

# Enseignement des valeurs et éducation morale dans les écoles d'enseignement professionnel

Sigrid Lüdecke-Plümer

Professeure à l'école des hautes études économiques Gustav Stresemann (Mayence) et chargée de cours à la faculté de «pédagogie de l'économie» de l'université Johannes Gutenberg (Mayence)

## Mots clés

Education,  
moral judgment,  
moral education,  
moral development,  
values,  
developmental conditions

Éducation,  
jugement moral,  
éducation morale,  
développement moral,  
valeurs,  
conditions de développement

## RÉSUMÉ

La nécessité d'inculquer une éducation morale et des valeurs étant admise, il est important de pas négliger au sein des écoles de formation professionnelle également la faculté morale de jugement et, avec elle, la structure et le développement du jugement moral. Pour illustrer cette idée, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg dans ses grandes lignes puis, dans un second temps, sur des résultats empiriques nous renseignant sur le niveau de faculté de jugement moral étudié chez des stagiaires en formation commerciale. La stimulation du jugement moral implique de porter une attention particulière à certaines conditions nécessaires au développement: l'expérience de la valorisation, la perception des conflits, les possibilités de communication, l'expérience de la coopération, la responsabilité et les possibilités d'agir. On peut déduire des résultats empiriques présentés dans ce document sur l'atmosphère morale régnant dans les secteurs privés et professionnels qu'il est important d'instaurer un ensemble de conditions favorisant le développement de l'orientation des valeurs et la capacité à la réflexion morale dans les établissements d'enseignement professionnel.

## De la nécessité d'une éducation des valeurs et d'une éducation morale

Valentin, stagiaire en formation, se voit offrir par son supérieur une prime de 150 euros s'il vend à un client un lave-linge «invendable». Le stagiaire sait que ce lave-linge ne devait plus être vendu par respect pour l'environnement, en raison de sa consommation excessive en eau et en élec-

tricité. D'un autre côté, il est très tenté par cette prime, grâce à laquelle il pourrait enfin rendre visite à ses amis aux États-Unis, un voyage en prévision duquel il économise déjà depuis longtemps. Que doit faire Valentin?

Dans une telle situation de conflit moral ou dans une situation semblable, le plus intéressant n'est pas la décision même de faire ou de ne pas faire quelque chose, mais plutôt la justification de cette décision, pour laquelle les orientations de valeur et les attitudes morales ont un rôle de première importance. Elles influent sur la vie sociale et la vie au sein d'une communauté à tous les niveaux de la vie quotidienne. Dans un contexte privé et dans un contexte sociopolitique, et donc également dans les domaines scolaires et professionnels, le jugement moral constitue un élément déterminant de la formation et de l'orientation du comportement. C'est la raison pour laquelle il faut être particulièrement attentif aux valeurs et à leur évolution, ainsi qu'à la structure, à l'état et au développement du jugement moral, également dans le cadre de la formation professionnelle. Les valeurs intériorisées sont des dispositions acquises relativement solides qui agissent comme des éléments de contrôle internes qui déterminent et équilibrent le comportement, permettent d'avoir une perception sélective et influencent les processus (professionnels) de décision. Les objectifs, les valeurs et les motivations sont cependant soumis à des changements au fil du temps. L'attitude critique face aux valeurs transmises à une époque où la technicité et la spécialisation se développent constamment et où les conditions de socialisation, ainsi que les conditions environnementales, sont modifiées, s'exprime sous la forme d'un changement des échelles de valeurs et des comportements, en particulier chez les jeunes. Un changement social général des valeurs et des comportements de cette envergure peut avoir lieu, par exemple, au niveau des valeurs liées au devoir et à l'acceptation et aller jusqu'à l'individualisme, l'hédonisme ou l'épanouissement personnel (Inglehart, 1977). Dans ce cas, les vertus dites secondaires, notamment l'ordre, l'application, la ponctualité et la propreté, reculent, tandis que des valeurs comme la liberté, l'épanouissement personnel et l'autonomie gagnent en importance. Non seulement les valeurs en mutation donnent lieu à des conflits de générations, mais elles peuvent en outre entraîner une diminution de l'assurance du comportement et accroître l'hésitation dans l'orientation.

Les mandats de formation et d'éducation de la législation scolaire allemande comprennent la qualification et l'acquis de connaissances professionnelles, mais prennent également en compte le fait que la faculté d'orientation, la recherche d'identité et l'apprentissage d'un système de valeurs de qualité doivent être encouragés. Par conséquent, ce mandat de formation et d'éducation comprend également des devoirs de l'éducation morale (par exemple, assumer des responsabilités pour les autres, développer une sensibilité morale élevée, améliorer l'aptitude à la réflexion et à l'argumentation morale), devoirs qui sont toutefois bien délimités et dont les objectifs doivent être clairement définis. Face à la confrontation permanente entre les valeurs et les idées ou situations morales (notamment dans le domaine social, la pollution, la criminalité économique, la fraude fiscale, le

comportement des personnes publiques, etc.), le jugement moral, c'est-à-dire la structure et le développement du jugement moral, doit être considéré comme un élément majeur à prendre en compte dans la formation au sein des établissements scolaires et de formation professionnelle. La théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg présentée au début du chapitre suivant peut servir de fondement à cette idée.

## La théorie du développement moral selon Lawrence Kohlberg

Le modèle de développement de jugement moral proposé par L. Kohlberg part des principes fondamentaux suivants: chacun dispose d'une instance cognitive «réflexion morale». Celle-ci subit un changement qui se produit à différents niveaux ou paliers.

- Ces niveaux sont, d'après L. Kohlberg (1978, p. 110; cf. également Piaget, Inhelder, 1979, p. 113 et suivante), des «entités structurées», c'est-à-dire que l'individu émet des jugements moraux appropriés et cohérents quand il est confronté à une situation à chaque niveau atteint. Ces niveaux se distinguent sur le plan structurel; plus le niveau est élevé, plus la pensée est nuancée.
- Ils se succèdent selon une «séquence invariable». Le développement est irréversible. Il n'est pas possible de retourner à un niveau précédent, ni de sauter un niveau.
- Ce sont des «intégrations hiérarchiques», c'est-à-dire que les éléments de réflexion d'un niveau inférieur sont intégrés dans le stade suivant, mais reformulés pour être différenciés. Les arguments d'un niveau inférieur au niveau déjà atteint sont certes compris mais sont en principe rejetés.
- Les dissonances cognitives permettent de passer d'un niveau à un autre. Ce sont les conflits moraux qui entraînent ces dissonances. L'individu se rend compte qu'il ne peut plus résoudre le problème de façon appropriée, voire de façon satisfaisante, en utilisant les jugements qu'il a appliqués jusqu'à présent.
- Enfin, selon L. Kohlberg, le développement moral requiert une conformité interculturelle. En conséquence, la faculté de jugement moral évolue de la même façon chez tous les êtres humains, sans que la nationalité, la culture ou le sexe l'influencent d'une quelconque manière.

L. Kohlberg distingue trois niveaux de jugement moral, comprenant chacun deux stades. Ces six stades ne représentent pas des catégories du caractère d'un individu, mais témoignent d'une compréhension de la justice (une brève description des différents stades est présentée dans le tableau 1).

**Tableau 1.** Description résumée du jugement moral (selon L. Kohlberg, 1978, p. 107 et suivantes; voir également Oser, Althof, 1992)

<b>Niveau préconventionnel</b>	Stade 1	Jugement établi en vue de la récompense ou par peur de la sanction et basé sur l'aspect de la menace physique.
	Stade 2	Jugement établi selon le schéma «à chacun son dû», «ce que je fais aux autres, les autres me le font». Point de vue de l'échange.
<b>Niveau conventionnel</b>	Stade 3	Jugement selon la règle d'or: «ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'ils te fassent.»
	Stade 4	Jugement selon le respect de la loi et de l'ordre: respect des droits et des devoirs de la société; principe d'égalité.
<b>Niveau postconventionnel</b>	Stade 5	Stade de la pensée du contrat social, garantie des droits fondamentaux.
	Stade 6	Stade des principes éthiques universels, impératif catégorique.

Le stade 1 est le stade de la morale hétéronome, stade atteint aux alentours de 3 et 5 ans, au cours duquel le bien-être propre figure au premier plan. Les critères d'orientation sont la sanction et l'obéissance. L'enfant agit pour se faire plaisir ou pour éviter la douleur, ou encore en vue d'obtenir une récompense et d'éviter la punition. Les enfants considèrent l'autorité exercée par les parents comme légitime et se soumettent au jugement des adultes. C'est vers l'âge de 7 ou 8 ans que l'enfant atteint le stade 2, pendant lequel prédominent l'individualisme et un raisonnement basé sur la finalité et les moyens nécessaires, caractérisé par un échange équitable. Il s'agit d'une morale de raisonnement basée sur la finalité: qu'est-ce que cela va me rapporter? Les intérêts des autres sont, certes, pris en considération, mais c'est avant tout l'intérêt propre qui prévaut. Réciprocité et loyauté sont des critères moraux. Cela ressort clairement dans diverses expressions comme «donnant donnant» ou «œil pour œil, dent pour dent».

Face au niveau préconventionnel axé sur un raisonnement égocentrique (stades 1 et 2), le niveau conventionnel adopte la perspective de la société, laquelle place au cœur de la réflexion l'appartenance à des groupes de référence ou le système social concret dans lequel vivent les individus. Au stade 3, l'individu agit pour trouver un consensus avec les autres dans lequel il est question d'attentes et de relations réciproques. Le raisonnement du stade 3 est avant tout un raisonnement de groupe. L'individu agit en fonction du point de vue de son groupe de référence concret (par ex., la famille, les amis, les collègues). Au stade 4, le système social concret dans lequel vivent les individus devient le point central du raisonnement. Le maintien de l'ordre social est considéré comme une obligation morale. L'individu agit en fonction des lois, du droit et de l'ordre établi. Les comportements concrets sont évalués selon la question: «que se passerait-il si tout le monde en faisait autant?». À ce stade, on adopte une perspective sociale en tenant toujours compte de la responsabilité envers la société.

Lorsqu'on atteint le niveau postconventionnel, on a dépassé l'orienta-

tion sociocentrique des stades 3 et 4. Il n'est plus question d'appartenance à des groupes de référence ni de système social concret, mais plutôt de la recherche de valeurs et de principes valables aux yeux de tous et reconnus par tous. Le stade 5 est le stade du raisonnement moral édicté selon des principes. Cela implique des lignes directrices universelles que toute la société globale peut appliquer, pour son propre bien, au moment de prendre des décisions morales. Les argumentations du stade 6 se réfèrent à l'humanité et à la condition d'être humain en général. Il s'agit d'une orientation vers des principes éthiques universels comme l'impératif catégorique, pour donner un exemple.

Dans le chapitre suivant sont présentés les stades de jugement auxquels se trouvent les stagiaires en début de formation commerciale pour raisonner, argumenter et, le cas échéant, négocier.

## Niveau de faculté de jugement moral des stagiaires en formation commerciale

Des études portant sur le niveau de jugement moral <sup>(1)</sup> ont été réalisées chez des apprentis en formation commerciale dans le domaine des assurances <sup>(2)</sup> dans une école professionnelle préparant aux métiers du commerce, située à Mayence (cf. Beck et al., 1996). Elles ont été effectuées à l'aide de questionnaires sur les problèmes sociaux rencontrés dans le milieu familial, le cercle d'amis et le milieu professionnel <sup>(3)</sup>.

Le dilemme de Heinz, l'un des conflits moraux de la théorie de L. Kohlberg, a été utilisé comme instrument de mesure dans le milieu familial et a servi à comparer les résultats avec, d'un côté, ceux d'autres études sur la moralité et de l'autre, ceux des dilemmes rencontrés dans les autres domaines de la vie: Heinz doit-il, pour sauver sa femme atteinte d'une maladie incurable, cambrioler une pharmacie pour voler un médicament récemment mis au point mais qu'il n'a pas les moyens d'acheter? Le sujet soumis à cette expérience devait tout d'abord décider ce que doit faire Heinz

---

(1) Subventionnée par le Fonds allemand de recherche scientifique dans le cadre du programme prioritaire sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la formation initiale des commerciaux (*Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*) (Réf.: Be 1077/5).

(2) La formation des agents d'assurance en Allemagne relève du système dual de la formation professionnelle, c'est-à-dire qu'ils sont en entreprise 3 jours et demi par semaine et 1 jour et demi à l'école professionnelle. Il s'agit d'entreprises de tailles diverses, de la petite agence d'assurance jusqu'à d'importants groupes d'assurance. Le temps de formation est de deux ou trois ans, selon la formation choisie par les futurs agents d'assurance. Elle est sanctionnée par un examen de fin d'études effectué à la chambre de commerce et d'industrie.

(3) Les 140 personnes en formation interrogées lors de cette étude sont issues du secteur des assurances, ont commencé leur formation entre 1992 et 1997 et sont âgées pour la plupart de 17 à 21 ans. Ces stagiaires ont été interrogés à plusieurs occasions au cours d'une année sur le jugement moral et les conditions de développement concernant la moralité. Le nombre total varie en ce qui concerne les dilemmes, étant donné que toutes les données fournies par les personnes interrogées sur chacun des dilemmes n'ont pas pu être exploitées (réponses insuffisantes, inexploitable).

et ensuite justifier sa décision. Cela s'appliquait également pour les différents cas de figures suivants, dans lesquels Heinz n'aime plus sa femme, ou lorsque la personne malade n'est pas sa femme mais un inconnu.

D'autres dilemmes ont été présentés se rapportant au cercle d'amis et à la vie professionnelle, celle-ci étant divisée en deux parties, à savoir les relations internes et les relations externes à l'entreprise. En ce qui concerne le cercle d'amis, le conflit moral expérimenté était le suivant: Eberhard doit-il aider Florian, également âgé de 17 ans, à voler de l'argent dans la caisse de leur orphelinat parce qu'il veut échapper à la rigueur imposée et à l'assujettissement subi afin de pouvoir décider lui-même de sa vie?

Dans le cas des relations internes à l'entreprise, l'employé Holm était confronté au problème suivant: doit-il exceptionnellement falsifier le chiffre d'affaires, comme le lui a demandé son supérieur, pour aider ce dernier à sortir de grosses difficultés financières grâce à une commission plus importante? Enfin, dans le cas des relations externes à l'entreprise, l'employé d'assurances Weber apprenait par hasard qu'un assuré décédé à la suite d'un infarctus souffrait déjà de problèmes cardiaques avant de signer son contrat d'assurance; doit-il ou non taire cette information et verser le montant de l'assurance?

Dans l'analyse du jugement moral établie grâce aux réponses des personnes interrogées, on accorde bien moins d'importance aux décisions prises par ces personnes de commettre ou non un acte, qu'aux motifs justifiant chacun des choix du point de vue de la personne interrogée. Afin d'ordonner les différents stades de l'argumentation, il faut tenir compte des deux éléments importants que sont le contenu et la perspective sociale adoptée pour l'évaluation du jugement. Le niveau de jugement moral déployé pour les différents domaines de la vie est illustré dans le tableau 2.

On constate, dans cette répartition, qu'en cas de conflit moral dans le cercle familial et dans le cercle d'amis, les décisions sont le plus souvent

**Tableau 2.** Répartition de la fréquence des réponses des sujets soumis à l'expérience sur les différents stades de jugement moral dans la vie privée et la vie professionnelle

Domaine du conflit		Stades du jugement moral (d'après L. Kohlberg; cf. Tableau 1)					
		Stade 1	Stade 2	Stade 3	Stade 4	Stade 5	Stade 6
Domaine de la vie privée	Cercle familial	17	49	136	1	5	-
	Cercle d'amis	23	48	56	2	-	-
Domaine professionnel	Interne à l'entreprise	71	92	56	-	-	-
	Externe à l'entreprise	34	73	94	4	-	-

justifiées au niveau sociocentrique du stade 3. Ce résultat, conforme à la théorie de L. Kohlberg (cf. Colby, Kohlberg, 1987, p. 101), comprend des déclarations de membres de la famille et d'amis manifestant des attentes, ainsi que des réflexions sur l'obligation envers eux et le devoir, qui sont considérées comme déterminantes par les sujets de l'expérience. Cinq des personnes interrogées présentent des arguments lors de problèmes familiaux relevant déjà du stade 5; ils réfléchissent au sens de la loi, ou placent les droits de l'homme au cœur de leur réflexion.

Pour ce qui est des relations internes à l'entreprise en cas de conflit, les motifs invoqués par les sujets de l'expérience relèvent principalement du stade 2. À ce stade, le raisonnement typique qui prévaut est un raisonnement prudent, de type individualiste concret et basé sur un échange équitable; les avantages et les inconvénients personnels sont bien pesés; l'acceptation de conséquences négatives est alors rejetée. Un quart des réponses relèvent du stade 3, au cours duquel, par exemple, les attentes des collègues ou le sentiment d'obligation envers eux ou, plus précisément, envers l'entreprise, jouent un rôle essentiel. À ce stade, presque la moitié des sujets de l'expérience ont également invoqué des arguments face au dilemme, qui thématise les relations externes à l'entreprise (personne en charge du dossier – clients); les relations sociales et le désir d'aider autrui priment alors ici.

Si l'on compare les résultats se rapportant au domaine de la vie privée et à celui de la vie professionnelle, on constate que le classement s'effectue, en moyenne, à un stade plus élevé pour ce qui est du domaine privé. Dans le milieu privé, on invoque essentiellement des motifs sociocentriques; le milieu social et les attentes des autres membres du groupe jouent un rôle primordial dans l'argumentation. À l'inverse, la majorité des sujets de l'expérience expriment les décisions qu'ils auraient prises en cas de problème dans le milieu professionnel, d'un point de vue égocentrique; les conséquences éventuelles de leurs actes sur leurs propres besoins sont alors déterminantes pour le jugement moral.

Le chapitre suivant aborde la question des possibilités qui permettent de favoriser le développement moral.

## Favoriser le développement de la faculté morale

Même si, jusqu'à présent, on ne dispose que de très peu d'éléments sur le passage exact d'un stade à un autre, la question se pose de savoir comment un enseignant peut stimuler le développement moral. Ce dernier est sans aucun doute encouragé ou freiné par des facteurs extérieurs. Si, d'après L. Kohlberg (1976), les occasions visant la prise de rôle et la prise de perspective et la confrontation avec les conflits moraux et sociaux jouent un rôle décisif, ce sont tout particulièrement les événements de la

vie quotidienne qui, parallèlement à l'influence qu'a l'éducation intentionnellement, déterminent de manière évidente le processus de développement du jugement moral. Les conditions de développement (cf. Hoff, Lempert, Lappe, 1991) qui ont été définies par W. Lempert comme ayant un rapport direct avec le développement moral sont présentées ci-dessous (voir tableau 3 pour avoir un aperçu).

La valorisation ou la dévalorisation d'une personne est directement liée à la qualité des rapports aux autres. Le respect, la chaleur humaine, la considération s'opposent au mépris, à la froideur, à la rigueur; ils exercent une influence sur le développement de l'amour-propre et de la confiance en soi. Plus qu'autre chose, une confiance affirmée est essentielle pour un développement moral élevé (Lempert, 1993, p. 10-13). Dans ce contexte, la distinction semble importante, à savoir si nous sommes acceptés en tant que personne à part entière («valorisation de la personnalité»), ou simplement en raison de certaines capacités dont nous disposons («valorisation professionnelle ou selon le rôle social endossé»); le premier cas est important pour le passage au niveau postconventionnel, le second pour le passage au niveau conventionnel (ibid., p. 4).

Au moment du conflit, il est question d'une confrontation ouverte d'orientations incompatibles de personnes en interaction. Des intérêts, des normes ou des valeurs contradictoires peuvent apparaître. La fréquence et la ma-

**Tableau 3.** Conditions sociobiographiques du développement du jugement moral (d'après W. Lempert)

Condition	Explication	Sous-condition	Expression
Expérience de la valorisation	Qualité des rapports sociaux, intérêt affectif et reconnaissance sociale	personnalité; rôle social	réussie – inexistante
Perception des conflits	Confrontation avec les orientations opposées de personnes en interaction (groupes d'individus)	intérêts contre intérêts ou intérêts contre valeur ou valeur contre valeur	ouverte – masquée manifeste – latente
Possibilités de communication	Échange d'opinions, affirmations, arguments		libres – restreintes
Expérience de la coopération	Nature des relations lors de la prise de décisions		participative – directive
Responsabilité	Perception de l'assignation et attribution de responsabilité	adéquate	
		inadéquate	sursollicitée ou sous-sollicitée
Possibilités d'action	Perception des marges de manœuvre ou des restrictions	adéquate	
		inadéquate	sursollicitées ou sous-sollicitées



nière dont se déroule le conflit (ouvert ou masqué) et, en l'occurrence, le niveau de verbalisation (de manifeste à latent) sont des éléments essentiels pour le développement d'une prise de conscience morale du problème.

Les possibilités de communication consistent en l'échange, par exemple, d'informations, d'opinions, d'affirmations, d'arguments en rapport avec la morale. La capacité à communiquer peut évoluer dans une atmosphère détendue, dans laquelle tous les thèmes peuvent être évoqués ouvertement et librement. En revanche, une communication restreinte limite sensiblement la liberté d'expression généralement prônée par la société et, dès lors, ne contribue pas à son développement.

La manière de coopérer est étroitement liée à la forme de participation à la communication. Dans l'optique de socialisation morale, la question qui nous préoccupe ici est de savoir si la coopération entre individus est de type participatif ou directif. La notion de participation implique un travail en équipe où tous ont les mêmes droits, ainsi que l'engagement dans des processus de décision. À l'inverse, dans le cas des modèles de relations de type directif ou encore subordonné, l'individu n'a aucune influence sur les décisions et doit plutôt se soumettre aux décisions et obéir aux ordres.

La notion de prise de responsabilité implique que l'assignation et l'attribution de la responsabilité sont perçues comme adéquates ou inadéquates et influencent le sentiment de responsabilité et, ainsi, le jugement moral. Les exigences adaptées aux aptitudes de l'individu sont considérées comme stimulantes, tandis que les demandes sollicitant trop ou, au contraire, insuffisamment les capacités et manquant de clarté sont des obstacles au développement moral.

Les possibilités d'action sont étroitement liées à la coopération et à l'assignation de la responsabilité. Les marges de manœuvre permettent à l'individu la réalisation de ses propres idées et désirs; on peut donner forme à ses idées et les mettre en pratique, contrairement aux restrictions auxquelles sont soumises les actions dans le domaine privé ou professionnel.

Dans le questionnaire utilisé auprès des agents d'assurance en apprentissage et au cours des différents entretiens (cf. Beck et al., 1998), chacun des sujets de l'expérience a répondu à deux informations portant sur chacune des conditions de développement, et ce, dans chaque domaine (famille, cercle d'amis, entreprise et école professionnelle): 1. le ressenti concernant l'impact de chaque condition et 2. l'estimation personnelle de l'importance de chacune d'elles. En combinant ces données, il est possible d'établir, pour chacune des conditions, une échelle de mesure (sur la probabilité de l'évolution du jugement moral), qui va de -1 (en recul, tendance régressive), en passant par 0 (stable) et jusqu'à +1 (très favorable); pour simplifier, on indique juste dans le tableau 4 «-» (peu favorable), «0» (stable) et «+» (favorable). Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les éventuelles divergences dans les conditions régnant dans les domaines de vie de chaque jeune en formation et sur la possibilité, grâce à ces conditions, d'expliquer et même de conjecturer le déroulement futur du dévelop-

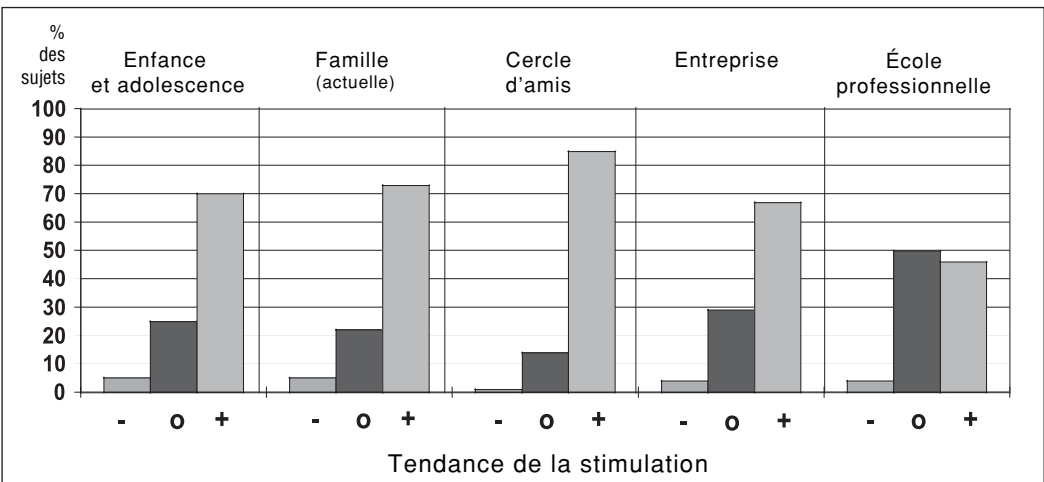
pement du jugement moral. Afin d'avoir une vue d'ensemble des données, tous les scores des sujets de l'expérience ont été additionnés, ce qui donne une vision globale de la stimulation engendrée par les différents domaines de vie et permet de se faire une première idée sur les milieux dans lesquels évoluent les stagiaires.

On constate que dans le domaine privé (enfance et adolescence, vie familiale actuelle et cercle d'amis), les conditions sont très favorables au développement moral. Les meilleurs résultats se situent dans le cercle d'amis, ce qui n'est pas particulièrement surprenant, puisque c'est le seul groupe de référence choisi de plein gré. Les résultats des conditions qui règnent au sein de l'entreprise ne sont, en moyenne, pas aussi bons, mais ils restent toutefois largement positifs.

Parmi tous les domaines de vie étudiés, le plus frappant est le profil de l'école de formation professionnelle, qui est considéré comme celui stimulant le moins le développement moral. Si l'on observe chaque condition de développement, on constate que la valorisation accordée aux étudiants en fonction des résultats qu'ils obtiennent est insuffisante pour avoir un impact sur le développement. En tant qu'individus cependant, ils se sentent reconnus à un niveau qui pourrait avoir un effet positif. Dans l'ensemble, on constate que, proportionnellement aux autres domaines de vie, l'école est évaluée de manière beaucoup moins positive pour cette condition. Les deux dimensions «conflit» et «coopération» sont principalement considérées comme étant des facteurs de stabilisation ou de régression, et en ce qui concerne les possibilités d'action, le résultat n'est pas vraiment meilleur. Seules la communication et la responsabilité sont susceptibles de favoriser le développement moral.

De manière générale, il semble que l'école remplisse plutôt une fonction de stabilisation. Toutefois, on constate également ici de manière fla-

**Tableau 4.** Atmosphère morale dans la vie privée et le milieu professionnel



grante une constellation d'éléments entraînant la régression, résultat qui peut sembler plutôt inquiétant et pour lequel il est nécessaire de se pencher sur les causes possibles (par exemple, le manque de souplesse des programmes scolaires, une organisation peu flexible des cours, la contrainte du temps, mais également la confiance affirmée, le respect, l'intégration et la reconnaissance sociale).

Si l'on s'interroge sur les moyens pour favoriser le jugement moral à l'école, il est nécessaire d'évoquer les discussions sur les problèmes ou dilemmes. À cette fin, aussi bien les conflits moraux de la vie privée et les problèmes moraux actuels que les problèmes et les conflits moraux dans le cadre des contenus d'apprentissage scolaire s'avèrent importants. Il n'est pas indiqué, ni utile d'ailleurs, de limiter ces discussions aux cours de religion ou aux cours de morale. Alors qu'autrefois on choisissait comme méthode la convention dite «*Plus-eins-Konvention*», selon laquelle on favorisait le développement moral en utilisant des arguments relevant d'un stade supérieur au stade atteint par le sujet, aujourd'hui, on part du principe qu'une confrontation du sujet avec des arguments du stade moral dans lequel il se trouve favorise tout autant le développement (cf. Oser, Althof, 1992, p. 107). Le problème, pour l'enseignant, outre la connaissance et l'assimilation des fondements théoriques, réside dans le fait qu'il doit déterminer le niveau de jugement moral de chacun des élèves, être attentif au passage d'un stade à l'autre, stimuler l'élève dans le passage au stade correspondant et formuler spontanément les arguments appropriés et nécessaires au déclenchement des dissonances cognitives. Sans approfondir la question du déroulement concret des discussions portant sur les dilemmes moraux (cf. à ce sujet Oser, Althof, 1992, p. 105, 108, ou Lind, 2003, p. 83-85), nous souhaitons attirer l'attention sur différents facteurs favorisant le développement moral: la nature du conflit cognitif, la fréquence de telles discussions, la qualité de la formation de l'enseignant, la bonne préparation des cours, la régularité de ces discussions en cours, une approche franche des problèmes réels, la manière dont l'enseignant suscite la prise de position intellectuelle, etc.

Le principe du projet «*Just community*» peut également être considéré comme une méthode alternative (cf. Oser, Althof, 1992, p. 337 et suivantes). Cette «communauté (scolaire) équitable» [*Gerechte (Schul-)Gemeinschaft*] est caractérisée par les différentes commissions d'élèves et les assemblées générales regroupant enseignants et élèves, pendant lesquelles les élèves doivent établir des règles, prendre des responsabilités et montrer du respect dans leurs rapports sociaux dans des situations réelles de la vie courante en s'appuyant sur les principes de démocratie et d'égalité.

## Conclusion

En partant du principe de la nécessité et du devoir d'une éducation morale et d'une éducation des valeurs, on a pu établir des fondements théoriques sur le développement du jugement moral. L'étude du niveau de faculté de jugement et des conditions favorisant le développement moral nous amène à considérer que la tolérance, la franchise, la sensibilité au conflit moral, la sensibilité morale et, dans l'ensemble, un bon climat social exercent une influence sur la stimulation d'un développement moral élevé (Oser, Althof, 1992, p. 156-159). Cela nous donne également des indications sur les modifications à apporter à la formation scolaire en tant que facteur pouvant favoriser le développement de l'orientation des valeurs, du jugement et de la capacité de réflexion morale.

Les problèmes dans le domaine de l'éducation morale se situent au niveau de la stimulation à long terme indispensable, la segmentation entre les différents domaines de la vie, la pertinence des résultats obtenus confrontés aux situations réelles, la disparité entre le raisonnement et l'action, souvent une hypocrisie morale et des valeurs dissimulées (programme scolaire non officiel), qui exercent parfois, parallèlement aux activités pédagogiques du programme scolaire, une influence négative. La question se pose de savoir, d'une part, si l'on peut enseigner la morale et, d'autre part, quelles possibilités spécifiques il existe dans le domaine scolaire pouvant favoriser le jugement moral. G. Lind (2003, p. 24 et suivantes) et en particulier W. Lempert (2004) considèrent avant tout la discussion sur le dilemme et le projet «*Just Community*» comme des méthodes de stimulation morale.

La transmission des valeurs commence au sein de la famille et se poursuit, au-delà de l'école maternelle, pendant l'enseignement scolaire puis pendant la formation professionnelle ou, le cas échéant, pendant les études. Les parents, les éducateurs, les enseignants et les formateurs sont alors un modèle pour les enfants et les adolescents et ont ainsi une grande responsabilité dans le développement de leur personnalité. Cette fonction de modèle vaut non seulement pour le comportement, les opinions, l'apparence extérieure et la motivation, mais également dans la manière d'argumenter dans les conflits sociaux. Les exigences et les attentes des entreprises de formation reposent sur des caractéristiques telles que la bonne conduite, l'engagement, la capacité à communiquer et à travailler en équipe, l'initiative, la culture générale et le savoir-faire technique et la capacité à résoudre les problèmes, entre autres, dont elles déplorent toujours plus l'insuffisance, voire l'absence. Les enseignants des écoles professionnelles, en tant que managers professionnels des processus apprenants et de développement de leurs élèves, se sentent souvent confrontés à une sorte de dilemme dans leurs fonctions en tant que formateur et éducateur: compte tenu de la formation économique elle-même et du déclin de l'économie, ils doivent mettre l'accent sur le contenu professionnel préparant à l'examen de fin d'études, tout en favorisant parallèlement le développement de la personnalité, ce qui peut sembler n'avoir, en apparence, aucun intérêt

ni aucune utilité professionnels. En réalité, il n'y a cependant ici aucune contradiction ni aucun conflit d'intérêts dans les objectifs fixés: le développement moral et la transmission des valeurs se font pendant les cours. Il ne s'agit donc pas de s'interroger sur la question de savoir quand il faut prendre le temps pour se consacrer à ces objectifs, mais au contraire, de trouver comment organiser le cours au quotidien, afin qu'il offre une qualification tout en favorisant le développement de la personnalité.

J'aimerais conclure avec une remarque assez personnelle: il est certain que ce n'est pas seulement en se préoccupant de la morale que l'on devient quelqu'un de «meilleur», mais cela peut tout de même faciliter le discernement entre ce qu'il faut faire ou, au contraire, ne pas faire, pour le devenir. Pour en revenir au dilemme de Valentin, chacun peut déterminer les motifs personnels qui justifieront qu'il prenne telle ou telle décision. La phrase de George Bernhard Shaw citée en conclusion est une invitation qui s'adresse non seulement aux enseignants qui sont un modèle, mais également à chacun d'entre nous:

***Les meilleurs réformateurs qu'on ait jamais vus,  
sont ceux qui commencent par eux-mêmes.***

## Bibliographie

- Beck, Klaus; Brütting, Bernhard; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Schirmer, Uta; Schmid, Sabine N. Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1996, supplément 13, p. 187-206.
- Beck, Klaus; Bienengräber, Thomas; Heinrichs, Karin; Lang, Bärbel; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Parche-Kawik, Kirsten; Zirkel, Andrea. Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1998, supplément 14, p. 188-210.
- BDA. *Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln*. Berlin, août 2002.
- Colby, Anne; Kohlberg, Lawrence. *The measurement of moral judgement. Vol. I: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- Hoff, Ernst-H.; Lempert, Wolfgang; Lappe, Lothar. *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1991.
- Inglehart, Ronald. *The Silent Revolution*. Princeton: University Press, 1977.
- Kohlberg, Lawrence. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In: Lickona, Thomas (dir.) *Moral development and*

*behaviour. Theory, research, and social issues*. New York: Rinehart & Winston, 1976, p. 31-53.

Kohlberg, Lawrence. Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, Lutz; Weber, Erich (dir.) *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer, 1978, p. 107-117.

Lempert, Wolfgang. Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1993 (13), p. 2-35.

Lempert, Wolfgang. *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2004.

Lind, Georg. *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Munich: Oldenbourg, 2003.

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. *Die Psychologie des Kindes*. Francfort-sur-le-Main: Fischer, 1979.

L'essai a déjà été publié dans:

*Wirtschaft und Erziehung*, éd. VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen), cahier 12/2005, p. 404-409.