

Principes d'une éducation sans morale ni obligation

René Daval

► **To cite this version:**

René Daval. Principes d'une éducation sans morale ni obligation. *GRAPE, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2004, 57 (3), pp.9-14. 10.3917/lett.057.0009 . hal-02494967

HAL Id: hal-02494967

<https://hal.univ-reims.fr/hal-02494967>

Submitted on 1 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Principes d'une éducation sans morale ni obligation

René Daval

Université de Reims Champagne-Ardenne, CIRLEP

Comment la philosophie nous aide-t-elle à penser aujourd'hui la sanction et la question éthique qui la sous-tend ? Étrangement, la pensée philosophique a souvent élaboré un lien complexe entre éducation et sanction : celle-ci étant la conséquence de celle-là, l'enfant docile est récompensé, et le rebelle châtié. Nous voyons inévitablement poindre la question de l'ordre moral tout d'abord et celle de l'ordre social ensuite. Par la pensée philosophique, certains auteurs s'autorisent parfois à se laisser aller à construire un modèle idéaliste dans lequel l'homme accède à son bonheur naturellement et sans contrainte. Dans le triptyque homme/interdit/société, qu'est-ce qui fait autorité ? Comment s'établit-elle pour réguler les forces en présence ? Réussir à militer en faveur de l'être, nécessite d'intégrer des conceptions nouvelles et parfois subversives, la psychanalyse par exemple, car il est profitable de savoir ce qui fait éducation pour et en dedans du sujet dont il est ici question. Peut-on cependant concevoir philosophiquement, comme éthique du sujet, une éducation hors de la sanction, sans punition ou récompense ?

Du rapport étroit entretenu avec la morale

C'est par une réflexion sur la morale, en tant que manière de penser la chose, que le philosophe cherche souvent à répondre à cette question. La plupart des moralistes modernes, qu'ils soient kantien, utilitariste ou intuitionniste, jugent qu'il y a un lien entre la morale et le bonheur. Les hommes, qui agissent moralement, méritent le bonheur, et doivent être récompensés dans la vie sociale. C'est ainsi par exemple que le père de l'utilitarisme, J. Bentham, et son successeur J.S. Mill jugeaient que la société devait récompenser la vertu et punir sévèrement le vice, pour le plus grand bien de l'ordre social. Kant pour sa part jugeait que l'accomplissement du devoir nous rendait dignes d'être heureux. Comme le notait J. M. Guyau, dans *Esquisse d'une morale sans obligation, ni sanction* : « L'humanité a presque toujours considéré la loi morale et sa sanction comme inséparables : Aux yeux de la plupart des moralistes, le vice appelle rationnellement à sa suite la souffrance, la vertu constitue une sorte de droit au bonheur¹ ». Comme en écho à ce jugement de Guyau, Durkheim écrit dans son *Éducation morale* : « Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti² ».

Si l'enfant ne respecte pas les règles que l'éducateur lui prescrit, il sera puni. L'éducation, selon Durkheim, doit d'abord inculquer l'esprit de discipline.

Peut-on, *a contrario*, imaginer une éducation sans sanction ? C'était le rêve de Guyau, mais il faut tout de suite préciser que ce rêve visait l'adulte et non l'enfant. Guyau était convaincu que l'évolution de la vie rendrait toute sanction, positive ou négative, un jour inutile. Il défendait également l'idée que l'humanité est capable de pitié et de philanthropie ; la vie,

¹ J. M. Guyau, *Esquisse d'une morale sans obligation*, 2^e éd. 1893, Paris, Alcan, p. 179.

² É. Durkheim, *Éducation morale*, Paris, PUF, 1963, p. 20, cours professé à la Sorbonne en 1902-1903.

dont elle participe, se développe extensivement, mais aussi intensivement : « Le caractère de la vie qui nous a permis d'unir en une certaine mesure l'égoïsme et l'altruisme – union qui est la pierre philosophale des moralistes –, c'est ce que nous avons appelé la fécondité morale. Il faut que la vie individuelle se répande pour autrui, en autrui, et, au besoin, se donne. Eh bien ! Cette expansion n'est pas contre sa nature, bien plus, elle est la condition même de la vraie vie³ ».

Idéalisme d'une société sans sanction

Si l'on en croit la belle espérance de Guyau, donc, l'humanité, au fur et à mesure de ses progrès, n'aurait plus besoin de prévoir des récompenses et des punitions : la générosité de la vie l'emporterait, et les criminels, loin d'être châtiés, devraient être aimés plus que les gens vertueux, car ils ont le malheur d'être la proie du mal.

La pensée de Guyau est belle et généreuse, et il ne faut pas la traiter à la légère. Il ne me semble pas cependant que l'auteur ait raison, et je voudrais dégager quelques points fondamentaux sur lesquels il me semble avoir tort.

Tout d'abord, Guyau voit dans la nature et dans l'évolution, comme Spencer dont il est proche, l'origine et le fondement de la morale et de l'éducation. Or, il ne semble pas que l'on puisse dériver une prescription de la description d'un état de fait, *a fortiori* lorsque celui-ci est plus ou moins hypothétique, comme c'est le cas dans les théories de l'évolution. L'éducation comme la morale prescrivent, et une proposition qui a la forme : « Tu dois ! » n'a pas la même fonction logique que celle qui affirme : « C'est ainsi ! » Guyau se rend coupable de ce que le grand philosophe anglais G. E. Moore appelait au début du XX^e siècle « le sophisme naturaliste ». Le bien ne se laisse pas réduire à un état du monde quel qu'il soit.

D'autre part, la pensée de Guyau, inspirée par les idées de progrès et d'évolution, est résolument optimiste. Il n'est pas sûr que la marche de l'humanité aille vers plus de charité et de bonté, et les événements du XX^e siècle nous feraient plutôt croire le contraire. Les sciences humaines, sociologie, psychanalyse, sciences de l'éducation notamment, nous inclinent aussi à plus de pessimisme.

L'homme a besoin de trouver sur le chemin de certains de ses désirs des forces qui s'opposent, et c'est ce que Durkheim souligne, en parlant de « l'esprit de discipline ». Lisons : « D'un autre côté, puisque la morale est une discipline, puisqu'elle nous commande, c'est évidemment que les actes qu'elles réclament de nous ne sont pas selon la pente de notre nature individuelle. Si elle nous demandait simplement de suivre notre nature, elle n'aurait pas besoin de nous parler sur un ton impératif. L'autorité n'est nécessaire que pour arrêter, contenir des forces rebelles, non pour inviter des forces données à se développer dans leur sens. On a dit que la morale avait pour fonction d'empêcher l'individu d'empiéter sur des domaines qui lui sont interdits, et, en un sens, rien n'est plus exact. La morale est un vaste système d'interdits⁴ ».

³ J.M. Guyau, *Esquisse d'une morale sans obligation*, op. cit., p. 246.

⁴ É. Durkheim, *Éducation morale*, op. cit., p. 36.

L'homme et la société dans la confrontation à l'interdit

La notion de sanction est évidemment liée à celle d'interdit. Guyau ne l'ignorait pas, mais il espérait que la nature humaine s'améliorant, les interdits perdraient sinon leur fonction sociale, du moins leur fonction éducationnelle et morale. C'est ce que Durkheim conteste, et qui me semble être une sublime illusion chez Guyau. Comme le pensait Kant, la volonté a besoin d'être éduquée à l'école du devoir. Durkheim, à la suite de Kant, insiste sur le lien entre devoir et véritable liberté. Il écrit : « C'est sous l'action, c'est par la pratique des règles morales que nous acquérons le pouvoir de nous maîtriser et de nous régler, qui est tout le réel de la liberté⁵ ». Prenant le contre-pied de Guyau, Durkheim poursuit en insistant sur le fait que l'obligation est un élément fondamental de la prescription morale. Durkheim précise : « Notre nature tout entière a besoin d'être limitée, contenue, bornée ; notre raison, tout aussi bien que notre sensibilité⁶ ».

Il ne s'agit pas de faire l'apologie d'une éducation répressive n'ayant d'autre but que de contraindre. Ce qui est recherché, c'est le développement de l'autonomie de celui qui est éduqué. C'est ainsi que je l'entends, comme c'est ainsi que l'avaient en vue Kant, Fichte ou Durkheim. Mais pour atteindre cette autonomie, l'enfant doit se construire en intériorisant un certain nombre d'interdits, et en s'identifiant à certains modèles. C'est un des enseignements de Freud que de souligner le rôle de l'intériorisation des interdits, rôle de ce qu'il appelle le surmoi dans le développement de l'enfant. Comme le jugera Anna Freud, le moi de l'enfant est encore faible et sans grande défense face aux exigences des pulsions, et l'enfant doit s'identifier à l'éducateur pour les dominer. Dans *Malaise dans la civilisation*⁷, Freud soulignera le rôle essentiel du surmoi, tout en insistant sur la nécessité dans laquelle se trouve⁸ le moi de ne pas être écrasé par lui. La culture ne peut se défendre contre les pulsions de meurtre et d'inceste qu'en favorisant le développement du surmoi individuel. Encore faut-il que celui-ci n'écrase pas le moi en provoquant inhibition et excessive frustration. L'analyse de Freud fait progresser la compréhension de la notion de sanction.

De l'apport de la psychanalyse pour soutenir un raisonnement philosophique

Certes, la philosophie a toujours opposé sanction externe – un châtiment parental ou sociétal – et sanction interne manifestée par le repentir. Freud a beaucoup insisté sur le caractère particulièrement pénible de la sanction interne : le surmoi, dit-il, est sadique à l'égard du moi. À mesure que l'humanité s'est civilisée, la crainte du châtiment interne l'a emporté sur celle du châtiment externe. Le rôle de l'éducation va donc consister à formuler des interdits, mais aussi à éviter que la crainte interne de violer ceux-ci ne provoque une culpabilité pathologique. L'individu humain est sans cesse menacé par les deux dangers de la permissivité excessive, qui le laisse parfois démuni devant la force de ses pulsions, et de la trop grande sévérité des interdits, qui l'empêche de jouir de la vie.

La sanction n'a pas pour seule fin de punir, mais son rôle est aussi d'aider au développement de la personnalité. Dans un très beau texte, Jung commence par citer un vers de Goethe :

⁵ *Ibid.*, p. 47.

⁶ *Ibid.*, p. 93.

⁷ S. Freud, *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, trad. C. et J. Odier, 12^e éd., 1992, p. 21.

⁸ C.G. Jung, « Devenir de la personnalité », *Synthèses, Revue européenne*, déc. 1955, p. 354.

« La personnalité seule fait le bonheur des fils de la terre ». Le but de toute vie humaine est de développer la totalité de la personnalité, et c'est vers cette fin que devrait tendre toute éducation bien menée. Jung continue : « L'éducation de la personnalité est devenue aujourd'hui un idéal éducatif qui s'oppose à cet homme standardisé, collectif ou normal qu'exige le caractère de masse, en tenant compte du fait historique que les grandes actions libératrices, dans l'histoire universelle, ont pour point de départ des personnalités de premier plan, jamais la masse – toujours secondaire et paresseuse – qui a besoin, pour qu'on la mette tant soit peu en mouvement, de la présence d'un démagogue⁹ ». Mais cette éducation de la personnalité est fort difficile, et ce n'est pas à l'école le plus souvent qu'elle peut être menée à bien. Celui qui veut éduquer doit être lui-même une personnalité accomplie. Jung rend hommage au grand génie de Schiller qui, dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, avait déjà proclamé l'importance de l'éducation de la personnalité. Jung, critiquant les méthodes éducatives de son temps, s'indigne : « Notre problème éducatif souffre en somme de ne viser unilatéralement que l'enfant qu'il faut élever et de négliger aussi unilatéralement le fait que les éducateurs adultes n'ont pas été eux-mêmes éduqués¹⁰ ». Mais cette éducation de la personnalité n'est pas l'affaire de l'enfance. Être « une totalité psychique déterminée, capable de résistance et dotée de forces, est un idéal adulte ».

Jung oppose l'éducation de l'enfant et ce développement de l'adulte : « Je soupçonne en effet notre enthousiasme contemporain pour la pédagogie et la psychologie de l'enfant, d'une intention malhonnête : on parle de l'enfant alors que l'on devrait entendre : l'enfant en l'adulte. Car il y a dans l'adulte un enfant, un enfant éternel toujours en état de devenir, jamais terminé, qui aurait un besoin constant de soins, d'attention et d'éducation¹¹ ». L'adulte contemporain en Occident se préoccupe d'autant plus de l'éducation des enfants qu'il pressent que sa propre éducation a été défectueuse. L'idée se répand que les parents eux-mêmes élevés sévèrement éduquent leurs enfants avec trop d'indulgence, tandis que ceux qui ont reçu une éducation trop libérale imposent trop d'interdits à leurs enfants. C'est soi-même qu'il faut d'abord éduquer pour pouvoir donner une éducation intelligente à ses enfants. Si la sanction joue un rôle nécessaire dans l'éducation de l'enfant, elle perd toute fonction dans l'éducation de la personnalité adulte. C'est la vie avec les expériences heureuses et malheureuses qu'elle comporte qui est alors le « grand éducateur ».

En conclusion, il ne peut y avoir d'éducation sans sanction, qu'elle soit positive ou négative. L'idéal d'une morale sans obligation ni sanction est beau, mais il ne tient pas assez compte de l'existence en l'homme de pulsions asociales qu'il faut canaliser. Cependant les sanctions négatives ne doivent pas être trop rigides, sauf à étouffer toute spontanéité et toute créativité. C'est le développement de soi qui rend possible une éducation équilibrée des plus jeunes. Mais ce développement est, comme l'a souligné Jung, une des tâches les plus difficiles que l'adulte puisse affronter, tant il est vrai que, comme l'écrit Camus dans *Caligula*, « il est dur et amer de devenir un homme ».

« ... mais les sons familiers de la mazurka, en agissant sur mon oreille, imprimèrent une certaine direction aux nerfs acoustiques qui, à leur tour, transmirent ce mouvement à mes

⁹ *Ibid.*, p. 354.

¹⁰ *Ibid.*, p. 355.

¹¹ *Ibid.*, p. 355.

jambes ; et ces dernières, bien malgré elles et à l'étonnement de tous les spectateurs, commencèrent à exécuter le pas fatal sur les pointes, avec de souples ronds de jambe [...] Mais, au moment précis où [...] je me préparais à faire un léger saut, la petite princesse, qui courait précipitamment autour de moi, regarda mes pieds avec un air d'étonnement et de curiosité hébétée. Ce regard me tua. Je perdis contenance : au lieu de danser, je me mis à trépigner sur place de la façon la plus étrange sans tenir compte de la mesure, ni de rien et, pour en finir, m'immobilisait complètement [...]

Il ne fallait pas danser, si vous ne savez pas ! dit la voix courroucée de papa près de mon oreille et, me poussant légèrement, il prit la main de ma dame, lui fit faire un tour à l'ancienne, à l'approbation bruyante des assistants, et la reconduisit à sa place. La mazurka prit fin aussitôt.

« Seigneur ! Pourquoi m'infliges-tu cette terrible punition ! Tous me méprisent et me mépriseront à jamais... Tous les chemins me seront fermés : celui de l'amitié, celui de l'amour, celui des honneurs... tout est perdu ! Pourquoi Volodia me faisait-il des signes que tous voyaient et qui ne pouvaient pas m'aider ? Pourquoi cette insupportable petite princesse a-t-elle regardé mes pieds ? Pourquoi Sonia... elle est exquise, mais pourquoi a-t-elle souri à ce moment-là ? Pourquoi papa a-t-il rougi en me prenant par le bras ? A-t-il eu donc honte de moi, lui aussi ? Oh ! C'est horrible ! Si maman avait été là, elle n'aurait pas rougi de son petit Nicolas" ... »

Léon Tolstoï, *Enfance. Adolescence. Jeunesse*, trad. Sylvie Luneau, Gallimard, 1960, p. 19-121.