- GARROD A. et HOWARD R.W. (1990). — Making Moral Youth, **Harvard Educational Review**, vol. 60, n° 4, 513-526.

- GAUTHERIN J. (1991). — **La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914 (essai d'histoire sociale)**, thèse pour le doctorat (dir. V. Isambert-Jamati), Paris, Université René Descartes- Paris V.
- GAUTHIER D.P. (1971). — Moral Action and Moral Education, in Beck C.M., Crittenden B.S. et Sullivan E.V., eds. — **Moral Education. Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 138-146.
- GIBBS J.C. (1977). — Kohlberg's Stages of Moral Judgment : A Constructive Critique, **Harvard Educational Review**, vol. 47, n° 1, 43-61.
- GIBBS J.C. (1979). — Kohlberg's Moral Stage Theory : A Piagetian Revision, **Human Development**, vol. 22, 89-112.
- GIBBS J. et SHNELL S. (1985). — « Moral Development » versus « Socialization » : A Critique, **American Psychologist**, vol. 40, n° 10, 1071-1080.
- GILLIGAN C. (1977). — In a Different Voice : Women's Conceptions of Self and Morality, **Harvard Educational Review**, vol. 47, n° 4, 481-517.
- GILLIGAN C. (1982). — **In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- GILLIGAN J. (1976). — Beyond Morality. Psychoanalytic Reflections on Shame, Guilt and Love, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 144-158.
- GIROUX H.A. et PURPEL D., eds. (1983). — **The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery ?**, Berkeley (Calif.), McCutchan.
- GOODLAD J.J., SODER R. et SIROTNIK K.A., eds. (1990). — **The Moral Dimensions of Teaching**, San Francisco, Joseph Bass Publishers.
- GOUINLOCK J., ed. (1971). — **The Moral Writings of John Dewey**, New York, Hafner Press.
- GRIGNON C. (1971). — **L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique**, Paris, Editions de Minuit.
- GURVITCH G. (1937). — La science des faits moraux et la morale théorique chez E. Durkheim, **Archives de philosophie du droit et de sociologie juridique**, vol. 7, n° 1-2 (18-44), repr. in **La vocation actuelle de la sociologie**, Paris, Presses Universitaires de France, 1950.
- HABERMAS J. (1986). — **Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle**, traduction française par C. Bouchindhomme, Paris, Editions du Cerf (éd. originale : **Morale und Kommunikatives Handeln**, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1983).
- HABERMAS J. (1992). — **De l'éthique de la discussion**, traduction française par M. Hunyadi, Paris, Editions du Cerf (éd. originale : **Erläuterungen zur Diskursethik**, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1991).
- HADDAD Z. (1979). — Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et les manuels scolaires, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 30, 7-18.
- HALL B.P. (1973). — **Value Clarification as Learning Process : A Sourcebook**, New York, Paulist Press.
- HARE R.M. (1952). — **The Language of Morals**, Oxford, Oxford University Press .
- HARE R.M. (1973). — Language and Moral Education, in Langford G. et O'Connor D.J., eds. — **New Essays in the Philosophy of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 149-166.
- HARE R.M. (1974). — Platonism in Moral Education : Two Varieties, **The Monist**, vol. 58, n° 4, 568-580.
- HARE R.M. (1987). — **Moral Thinking**, Oxford, Clarendon Press.
- HARMIN M., KIRSCHENBAUM H. et SIMON S. (1973). — **Clarifying Values Through Subject Matter : Applications for the Classroom**, Minneapolis, Winston.
- HARRISSON J.L. (1976). — Values Clarification : An Appraisal, **Journal of Moral Education**, vol. 6, n° 1, 22-31.
- HARRISSON J.L. (1977). — Review Article : John Wilson as Moral Educator, **Journal of Moral Education**, vol. 7, n° 1, 50-63.
- HARTMANN H. (1960). — **Psychoanalysis and Moral Values**, New York, International Universities Press.
- HARTSHORNE H. et MAY M.A. (1928-1930). — **Studies in the Organization of Character** (3 vols.), New York, Macmillan.
- HENNESSY T.C., ed. (1979). — **Values/Moral Education : The Schools and the Teachers**, New York, Paulist Press.
- HENRIOT J. (1967). — **Existence et obligation**, Paris, Presses Universitaires de France.
- HERSH R.H., MILLER J.P. et FIELDING G.D. (1980). — **Models of Moral Education : An Appraisal**, New York, Longman.
- HERSCH R.H., PAOLITTO D.P. et REIMER J. (1979). — **Promoting Moral Growth : From Piaget to Kohlberg**, New York, Longman
- HIGGINS A. (1980). — Research and Measurement Issues in Moral Education Interventions, in Moscher R., ed. — **Moral Education : A First Generation of Research and Development**, New York, Praeger, 92-117.
- HIRST P.H. (1965 a). — Liberal Education and the Nature of Knowledge, in Archambault R.D., ed. — **Philosophical Analysis and Education**, London, Routledge and Kegan Paul (113-140), repr. in Hirst P.H. (1974). — **Knowledge and the Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul, 30-53.
- HIRST P.H. (1965 b). — Morals, Religion and the Maintained Schools, **British Journal of Educational Studies**, vol. 14, n° 1 (5-18), reproduit in Hirst P.H. (1974). — **Knowledge and the Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul, 173-189.
- HIRST P.H. (1974). — **Moral Education in a Secular Society**, London, University of London Press.
- HOBSON P. (1986). — The Compatibility of Punishment and Moral Education, **Journal of Moral Education**, vol. 15, n° 3, 221-228.

- HOFFMAN M.L. (1970). — Moral Development, in Mus-
sen P.H., ed.: **Carmichael's Manual of Child Psy-
chology** (3^e éd., vol. 2), New York, Wiley, 261-359.
- HOLLEY R. (1978). — **Religious Education and Religious
Understanding: An Introduction to the Philosophy of
Religious Education**, London, Routledge and Kegan
Paul.
- HUDSON W.D. (1973). — Is Religious Education Possi-
ble?, in Langford G. et O'Connor D.J., eds. — **New
Essays in the Philosophy of Education**, London,
Routledge and Kegan Paul, 167-196.
- IRWIN D.M. (1982). — Moral Development, in Mitzel
H.E., ed.: **Encyclopedia of Educational Research**,
5^e éd., vol. 3, New York, Macmillan, 1237-1241.
- ISAMBERT F. (1990). — Une science de la morale pour
une morale laïque, **Archives de sciences sociales
des religions**, n° 69, 129-146.
- JACKSON P.W. (1968). — **Life in Classrooms**, New York,
Holt, Rinehart and Winston.
- JOHNSON H.C. Jr. (1980). — **The Public School and
Moral Education**, New York, Pilgrim Press.
- JOHNSON H.C. Jr. (1982). — Moral Education, in Mitzel
H.E., ed. — **Encyclopedia of Educational Research**,
5^e éd., vol. 3, New York, Macmillan, 1241-1256.
- KAGAN J. (1981). — The Moral Function of the School,
Daedalus, été (151-165).
- KANT E. (1966). — **Réflexions sur l'éducation**, traduction
française par A. Philonenko, Paris, J. Vrin (5^e éd.,
1987).
- KARADY V. (1970). — La morale et la science des
mœurs chez Durkheim et ses compagnons, **Revue
universitaire de science morale**, vol. 12-13, 85-114.
- KAY W. (1975). — **Moral Education: A Sociological
Study of the Influence of Society, Home and School**,
London, Allen and Unwin.
- KAZEPIDES A.C. (1977). — The Logic of Values Clarifi-
cation, **The Journal of Educational Thought**, vol. 11,
n° 2, 104-110.
- KAZEPIDES T. (1982). — Educating, Socialising and
Indoctrinating, **Journal of Philosophy of Education**,
vol. 16, n° 2, 155-166.
- KAZEPIDES T. (1983). — Is Religious Education Possi-
ble? A Rejoinder to W.D. Hudson, **Journal of Philo-
sophy of Education**, vol. 17, n° 2, 259-266.
- KINCAID E.B. et CAMERON W.B. (1979). — A Reapprai-
sal of Moral Development Theory, **Journal of
Thought**, vol. 14, n° 3, 187-193.
- KING R.A. (1969). — **Values and Involvement in a Gammar
School**, London, Routledge and Kegan Paul.
- KIRSCHENBAUM H. (1973). — Beyond Values Clarifica-
tion, in Kirschenbaum H. et Simon S., eds. — **Rea-
dings in Values Clarification**, Minneapolis, Winston
Press, 92-110.
- KIRSCHENBAUM H. (1974). — **Recent Research in
Values Clarification**, Upper Jay (N.Y.), National Hu-
manistic Education Center.
- KIRSCHENBAUM H. (1976). — Clarifying Values Clarifi-
cation: Some Theoretical Issues, in Purpel D. et
Ryan K., eds. — **Moral Education: It Comes With
the Territory**, Berkeley (Calif.), McCutchan, 116-125.
- KIRSCHENBAUM H. (1977). — **Advanced Values Clarifi-
cation**, La Jolla (Calif.), University Associates.
- KOHLBERG L. (1963). — *The Development of Children's
Orientation Towards a Moral Order, I: Sequence in
the Development of Human Thought*, **Vita Humana**,
vol. 6, 11-38.
- KOHLBERG L. (1964). — Development of Moral Charac-
ter and Moral Ideology, in Hoffman M.L. et Hoffman
L.W., eds. — **Review of Child Development Re-
search**, vol. 1, New York, Russell Sage, 383-432.
- KOHLBERG L. (1966). — Moral Education in the
Schools: A Developmental View, **School Review**,
vol. 74, n° 1, 1-30.
- KOHLBERG L. (1968). — The Child as a Moral Philoso-
pher, **Psychology Today**, 1 (25-30), repr. in Chazan
B.J. et Soltis J.F., eds. — **Moral Education**, New
York, Teachers College Press, Columbia University,
131-144.
- KOHLBERG L. (1969). — Stage and Sequence: The
Cognitive-developmental Approach to Socialization,
in GOSLIN D.A., ed. — **Handbook of Socialization
Theory and Research**, Chicago, Rand McNally, 347-
480.
- KOHLBERG L. (1970 a). — The Moral Atmosphere of the
School, in OVERLY N., ed. — **The Unstudied Curri-
culum: Its Impact on Children**, Washington, D.C.,
Association for Supervision and Curriculum Develop-
ment; reproduit in Giroux H. et Purpel D., eds.
(1983). — **The Hidden Curriculum and Moral Educa-
tion**, Berkeley (Calif.), McCutchan, 61-81.
- KOHLBERG L. (1970 b). — Education for Justice: A
Modern Statement of the Socratic View, in Sizer N.
et Sizer T., eds. — **Moral Education: Five Lectures**,
Cambridge (Mass.), Harvard University Press (57-
84); reproduit in Kohlberg L. (1981). — **The Philoso-
phy of Moral Development**, San Francisco, Harper
and Row, 29-48.
- KOHLBERG L. (1971 a). — Stages of Moral Develop-
ment as a Basis for Moral Education, in Beck C.M.,
Crittenden B.S. et Sullivan E.V., eds. — **Moral Edu-
cation: Interdisciplinary Approaches**, Toronto, Uni-
versity of Toronto Press, 23-92.
- KOHLBERG L. (1971 b). — Indoctrination versus Relati-
vity in Moral Education, **Zygon** 6 (285-310); re-
produit in KOHLBERG L. (1981). — **The Philosophy of
Moral Development**, San Francisco, Harper and
Row, 6-28.
- KOHLBERG L. (1971 c). — From Is to Ought: How to
Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with
It in the Study of Moral Development, in Mitschel T.,
ed. — **Cognitive Development and Epistemology**,
New York, Academic Press, repr. modifié in Kohl-
berg L. (1981). — **The Philosophy of Moral Develop-
ment**, San Francisco, Harper and Row, 101-189.
- KOHLBERG L. (1974). — Education, Moral Development
and Faith, **Journal of Moral Education**, vol. 4, n° 1,
5-16.
- KOHLBERG L. (1976 a). — The Cognitive-developmental
Approach to Moral Education, in Purpel D. et Ryan
K., eds. — **Moral Education... It Comes with the
Territory**, Berkeley (Calif.), McCutchan, 176-195.

- KOHLBERG L. (1976 b). — Moral Stages and Moralization : The Cognitive-developmental Approach, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 31-53.
- KOHLBERG L. (1978). — Revisions in the Theory and Practice of Moral Development, in Damon W., ed. — **Moral Development. New Directions for Child Development**, vol. 2, San Francisco (Calif.), Jossey-Bass, 83-88.
- KOHLBERG L. (1980). — Highschool Democracy and Educating for a Just Society, in Moscher R.L., ed. — **Moral Education. A First Generation of Research and Development**, New York, Praeger, 20-57.
- KOHLBERG L. (1981). — Justice as Reversibility : The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment, in **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 190-226.
- KOHLBERG L. (1987). — **Child Psychology and Childhood Education : A Cognitive-developmental View**, New York, Longman.
- KOHLBERG L., COLBY A., GIBBS J., SPEICHER-DUBIN B. et POWER C. (1977). — **Assessing Moral Stages : A Manual**, Harvard University, Centre for Moral Education.
- KOHLBERG L. et GILLIGAN C.F. (1971). — The Adolescent as Philosopher : The Discovery of Self in a Postconventional World, **Daedalus**, n° 100, 1051-1086.
- KOHLBERG L. et KRAMER R. (1969). — Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development, **Human Development**, vol. 12, 93-120.
- KOHLBERG L., LEVINE C. et HEWER A. (1985). — **Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics**, Bâle, Karger.
- KOHLBERG L. et MAYER R. (1972). — Development as the Aim of Education : The Dewey View, **Harvard Educational Review**, vol. 42, n° 4 (449-496) ; reproduit in KOHLBERG L. (1981). — **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 49-96.
- KOHLBERG L. et TURIEL E. (1971). — Moral Development and Moral Education, in Lesser G., ed. — **Psychology and Educational Practice**, Chicago, Scott Foresman.
- KOHLBERG L. et TURIEL E. (1978). — **Moralization, The Cognitive-developmental Approach**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- KURTINES W. et GREIF E.B. (1974). — The Development of Moral Thought : Review and Evaluation of Kohlberg's Approach, **Psychological Bulletin**, vol. 81, n° 8, 453-470.
- LEE L.C. (1971). — The Concomitant Development of Cognitive and Moral Modes of Thought : A Test of Selected Deductions from Piaget's Theory, **Genetic Psychology Monographs**, 83, 93-146.
- LEGRAND L. (1991 a). — **Enseigner la morale aujourd'hui ?**, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEGRAND L. (1991 b). — **Enseigner la morale aujourd'hui ?**, **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre, 53-64.
- LEMING J.S. (1981). — Curricular Effectiveness in Moral/Values Education : A Review of Research, **Journal of Moral Education**, vol. 10, n° 3, 147-164.
- LEMING J.S. (1983 a). — **Foundations of Moral Education : An Annotated Bibliography**, Westport (Conn.), Greenwood Press.
- LEMING J.S. (1983 b). — **Contemporary Approaches to Moral Education : An Annotated Bibliography and Guide to Research**, New York, Garland Publishing Inc.
- LENER M. (1976). — **Values Education : Notes Towards a Value Philosophy**, Bloomington, Phi Delta Kappa.
- LICKONA T. (1983). — **Raising Good Children**, New York, Bantam.
- LOCKE D. (1979). — Cognitive Stages or Developmental Phases ? A Critique of Kohlberg's Stage-structural Theory of Moral Reasoning, **Journal of Moral Education**, vol. 8, n° 3, 168-191.
- LOCKE D. (1980). — The Illusion of Stage Six, **Journal of Moral Education**, vol. 9, n° 2, 103-109.
- LOCKE D. (1987). — Moral Development as the Goal of Moral Education, in Straughan R. et Wilson J., eds. — **Philosophers on Education**, Basingstoke, Macmillan, 147-161.
- LOCKWOOD A. (1976). — A Critical View of Values Clarification, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 152-170.
- LOCKWOOD A. (1978). — The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-age Subjects : A Critical Review of Recent Research, **Review of Educational Research**, vol. 48, n° 3, 325-364.
- LUKES S. (1973). — **Emile Durkheim. His Life and Work : A Historical and Critical Study**, London, Allen Lane (republ. London, Penguin Books).
- MACCOBY E.E. (1980). — **Social Development : Psychological Growth and the Parent-child Relationship**, New York, Harcourt Brace Jovanovitch.
- MAINGUENEAU D. (1979). — **Les livres d'école de la République, 1870-1914 (Discours et idéologie)**, Paris, Le Sycomore.
- MARPLES R. (1978). — Is Religious Education Possible ?, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 12, 81-92.
- MARSHALL J.D. (1984). — Punishment and Moral Education, **Journal of Moral Education**, vol. 13, n° 2, 83-89.
- MARSHALL J.D. (1985). — Wittgenstein on Rules : Implications for Authority and Disciplines in Education, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 19, n° 1, 3-12.
- MARSHALL J.D. (1989). — The Incompatibility of Punishment and Moral Education : A Reply to Peter Hobson, **Journal of Moral Education**, vol. 18, n° 2, 144-147.
- MARSHALL J.D. (1990). — Asking Philosophical Questions About Education : Foucault on Punishment, **Educational Philosophy and Theory**, vol. 22, n° 2, 81-92.

- MAUSS M. (1925). — In memoriam. L'œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs, *L'Année sociologique*, nouv. série, n° 1 (7-29), repr. in *Œuvres*, Paris, Ed. de Minuit, 1969, vol. 3, 473-499.
- McINTYRE A.C. (1976). — **Secularization and Moral Change**, London, Oxford University Press.
- McPHAIL P., UNGOED-THOMAS J.R. et CHAPMAN H. (1972). — **Moral Education in the Secondary School**, London, Longman.
- MEAKIN D.C. (1979). — The Justification of Religious Education, *British Journal of Religious Education*, vol. 2, n° 2, 49-55.
- MEAKIN D.C. (1981). — Physical Education : An Agency of Moral Education ?, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 15, n° 2, 241-254.
- MEAKIN D.C. (1986). — The Moral Status of Competition : An Issue of Concern for Physical Educators, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 20, n° 1, 59-68.
- MEIRIEU P. (1991). — **Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie**, Paris, Éditions Sociales Françaises.
- MELDEN A.I. (1971). — Moral Education and Moral Action, in Beck C.M. et Crittenden B.S., eds. — **Moral Education : Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 115-137.
- METCALF L.E., ed. (1971). — **Values Education : Rationale, Strategies and Procedures**, Washington D.C., National Council for the Social Studies.
- MEYNELL H. (1974). — Moral Education and Indoctrination, *Journal of Moral Education*, vol. 4, n° 1, 17-26.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (FRANCE) (1981). — **Enseignement et valeurs morales. Combats contre les ombres**, Paris, La Documentation française.
- MISCHEL W. et MISCHEL H.N. (1976). — A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self-regulation, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- MODGIL S. et MODGIL C., eds. (1986). — **Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy**, Lewes, Falmer Press.
- MÖESSINGER P. (1989). — **La psychologie morale**, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOLLO S. (1969). — **L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs**, Paris, Dunod.
- MOORE P.M. (1974). — Perspectives on Punishment, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 8, n° 1, 76-102.
- MOREAU P. (1988). — **L'éducation morale chez Kant**, Paris, Les Éditions du Cerf.
- MUNSEY B., ed. (1980). — **Moral Development, Moral Education and Kohlberg**, Birmingham (Al.), Religious Education Press.
- MURPHY J.M. et GILLIGAN C. (1980). — Moral Development in Late Adolescence and Adulthood : A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory, *Human Development*, vol. 23, n° 2, 77-104.
- MUSGRAVE P.W. (1978). — **The Moral Curriculum : A Sociological Analysis**, London, Methuen.
- NASH R.J. (1991). — Three Conceptions of Ethics for Teacher Educators, *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n° 3, 163-172.
- NICOLAYEV J. et PHILLIPS D.C. (1979). — On Assessing Kohlberg's Stage Theory of Moral Development, in Cochrane D.B., Hamm C.M. et Kazepides A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 231-250.
- NISAN M. et KOHLBERG L. (1982). — Universality and Variation in Moral Development. A Longitudinal and Cross-sectional Study in Turkey, *Child Development*, vol. 53, 865-876.
- NODDINGS N. (1984). — **Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education**, Berkeley (Calif.), University of California Press.
- NORDENBO S.E. (1978). — Pluralism, Relativism and the Neutral Teacher, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 12, 129-140.
- NYBERG D. (1990). — Teaching Values in Schools : The Mirror and the Lamp, *Teachers College Record*, vol. 91, n° 4, 595-611.
- OGNIER P. (1988). — **L'école républicaine française et ses miroirs**, Berne, Peter Lang.
- PARSONS T. (1959). — The School Class as Social System : Some of Its Functions in American Society, *Harvard Educational Review*, vol. 29, n° 4, 297-318.
- PETERS R.S. (1963). — Reason and Habit : The Paradox of Moral Education, in Niblett W.R., ed. — **Moral Education in a Changing Society**, London, Faber and Faber (46-65) ; reproduit in Peters R.S. (1974 a). — **Psychology and Ethical Development**, London, Allen and Unwin, et in Peters R.S. (1981). — **Moral Development and Moral Education**, London, Allen and Unwin, 45-60.
- PETERS R.S. (1965). — Education as Initiation, in Archambault R.D., ed. — **Philosophical Analysis and Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 87-111.
- PETERS R.S. (1966). — **Ethics and Education**, London, Allen and Unwin.
- PETERS R.S. (1967). — What is an Educational Process ?, in Peters R.S., ed. — **The Concept of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 1-23.
- PETERS R.S. (1970). — Education and the Educated Man, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 4 (5-20) ; reproduit in Dearden R.F., Hirst P.H. et Peters R.S., eds. (1972). — **Education and the Development of Reason**, London, Routledge and Kegan Paul (3-18), et in Peters R.S. (1977). — **Education and the Education of Teachers**, London, Routledge and Kegan Paul, 3-21.
- PETERS R.S. (1971). — Moral Development : A Plea for Pluralism, in Mischel T., ed. — **Cognitive Development and Epistemology**, New York, Academic Press ; reproduit in Peters R.S. (1974 a). — **Psychology and Ethical Development**, London, Allen and Unwin (303-335), et in Peters R.S. (1981). — **Moral Development and Moral Education**, London, Allen and Unwin, 83-115.

- PETERS R.S. (1976). — Why Doesn't Lawrence Kohlberg Do His Homework ?, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 233-290.
- PETERS R.S. (1978). — The Place of Kohlberg's Theory in Moral Education, **Journal of Moral Education**, vol. 7, n° 3 (147-157) ; reproduit in Peters R.S. (1981). — **Moral Development and Moral Education**, London, Allen and Unwin, 166-182.
- PETERS R.S. (1979 a). — Form and Content in Moral Education, in Cochrane D.B., Hamm C.M. et Kazepides A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 187-204.
- PETERS R.S. (1979 b). — Virtues and Habits in Moral Education, in Cochrane D.B., Hamm C.M. et Kazepides A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 267-287.
- PIAGET J. (1932). — **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, Presses Universitaires de France.
- PICKERING W.S.F., ed. (1979). — **Durkheim : Essays on Morals and Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- PINCOFFS E.L. (1973). — On Avoiding Moral Indoctrination, in Doyle J.F., ed. — **Educational Judgments**, London, Routledge and Kegan Paul, 59-73.
- PLUNKETT D. (1990). — **Secular and Spiritual Values. Grounds for Hope in Education**, London, Routledge.
- POWER C., HIGGINS A. et KOHLBERG L. (1989). — **Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education**, New York, Columbia University Press.
- PUKA B. (1976). — Moral Education and its Cure, in MEYER J.R., ed. — **Reflections on Values Education**, Waterloo, Ont., Wilfrid Laurier University Press, 47-87.
- RATHS L., HARMIN M. et SIMON S. (1966). — **Values and Teaching : Working with Values in the Classroom**, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill (2^e éd. rév., 1978).
- RATHS L., HARMIN M. et SIMON S. (1973). — Teaching for Value Clarity, in Chazan B.I. et Soltis J.F., eds. — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, 170-182.
- REBOUL O. (1992). — **Les valeurs de l'éducation**, Paris, Presses Universitaires de France.
- REST J.R. (1973). — The Hierarchical Nature of Moral Judgment, **Journal of Personality**, 41, 86-109.
- REST J.R. (1974). — Developmental Psychology as a Guide to Value Education : A Review of « Kohlbergian » Programs, **Review of Educational Research**, 44, 241-259.
- REST J.R. (1976). — New Approaches in the Assessment of Moral Judgment, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 198-218.
- REST J.R. (1979). — **Development in Judging Moral Issues**, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ROKEACH M. (1975). — Towards a Philosophy of Values Education, in Meyer J., Burnham B. et Cholvat J., eds. — **Values Education : Theory, Practice, Problems, Prospects**, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press.
- ROKEACH M. (1979). — Values Education in Educational Settings, in Rokeach M., ed. — **Understanding Human Values : Individual and Societal**, New York, Free Press, 259-269.
- ROYCE R.J. (1983). — Process and Product in Moral Education, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 17, n° 1, 73-84.
- RYAN K. (1981). — **Questions and Answers on Moral Education**, Bloomington (Ind.), Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- RYAN K. (1986). — Moral and Values Education, in Husen T. et Postlethwaite F.N., eds. — **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press, vol. 6, 3406-3413
- RYAN K. et McLEAN G.F., eds. (1987). — **Character Development in Schools and Beyond**, New York, Praeger.
- RYLE G. (1972). — Can Virtue Be Taught ?, in Dearden R.F., Hirst P.H. et Peters R.S., eds. — **Education and the Development of Reason**, London, Routledge and Kegan Paul, 434-447.
- SCHAEFFLI A., REST J. et THOMAS S. (1985). — Does Moral Education Improve Moral Judgment ?, **Review of Educational Research**, vol. 55, n° 3, 319-352.
- SCHEFFLER I. (1960). — **The Language of Education**, Springfield (Ill.), Charles S. Thomas.
- SEALEY J. (1985). — **Religious Education : Philosophical Perspectives**, London, Allen and Unwin.
- SHARF P. (1978). — Indoctrination, Values Clarification and Developmental Moral Education as Educational Responses to Conflict and Change in Contemporary Society, in Sharf P., ed. — **Readings in Moral Education**, Minneapolis, Winston Press, 18-35.
- SIEBER J.E. (1980). — A Social Learning Theory Approach to Morality, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn and Bacon, 129-160.
- SIMON S.B. (1976). — Values Clarification vs Indoctrination, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 126-135.
- SIMON S., HOWE L. et KIRSCHENBAUM H. (1972). — **Values Clarification : A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students**, New York, Hart.
- SIMON S. et OLDS S.W. (1976). — **Helping Your Child Learn Right from Wrong : A Guide to Values Clarification**, New York, Simon and Schuster.
- SIMPSON E.L. (1974). — Moral Development Research : A Case Study of Scientific Cultural Basis, **Human Development**, 17, 81-106.
- SNAREY J. (1985). — Cross-cultural Universality of Social-moral Development : A Critical Review, **Psychological Bulletin**, vol. 97, n° 2, 202-232.
- SNAREY J. (1987). — Promoting Moral Maturity Among Adolescents, **Comparative Education Review**, vol. 3, n° 2, 241-259.
- STAFFORD J.M. (1979). — John Wilson, Prophet of the Sane Society, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 13, 169-188.

- STENHOUSE L. (1975). — Neutrality as the Criterion of Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project, in Taylor M., ed. — **Progress and Problems in Moral Education**, Windsor, NFER, 123-133.
- STEWART J. (1975). — Problems and Contradictions of Values Clarification, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 136-151.
- STRAUGHAN R. (1982 a). — **I Ought to, but...: A Philosophical Approach to the Problem of Weakness of Will in Education**, Windsor, Berks., NFER/NELSON.
- STRAUGHAN R. (1982 b, nouv. éd. 1988). — **Can We Teach Children to Be Good? Basic Issues in Moral and Personal Education**, Milton Keynes, Open University Press.
- STRAUGHAN R. (1988). — Judgment and Action in Moral Education, in Spiecker B. et Straughan R., eds. — **Philosophical Issues in Moral Education and Development**, Milton Keynes, Open University Press, 6-16.
- STRAUGHAN R. (1989). — **Beliefs, Behaviour and Education**, London, Cassell Educational Ltd.
- STRAUGHAN R. et WILSON J. (1983). — **Philosophising About Education**, Eastbourne, Holt, Rinehart and Winston.
- STRIKE K.A. et EGAN K., eds. (1979). — **Ethics and Educational Policy**, London, Roulledge and Kegan Paul.
- SUGARMAN B. (1968). — Moral Education and the Social Structure of the School, **Journal of Curriculum Studies**, vol. 1, n° 1, 47-67.
- SULLIVAN E.V. (1977). — **Kohlberg's Structuralism: A Critical Appraisal**, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- SULLIVAN E.V. (1980). — Can Values Be Taught?, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn & Bacon, 219-243.
- SULLIVAN E.V., BECK C., JOY M. et PAGLIUSO S. (1975). — **Moral Learning: Some Findings, Issues, and Questions**, Paramus (N.J.), Paulist Press.
- SUPERKA D.P., AHRENS C., HELDROM J.E., FORD L.J. et JOHNSON P.L. (1976). — **Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analysis, and an Annotated Bibliography**, Boulder (Colo.), Social Science Education Consortium.
- THEVENOT X., JONCHERAY J. et al. (1991). — **Pour une éthique de la pratique éducative**, Tournai, Desclée.
- TICE T.H. (1980). — A Psychoanalytic Perspective, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel R., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn & Bacon, 161-199.
- TURIEL E. (1966). — An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments, **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 3, 611-618.
- TURIEL E. (1973). — Stage Transition in Moral Development, in TRAVERS R.M.W., ed. — **Second Handbook of Research in Teaching**, Chicago, Rand McNally, 732-758.
- TURIEL E. (1974). — Conflict and Transition in Adolescent Moral Development, **Child Development**, vol. 45, 14-29.
- TURIEL E. (1975). — The Development of Social Concepts, in De Palma D.J. et Foley J.M., eds. — **Moral Development: Current Theory and Research**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 7-37.
- TURIEL E. (1977). — Conflict and Transition in Adolescent Moral Development, II: The Resolution of Disequilibrium Through Structural Reorganization, **Child Development**, vol. 48, 634-637.
- TURIEL E. (1978). — The Development of Concepts of Social Structure: Social Convention, in Glick J. et Clarke-Steward A., eds. — **The Development of Social Understanding**, New York, Gardner Press.
- TURIEL E. (1980). — The Development of Social-conventional and Moral Concepts, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn & Bacon, 69-106.
- TURIEL E., EDWARDS C.P. et KOHLBERG L. (1978). — A Cross-cultural Study of Moral Development in Turkey and the United States, **Journal of Cross-cultural Psychology**, vol. 9, 75-87.
- TURIEL E., KOHLBERG L. et EDWARDS C. (1973). — Cross-cultural Studies of Moral Development, in Kohlberg L. et Turiel E., eds. — **Recent Research in Moral Development**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- TURIEL E. et ROTHMAN G.R. (1972). — The Influence of Reasoning on Behavioral Choices at Different Stages of Moral Development, **Child Development**, vol. 43, 741-756.
- VANDENPLAS-HOPPER C. (1979). — **Éducation et développement moral de l'enfant**, Paris, Presses Universitaires de France.
- VINCENT G. (1980). — **L'école primaire française: étude sociologique**, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENTI L. (1992). — **Éducation et liberté: Kant et Fichte**, Paris, Presses Universitaires de France.
- VOLKMOR C., PASANELLA A. et RATHS L. (1977). — **Values in the Classroom**, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill.
- WALLWORK E. (1972). — **Durkheim: Morality and Milieu**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- WALLWORK E. (1985). — **Sentiment and Structure: A Durkheimian Critique of Kohlberg's Moral Theory**, **Journal of Moral Education**, vol. 14, n° 2, 87-101.
- WARNOCK M. (1975). — **The Neutral Teacher**, in TAYLOR M., ed. — **Progress and Problems in Moral Education**, Windsor, NFER, 103-112.
- WARNOCK M. (1977). — **Schools of Thought**, London, Faber and Faber.
- WATT A.J. (1976). — **Rational Moral Education**, Melbourne, Melbourne University Press.
- WEINRICH H. (1975). — Kohlberg and Piaget: Aspects of their Relationship in the Field of Moral Development, **Journal of Moral Education**, vol. 4, n° 3, 201-213.

- WILSON J. (1969). — **Moral Education and the Curriculum: A Guide for Teachers and Research Workers**, Oxford, Pergamon Press.
- WILSON J. (1972). — **Practical Methods of Moral Education**, London, Heinemann Educational.
- WILSON J. (1973). — **The Assessment of Morality**, Windsor, NFER/Nelson.
- WILSON J. (1981). — **Discipline and Moral Education**, Windsor, NFER/Nelson.
- WILSON J. (1990). — **A New Introduction to Moral Education**, London, Cassell Educational Ltd.
- WILSON J., WILLIAMS N. et SUGARMAN B. (1967). — **Introduction to Moral Education**, Harmondsworth, Penguin Books.
- WILSON P.S. (1971). — **Interest and Discipline in Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- WILSON P.S. (1974). — Reply to P.M. Moore, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 8, n° 1, 103-134.
- WILSON R.W. et SCHOCHET G.J. (1980). — **Moral Development and Politics**, New York, Praeger.
- WITTGENSTEIN L. (1992). — **Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse, suivies de Conférence sur l'éthique**, traduction française par J. Fauve, Paris, Gallimard (éd. orig.: **Lectures and Conversations. Lecture on Ethics**, Oxford, Basil Blackwell, 1966).
- WRIGHT L. (1987). — Physical Education and Moral Development, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 21, n° 1, 93-102.
- WYNNE E.A. (1979). — The Declining Character of American Youth, **American Educator**, vol. 3, 29-33.
- WYNNE E.A. (1986). — The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values, **Educational Leadership**, vol. 43, 4-9.