

Interaction intergénérationnelle et construction du sujet moral

Jacques Arènes

DANS **REVUE D'ÉTHIQUE ET DE THÉOLOGIE MORALE 2019/HS n° Hors-série**, PAGES 27 À 40
ÉDITIONS **ÉDITIONS DU CERF**

ISSN 1266-0078

ISBN 9782204132480

DOI 10.3917/retm.305.0027

Date de mise en ligne : 30/08/2019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2019-HS-page-27?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éditions du Cerf.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

JACQUES ARÈNES

Interaction intergénérationnelle et construction du sujet moral

Nous utiliserons ici une perspective archéologique, au sens foucauldien, qui s'attache à la découpe et à la limite plus qu'à la tradition et à la trace. Il ne s'agit pas seulement de savoir comment l'origine (la construction du sujet moral) continue à déployer (autrement) ses effets, avec ou malgré, toutes ses transformations, mais de repérer aussi comment les découpes nouvelles, les ruptures créent autre chose, comme « fondation et renouvellement des fondations¹ ». Nous essaierons donc de comprendre le surgissement du nouveau dans les irrégularités contemporaines, et de repérer ainsi les richesses et les apories du modèle du sujet créateur, notamment face à la question de la transmission intergénérationnelle, en jeu quant à la construction du sujet moral. Nous situons-nous en particulier dans une évolution linéaire par rapport à ce qui a toujours été ou bien, au contraire, la construction du sujet moral se passerait aujourd'hui en rupture avec ce qui a été, et pour quelles raisons ?

Un des aspects de cette construction consiste justement en sa dimension interactive. Pour édifier un tel sujet, il faut être au moins deux. Et le positionnement de l'un – l'éducateur – concerne l'autre. C'est le principe des critiques faites au modèle de développement moral de Kohlberg dont Habermas, par exemple, a dénoncé la dimension trop centrée sur le sujet et pas assez sur l'aspect communicationnel². Dans un autre registre, celui de la

1. Michel FOUCAULT, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 12.

2. Claudine LELEUX, « Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermäs) », dans Jean-Marc FERRY et Boris LIBOIS (dir.), *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles, Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, 2003, p. 111-128. Voir en particulier : Jürgen HABERMAS, *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, Paris, Éd. du Cerf, 1986.

psychologie sociale, Tostain a décrit d'une manière rigoureuse l'articulation de la dimension cognitive du développement moral (comme chez Piaget et Kohlberg notamment) avec la dimension majeure de l'éducation et du développement des émotions³.

Les « pratiques de soi » sont aujourd'hui essentielles. La culture contemporaine tend à promouvoir ces pratiques, et la liberté de développer sa propre personnalité est devenue une forme de credo. Cet impératif de développement personnel détient une filiation ancienne. L'image de la maturation et du développement est plus aristotélicienne que kantienne en honorant la vie elle-même dans son potentiel tendant toujours à s'actualiser. Il se dessine ainsi aujourd'hui la figure d'un individu créateur, tendant à se construire et à se réaliser hors des pouvoirs anciens, et s'appuyant sur le registre narcissique, même quand il s'agit des « prescriptions » éthiques. C'est en cette nouvelle perspective que j'examinerai la construction du sujet moral. Cette perspective n'est pas sans lien avec le thème interactionnel et éducatif puisque la dimension d'éducabilité du sujet créateur tend alors à devenir complexe.

FREUD : LA LUTTE À MORT DU SUJET AVEC LA CULTURE

Freud évoquait le « travail de culture », en une interaction complexe entre le sujet en devenir, puis le sujet adulte avec l'ensemble de la culture, c'est-à-dire des dispositifs qui font tenir les humains ensembles. De nombreux textes freudiens indiquent donc le souhait de mettre en relation la psyché individuelle et la culture dans son origine et ses transformations, notamment au niveau des nécessités morales⁴. Par ailleurs, la même dynamique conflictuelle entre désir et interdit se déploierait – dans la théorie freudienne – au niveau personnel et collectif. La différence serait que, du côté de l'individu, ce conflit porte plus particulièrement sur les pulsions sexuelles, et que, du côté du fait social, il porterait sur l'encadre-

3. Manuel TOSTAIN, *Psychologie morale et culture : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

4. Notamment les quatre textes *Totem et tabou* (1913), *L'avenir d'une illusion* (1927), *Le malaise dans la culture* (1929), *L'homme Moïse et la religion monothéiste* (1938).

ment des pulsions agressives⁵. La culture serait, en quelque sorte, imposée. C'est une illusion de penser que des progrès culturels permettraient, par une éducation adéquate, de sortir le sujet de cette position d'ennemi de la culture. Freud met en avant d'une manière forte un impératif pessimiste. L'état de nature est pensé, dans la lignée de Hobbes, comme un état de guerre. « Il semble plutôt que toute culture doive nécessairement s'édifier sur la contrainte et le renoncement pulsionnel⁶. » Le renoncement est alors un processus complexe, en rapport avec l'acculturation. Les « masses » dépourvues de discernement n'affectionnent pas le renoncement, et ne sont pas facilement convaincues par les arguments de raison (de type cognitif) : ce sont des mentors qui peuvent les amener à travailler et à renoncer. « Il est vraisemblable qu'un certain pourcentage de l'humanité restera toujours asocial [...] mais pour peu que l'on réussisse à réduire à une minorité la majorité aujourd'hui hostile à la culture, on aura beaucoup obtenu, peut-être même tout ce qu'il est possible d'obtenir⁷. » L'appréciation d'une culture se fait alors en regard du degré d'intériorisation des prescriptions et les fonds d'idéaux et de création. L'« invention » du surmoi de la seconde topique freudienne correspond à l'idée d'une morale « héritée » de l'extérieur, problématisant l'ouverture du psychique à un deuxième travail d'altérité : en plus de l'altérité interne du côté du ça se déploie l'altérité de la culture, qui se transmet de parents à enfants. L'altérité du ça prend figure de « chose en soi » inaccessible. « La nature intime de l'inconscient » est alors aussi inconnue que la chose en soi kantienne⁸, tout autant que la réalité externe est médiatisée par le surmoi. Le conflit entre le versant centripète et centrifuge – social versus narcissique – du psychisme constitue le tragique de l'anthropologie psychanalytique.

5. Sigmund FREUD, *Le malaise dans la culture*. Œuvres complètes, t. XVIII, trad. J. Altounian et al., Paris, PUF, 1994 (1930), p. 308.

6. Sigmund FREUD, *L'avenir d'une illusion*. Œuvres complètes, t. XVIII, trad. J. Altounian et al., Paris, PUF, 1994 (1927), p. 147.

7. *Ibid.*, p. 149.

8. Ludwig BINSWANGER, *Discours Parcours, et Freud*, Paris, Gallimard, 1970 (1956), p. 275.

L'ÉLABORATION CONTEMPORAINE
DE LA NORME

Mais qu'est devenu le travail de culture dans une culture en mouvement, qui engendre constamment des formes qui la mettent en tension et l'extraient d'elle-même ? L'essentiel de la « différence » contemporaine tient à la fin de l'indisponibilité de la norme (la « fin de la métaphysique » avancée par Habermas).

Le sujet producteur de norme

Qu'en est-il alors de la production et de la transmission normative ? La norme est un concept polémique : les normes évoluent constamment, mais elles sont, comme le reste du « tissu » du lien humain, nécessaires puisqu'elles fournissent une stabilisation au flux de la vie. Le « besoin » de normes résulte d'un équilibre. Chaque existence, siège d'une puissance vitale singulière, cherche à élaborer ses propres normes⁹. Toute vie humaine est constructrice de normes qui la stabilisent et lui donnent un sens, qu'elle puisse habiter. La relation plus autonome aux institutions se traduit aujourd'hui par une attitude plus souple vis-à-vis des catégories normatives proposées par celles-ci. Les prescriptions et les dogmes ne s'imposent plus par eux-mêmes, par leur simple autorité. Le sujet se positionne, sinon comme producteur, du moins comme évaluateur des normes, tissant un aller-retour incessant entre normes personnelles et normes collectives.

L'élaboration de la norme ne renvoie pas seulement le sujet contemporain à ce qui sera considéré comme licite. Beaucoup n'attendent pas un légalisme, mais quêtent une manière d'« habiter » la « norme », c'est-à-dire de lui conférer un sens. Freud n'était pas en position de saisir la dimension vivante de la construction, et même de la co-construction de la norme morale. La culture ne s'impose pourtant pas seulement par la contrainte ou le renoncement. Le sujet humain est tisseur de culture. La posture juridique légaliste classique – indiquant préalablement ce que la norme doit

9. George CANGUILHEM, *Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2005 (1943).

être, en termes de « vérité » ou de « nature » – fait aujourd’hui place à une posture téléologique, voire prophétique. En d’autres termes, la question du sens à donner, de la direction à prendre paraît plus essentielle que celle d’une normativité déjà là qu’il s’agirait de suivre. Weber déplorait, en son temps, que le savant – nous dirions aujourd’hui l’universitaire – soucieux des faits et de leur interprétation, laisse la place aux prophètes dans le monde désenchanté, voué au polythéisme des valeurs¹⁰. La demande collective de « prophètes » – c’est-à-dire d’acteurs publics donnant des indications quant au sens de la vie – correspondrait ainsi, dans la vision du sociologue allemand, à une culture en conflit éthique. D’où l’interrogation autour de nombreuses « évidences » axiologiques qui ne font plus consensus : la manière même de faire famille devient problématique, non pas, c’est l’écume des choses, au niveau des formes familiales, mais du tenant familial lui-même, et de l’impératif de transmission, qui est reconnu, mais dont le sens est difficile à maintenir, jusque dans la manière d’habiter la dissymétrie intergénérationnelle, et sa dimension toujours relative dans une société de l’autonomie.

Une attention au processus plus qu’à la structure

La norme est aujourd’hui plus conflictuelle, et elle se déploie dans le temps des négociations. Elle n’est pas fuie, mais elle est quêtée dans le déploiement du temps. Notre époque et notre temps culturel nous poussent donc à penser, et à vivre, le processus plus que la structure. Le clivage possible entre les stratégies individuelles et l’intérêt collectif était auparavant « résolu » dans des dispositifs normatifs « structuraux » puissants et contraignants. L’accès à la culture pouvait être pensé en une dialectique, de type hégélien, incluant des classes d’oppositions en lutte, et en chemin, jamais achevé, de réconciliation.

Cette tension entre l’individuel et le collectif s’exprime, et tente de se résoudre aujourd’hui, au cœur d’un processus de retissage constant des multiples voies individuelles, tendant à rejoindre le

10. Max WEBER, *Wissenschaft als Beruf & Politik als Beruf. Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959 (1919).

monde commun et à s'y faire légitimer. La forme du débat – avec ses règles – est mise en avant : notre société appelle de ses vœux un processus délibératif respectueux incluant nécessairement l'idée qu'aucun groupe ne doit se décréter possesseur de la vérité. Les règles elles-mêmes sont relatives et doivent s'adapter à la spécificité des sujets. Ce modèle du forum démocratique est-il pourtant possible jusqu'au bout en contexte éducatif ? Prenons-en pour exemple, en tant que responsable de la direction d'une école de psychologues, la manière dont beaucoup d'élèves recalés – poussés en cela par leurs parents – viennent tenter de renégocier leurs échecs sous prétexte de souffrances individuelles ou bien d'une spécificité personnelle donnant en soi une légitimité pour échapper à la règle commune.

SUJET, NORMES ET TEMPORALITÉ

Ce type de représentation, et de construction, de la norme est en relation avec un modèle de sujet. Charles Taylor rapporte les enjeux de la postmodernité à une approche originale de l'identité et de l'éthique du sujet¹¹. Dans son entreprise de faire le point sur la formation historique de l'identité moderne, il souligne la disparition des cadres communs de sens de la vie personnelle et collective. En raison de ces cadres devenus problématiques, beaucoup de contemporains sont « en quête » de « quelque chose » dans cette tâche, aujourd'hui dévolue à chacun, de créer soi-même son propre système de sens. « Nous sommes devenus très conscients du fait que ce sens dépend de nos pouvoirs personnels d'expression. La découverte dépend ici de l'invention – et elle y est étroitement associée¹². » La question du moi et la notion de « bien » sont alors inextricablement liées. Même si la culture contemporaine est fragmentée, elle soutient des universaux éthiques implicites concernant le sujet. Une autre marque de la postmodernité serait la diffusion du soi : le virage vers l'intérieur, vers l'expérience de la subjectivité – expérience devenue essentielle – est alors

11. Charles TAYLOR, *Les sources du moi*, Paris, Éd. du Seuil, 1998 (1989).

12. Charles TAYLOR, *Les sources du moi*, p. 32.

corrélatif d'une fragmentation. La manière d'habiter subjectivement les normes, et de participer à leur production, fait ainsi partie du cheminement de construction de soi.

L'adolescent devient alors le paradigme de « la fonction-sujet » à tout âge. Cette fonction-sujet est plus temporelle que spatiale ; elle ne remet pas en cause les structures, mais modèle leur devenir. Elle est essentielle dans une culture où les attentes d'autocréation, c'est-à-dire de création de soi, sont pressantes. Le sujet, habité par la multiplicité, vit une tension – hétérogénéité des discours pour rendre compte de lui-même, multiplicité des biens souhaitables, manque de contenance culturelle – rendant problématique le rôle arbitral du moi dans la conflictualité psychique. La trajectoire de la subjectivation ne peut s'ouvrir à une certaine souplesse, et à un décentrement que dans la mesure où les exigences de la culture sont contenantes et relativement homogènes. Le rapport au « nous », le rapport au fait culturel dans son ensemble se déploie alors difficilement dans une visée créatrice, et demeure constamment menacé de morcellement.

Les adolescents, les jeunes adultes, ne souffrent plus de pathologies de « l'écrasement » (pathologies de l'interdit où les référents surmoïques sont persécuteurs), mais de pathologies de la diffluence. Le moi apparaît peu unifié, le sujet est sans cesse à la recherche d'une confirmation narcissique, et semble épuisé par l'idée d'atteindre les buts qu'il s'est lui seul donnés ou même simplement de se les fixer. La seconde partie de l'œuvre de Freud (après 1920) rend ainsi compte de la difficile constitution du sujet confronté très tôt à l'autre, jusqu'à l'intérieur de lui-même, et subissant l'épreuve de la réalité dans l'angoisse et la menace. Le sujet ne souffre plus seulement des accidents de sa propre histoire, mais en amont de cette problématique, de l'inappropriation de celle-ci, c'est-à-dire du défaut d'intériorisation subjectivante qu'elle pourrait susciter en chacun¹³.

13. René ROUSSILLON, *Le plaisir et la répétition*, Paris, Dunod, 2001, p. 114.

LA DIMENSION RELATIONNELLE DE LA CONSTRUCTION DU SUJET MORAL

En ce paysage plus complexe, la formation du sujet moral suppose d'interroger la position du transmetteur. Nous devons analyser la dimension interfacielle de la construction du sujet moral. Il ne s'agit pas alors d'examiner les contenus moraux, mais de percevoir le malaise de la geste éducative. Les adultes ont à examiner la manière dont ils se positionnent subjectivement. Si l'éducation et la transmission des « valeurs » sont considérées par beaucoup comme des exigences, le monde adulte a bien du mal à articuler, d'un côté, la nécessité pour le jeune d'être éduqué, et, d'un autre côté, l'idéologie contemporaine de l'individu producteur de soi, et donc « s'auto-éduquant¹⁴ ».

Un refus plus ou moins conscient

Une manière de fausser la transmission serait, du côté du transmetteur, de s'y refuser. Qu'en est-il de ce refus ?

Hannah Arendt motive ce type de refus par un sentiment d'impuissance. « Comme si, chaque jour, les parents disaient : “En ce monde, nous ne sommes pas en sécurité chez nous ; comment s'y mouvoir, que savoir, quel bagage acquérir sont pour nous autant de mystères. Vous devez essayer de faire de votre mieux pour vous en tirer ; de toute façon vous n'avez pas de comptes à nous demander. Nous sommes innocents, nous nous lavons les mains¹⁵.” » Cette difficulté est consciemment rationalisée, dans les cas extrêmes, par le parent dans le souhait de laisser au jeune la possibilité de « se » choisir. Il existe cependant un refus inconscient, de type narcissique, au sens où l'adulte ne perçoit pas la possibilité – à tort ou à raison – d'étayer son intervention sur une quelconque légitimité personnelle (son propre savoir-faire ou

14. Marcel GAUCHET, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette Littérature, 2003, p. 42.

15. Hannah ARENDT, *Between past and future*, Londres, Faber & Faber ; trad. fse par M-C. Brossollet et al., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1972 (1961), p. 245.

son charisme) ou collectif (se sentir légitimé par le monde adulte dans son ensemble).

Prenons l'exemple de l'autorité. Freud évoquait le « besoin » d'autorité, concernant aussi bien l'enfant¹⁶ que la « masse humaine¹⁷ ». L'autorité serait, au cœur du dispositif de transmission, une puissance génératrice de lien. Soutenir une forme d'autorité, dans l'accordage psychique qui se déploie avec l'enfant dès le plus jeune âge, c'est mettre en œuvre une présence, une fermeté souple, sous-tendue par une qualité psychique particulière où « l'amour tendre » parental se confronte à l'enfant¹⁸. « L'épreuve du non » est une étape essentielle où la contenance parentale suscite le passage de la blessure narcissique de l'autorité à son intériorisation. Dans certains cas, l'enfant décode, au moment de l'acte autoritaire, la culpabilité parentale devant cet acte. S'installent ainsi des chaînes intergénérationnelles où le dispositif de transmission se déploie en creux, en un manque de consistance se nourrissant d'une angoisse de légitimité. Hannah Arendt, déplorait, avec ce qu'elle pensait comme la fin de l'autorité, la « perte des assises du monde¹⁹ ». L'angoisse parentale de légitimité correspond à ce déficit des « assises », et concerne essentiellement ce qui relie le sujet transmetteur à la culture. Elle est inquiétude concernant la pérennité du lien culturel, et des garants métapsychiques de celui-ci, tous ces cadres collectifs qui font que les adultes se perçoivent soutenus. Beaucoup d'adultes sont « dépossédés non seulement de la légitimité de ce qu'ils imposent, mais aussi de celle de leur pouvoir d'interprétation²⁰ ». Boudon soulignait ainsi l'impact de la transsubjectivité, c'est-à-dire de la manière dont chacun s'appuie sur des convictions partagées par d'autres personnes, pour asseoir sa propre légitimité morale²¹.

16. Sigmund FREUD, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, trad. fse par M. Bonaparte, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1977 (1910), p. 123.

17. Sigmund FREUD, *L'homme Moïse et la religion monothéiste : trois essais*, trad. fse par C. Heim, Paris, Gallimard, 1986 (1939), p. 207.

18. Armand CAREL, « Le processus d'autorité », *Revue Française de Psychanalyse*, t. LXVI, n° 1, p. 33.

19. Hannah ARENDT, *Between past and future*, p. 126.

20. François DE SINGLY, *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan, 2000, p. 116.

21. Raymond BOUDON, *Le Juste et le Vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 1995.

IMPASSES IDENTIFICATOIRES

La portance psychique, cette force interne qui permet de se « porter » soi-même, et donne l'occasion de négocier avec ses propres angoisses d'abandon et de donner un sens à l'existence, s'édifie à l'adolescence en relation avec le monde adulte et avec sa capacité à la susciter. On peut « se » porter si on est déjà porté. L'autonomie se gagne ainsi au cœur d'une portance parentale et sociale minimale. Qu'en est-il alors du processus d'identification, central dans le phénomène de transmission, et des modalités par lesquelles l'objet – l'adulte en relation avec l'adolescent – participe à ce processus ?

L'identification n'est pas seulement affaire de dynamiques internes à l'économie psychique. Elle se joue sur fond de reconnaissance de la part de l'objet d'identification, et de fiabilité de celui-ci. La contenance de l'angoisse individuelle (de l'adulte) par la réassurance de la structure sociale s'irréalise aujourd'hui. Beaucoup de parents et d'enseignants, par exemple, sont assez seuls et se perçoivent peu soutenus par la structure globale de sens et s'appuient difficilement sur l'hétérogénéité de la production normative du monde collectif. D'où cette tentation de retrait et cette difficulté à tenir une position subjective. L'adulte disparaît alors des écrans radars du jeune, et le renvoie trop souvent, en ce cas, à ses propres choix. Certaines impasses identificatoires fonctionnent comme les « trous noirs » en astrophysique, lieux des étendues intersidérales où la gravité devient intense, et autour desquels l'espace se recourbe comme happé par la négativité. Pour mener jusqu'au bout cette métaphore, la puissance affective est intense, et le parent cherche à se monter proche du jeune, sans pour autant arriver à se positionner réellement. Les objets parentaux font alors figure de trous noirs identificatoires : aucun rayonnement n'échappe de l'astre. Ils exercent une puissance affective, mais peinent à s'exposer avec une certaine densité. Comme le pouvoir d'attraction des objets culturels, qui encadraient et contenaient les positions individuelles, s'amenuise, les dynamiques individuelles de transmission deviennent plus aléatoires.

Nos perspectives éducatives oscillent, d'un côté, entre la mise en acte « classique » de la précédence temporelle et, d'un autre côté, un discours, et une praxis, quant à la symétrie et la « démocratie » des relations éducatives. Notre culture se veut intégratrice, si possible harmonieuse, des intérêts et des désirs individuels. La nécessité d'avoir à créer soi-même la transmission, sans le tissu serré d'une culture contenante, devient alors une tâche psychologiquement lourde. Les parents ne sont pas plus « faillibles » qu'avant. Ils sont en fait beaucoup moins soutenus par la culture.

POUR CONCLURE :
UNE COMPLEXITÉ À HABITER

Il se déploie aujourd'hui un mélange curieux entre un désir éducatif intense – de la part de nombreux acteurs de la transmission – et une grande ambivalence quant au style de l'agir éducatif. La bonne nouvelle est que la morale littérale, les règles sans épaisseur semblent proscrites. La mauvaise nouvelle serait que l'interaction avec les jeunes est sous-tendue par cette ambivalence. D'un côté, existe chez les adultes une réelle ambition d'accompagner le jeune dans l'aventure de la construction de ses propres valeurs, et, d'un autre côté, la question devient complexe quand il s'agit notamment de contenir ou d'indiquer des limites. D'où une adhésivité intense de l'adulte à la trajectoire de l'enfant ou de l'adolescent. On peut prendre l'exemple de la manière dont les parents accompagnent de très près leurs enfants étudiants, même depuis longtemps majeurs, dans leur interaction avec les instances universitaires, d'une manière parfois tellement insistante que l'on pourrait penser qu'il s'agit d'adolescents voire de préadolescents.

Le temps des « grands discours » n'est cependant pas terminé. Ils ont changé de nature et ne sont plus « moralistes » de la même manière. La question est effectivement d'accepter de s'exposer en tant qu'éducateur, et d'aller plus loin que les mots. Certains discours creux correspondent en fait à un narcissisme qui n'est pas engagé. Il arrive ainsi que des enseignants, pour ne citer qu'eux, affirment une position très marquée quant aux respects des règles de la part des étudiants – et attendant de l'institution un soutien

fort quant à ces règles – mais ne se mettent pas en avant quand il s'agit de soutenir subjectivement une forme d'autorité. Entre volontarisme et laisser faire, une partie des personnes en contact avec des jeunes oscillent. Ils ne se perçoivent pas soutenus par les institutions, et ils ne le sont effectivement pas d'une manière toujours contenante et, en même temps, ils ont du mal à maintenir eux-mêmes une posture à la fois présente, ferme *et* écoutante.

Les institutions exercent cependant moins leur rôle protecteur par rapport à leurs propres agents. Ceux-ci se perçoivent abandonnés. La dimension procédurale – voire procédurière – de la vie collective entraîne ainsi une plus en grande pusillanimité des responsables institutionnels, qui, pour une partie d'entre eux, évitent les situations les plus conflictuelles. La tentation est alors de se cacher derrière les procédures pour éviter de livrer une parole au jeune – fût-elle nuancée – par crainte qu'elle soit interprétée, diffusée, commentée.

Chacun est alors sommé de mettre en œuvre son charisme personnel, enseignants comme intervenants sociaux, dans la mesure où l'institution soutient moins les personnes. Ce renvoi de chacun à soi-même et à son propre charisme – qui a été dénoncé récemment au cours d'une affaire ayant secoué le monde enseignant²² – engendre alors chez certains une forme de repli sur soi. De proche en proche, par un effet de dominos, les adultes dans leur ensemble peinent à assumer une position subjective, tout en cherchant sincèrement un accompagnement du jeune. L'autorité fait pourtant d'abord référence au rapport du sujet avec lui-même, dans cette figure particulière que constitue l'auteur. Pour exercer son « autorité », l'éducateur habite, dans un premier temps, son propre discours et s'en définit comme auteur, dans une légitimité qu'il tente de se conférer à lui-même.

Cet état de fait est illustré par un texte de Durkheim dans lequel il souligne l'ambivalence de son époque, et donne ainsi à penser pour la nôtre. Il y note d'abord la dimension de passivité de la transmission morale. « Ainsi, on ne peut pas ne pas reconnaître

22. À la suite d'une menace d'une enseignante par une arme « factice », la naissance sur Twitter du hashtag #PasDeVague a été interprétée comme un signe de révolte de certains enseignants face à la situation d'abandon dans lequel ils se perçoivent de la part de l'institution (hashtag créé en octobre 2018).

que, si la règle morale est œuvre collective, nous la recevons beaucoup plus que nous ne la faisons. » Il reconnaît ensuite que cette passivité contrecarre une forte tendance du monde « moderne » à mettre en valeur la conscience morale, son identité éminemment personnelle en une visée d'autonomie. « Tout le monde aujourd'hui reconnaît, au moins en théorie, que jamais, en aucun cas, une manière déterminée de penser ne doit nous être imposée obligatoirement, fût-ce au nom d'une autorité morale²³. » Ce texte résume la complexité actuelle. Le refus de la passivité morale, concomitante de la mise en valeur de la construction personnelle d'une éthique de soi en rapport avec le sens de sa propre vie, est louable. Le monde contemporain cherche à sortir d'une morale littérale qui s'imposerait sans tenir compte des chemins de subjectivation. L'excès inverse guette alors la culture actuelle : si la morale littérale est fuie, s'impose un discours parfois simpliste, souvent spontanéiste d'une éthique de soi qui a du mal à trouver ses contours et son expression sans la dimension objectivante de règles reconnues et internalisées.

Le monde académique s'est extrait d'une appréhension du processus de développement moral étroitement structuraliste, pour mettre en valeur des dispositifs épistémiques donnant droit à la réalité plus variable, plus individuelle, plus dans le style de la recherche d'authenticité soulignée par Charles Taylor quant à la postmodernité²⁴. Ces nouvelles théories ont elles-mêmes leur « économie morale » comme le souligne la philosophe des sciences Lorraine Daston²⁵. En cela, les théories du développement moral promeuvent aussi, à travers cette « économie morale », « un tissu de valeurs saturées d'affects qui se tiennent et fonctionnent dans une relation bien définie²⁶ ». Elles cherchent, et pourquoi pas, à promouvoir ces valeurs et ont une portée normative et donc performative. L'utilisation de la psychologie positive, c'est un exemple,

23. Émile DURKHEIM, *L'éducation morale*. Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903, disponible sur le site http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf, p. 78.

24. Voir, par exemple, l'article de Craig Steven TITUS, « Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman », *RETM* 251, 2008, p. 31-50.

25. Lorraine DASTON, *L'économie morale des sciences modernes. Jugements, émotions et valeurs*, Paris, La Découverte, coll. « Futurs antérieurs », 2014 (1995).

26. Lorraine DASTON, *L'économie morale des sciences modernes*, p. 23.

avec sa promotion de l'intégrité (unité de soi et probité), se situe dans ce mouvement mettant en lumière la dynamique du sujet. Pourrons-nous pour autant nous « débarrasser » de la structure, en tant qu'elle n'est pas seulement une manière de penser – une modalité épistémique de l'approche du sujet moral – mais aussi, comme tout paradigme, une façon d'habiter le monde et même de s'appuyer sur lui ? Si nos théories ont « besoin » de tenir compte de l'authenticité, de la complexité et du dynamisme des cheminement individuels, elles ne doivent pas délaisser le thème des structures (internes et externes, individuelles et collectives) et de leur contenance. Pour présenter les choses autrement, nous avons « besoin » de modèles empathiques, à la manière des théories de Gilligan, pour rendre compte de certains aspects du développement moral et de sa dimension « contagieuse », mais nous devons aussi garder à l'esprit – et en tenir compte dans nos modèles – la nécessité d'un appel à une forme d'universalité structurante – de type déontologique – pour assumer la posture de transmettre.

JACQUES ARÈNES

Psychologue, psychanalyste

Professeur à l'Institut catholique de Paris

Directeur de l'École de Psychologues Praticiens

Membre du laboratoire de psychologie de l'EPP