

# Chapitre 2

## Caractéristiques des valeurs

### I. ORIGINES

#### 1. Fondements motivationnels

La question du fondement motivationnel des valeurs n'est pas récente. On peut en trouver trace chez Épicure mais surtout chez Maslow<sup>1</sup>, selon qui les besoins biologiques sont à la base des conduites humaines. Pour Newcomb, Turner et Converse (1970; présentés par Feertchak, 1996), il existe un *continuum* qui va des besoins (niveau biologique) aux valeurs (niveau abstrait), en passant par les motivations et les attitudes.

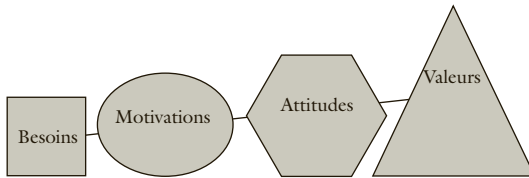


Figure 2.1 – Continuum besoins-valeurs  
(d'après Newcomb, Turner et Converse, 1970)

Selon ces auteurs, à la base du comportement se trouvent les *besoins*: états de l'organisme à l'origine d'une activité générale (par exemple, la faim). Au fur et à mesure que le sujet voit une réponse apportée à ses besoins par les objets-buts (la nourriture), il apprend que quand le même besoin apparaît, il doit rechercher ces objets-buts. La *motivation* se caractérise à la fois par la mobilisation d'énergie et par

1. On les présentera plus loin.

l'existence du but. La motivation lie un besoin à un but. Le besoin n'est pas appris, en revanche le but l'est (je n'ai pas appris à avoir faim, j'ai appris ce que je dois manger). Les *attitudes* sont définies comme des états généralisés de disposition à un comportement motivé. Les motivations et les attitudes diffèrent par leur durée et leur niveau de généralité : une motivation est spécifique et dure tant que le besoin n'est pas satisfait, une attitude est plus générale et plus durable. Quant aux *valeurs*, elles résultent aussi d'un apprentissage sur une longue période : les attitudes se structurent autour d'un « noyau de convictions fortes », guide pour de nombreuses activités (Feertchak, 1996, p. 97). Les valeurs sont ainsi des buts très larges autour desquels s'organisent diverses structures d'attitudes. Ce qui les différencie des fins et des buts, c'est que si ces derniers sont toujours concrets et singuliers, les valeurs sont abstraites et générales (Baechler, 1976). Le schéma de Newcomb *et al.* (1970) est unidirectionnel, ce qui implique par exemple que les valeurs découlent des attitudes mais que ces dernières ne peuvent pas découler des premières. Or, si les valeurs et les attitudes sont liées, il n'y a *a priori* aucune raison que ce lien soit univoque. Plus probablement, comme c'est souvent le cas quand on s'intéresse aux mécanismes psychosociaux, on devrait parler d'une boucle de rétroaction. Il reste que le *continuum* proposé par Newcomb et ses collègues nous fait passer d'un niveau très restreint et contextualisé (besoins) à un niveau très général et *a priori* décontextualisé (valeurs). C'est par apprentissage que le sujet passe du niveau des besoins à celui des valeurs. Dans une étude sur le lien entre les besoins et les valeurs, et s'appuyant sur la classification de Maslow (1943, 1954, 1955), Bilsky et Schwartz (1994) ont classé les 10 types de valeurs repérées par Schwartz selon qu'elles représentent des besoins de croissance (*growth needs*) ou de déficience (*deficiency needs*). Les premiers continuent à être recherchés même quand un haut niveau de satisfaction est atteint (le prestige qu'on leur attribue est très gratifiant pour une personne, pour autant elle continuera à les rechercher). Les seconds seraient exprimés principalement en situation de déficience. Une fois les sujets satisfaits, ces besoins disparaissent. Par exemple, quand le besoin de sécurité est satisfait, les personnes cessent de le rechercher. Pour Bilsky et Schwartz, les valeurs *autonomie*, *bienveillance*, *réussite* (*achievement*), *stimulation*, et *universalisme*, sont représentatives des besoins de croissance, alors que les valeurs de *conformité* et de *sécurité* sont représentatives des besoins de déficience. Au

final, considérer les besoins comme à la base des valeurs conduit à penser qu'elles pourraient être « naturelles ».

Or il est étonnant d'associer les mots *valeurs* et *naturel*, ou de considérer les valeurs comme naturelles, car parler de valeurs fait référence à des « principes précisément supérieurs à toute référence au fonctionnement d'un ensemble naturel » (Touraine, 2002, p. 65). Pourtant, s'appuyant sur les travaux de Mauss, Caillé (2002) considère le *don* comme la première de toutes les valeurs, dont découlent toutes les autres. En ce sens, cette première obligation de toute société humaine est naturelle, mais elle est aussi « culturelle puisque pour l'homme la nature est la culture ». Finalement, on a l'impression d'être face à un raisonnement paradoxal (les valeurs sont naturelles parce qu'elles sont culturelles). Il vaut probablement mieux poser la question en termes d'apprentissage.

## 2. Fondement social : apprentissage

Les choses se contentent d'être, elles ne sont ni vraies ni fausses, ni justes ni injustes, ni bonnes ni mauvaises, ni laides ni belles, en dehors des conditionnements du système nerveux humain qui les fait trouver telles. Les choses sont. Selon l'expérience que nous en avons, qui varie avec notre classe sociale, notre hérédité génétique, notre mémoire sémantique et personnelle, nous les classons hiérarchiquement dans une échelle de valeurs qui n'est que l'expression de nos déterminismes innombrables.

Laborit, 1970, p. 16.

La *vertu*, pensait Aristote, est une manière d'être, acquise et durable : elle est ce que nous sommes, pas parce qu'elle est en notre essence, mais parce que nous le sommes devenus (Comte-Sponville, 1995). L'acquisition des valeurs semble suivre des stades particuliers. Ainsi pour Piaget (1932 ; cité par Vandenplas-Holper, 1999), l'évolution du sens moral chez l'enfant passe d'une morale *hétéronome* (l'enfant perçoit les règles comme intangibles, sacrées et émanant d'une autorité extérieure qu'il respecte de manière unilatérale) à une morale *autonome*, résultant des relations de coopération, du développement d'un respect mutuel. Pour Kohlberg (1976), les formes morales constituent des principes organisateurs, des configurations de pensée plutôt que des croyances ou des opinions morales spécifiques. Elles sont apprises, mais pas indépendamment les unes des autres. Le jugement moral est de nature prescriptive : il réfère à ce

qui devrait être, à des droits et des responsabilités, et non pas à des goûts et des préférences. Kohlberg décrit six stades de développement moral, s'articulant autour de trois niveaux de moralité. À chaque niveau, le sujet adopte une perspective particulière. Au niveau de la *moralité pré-conventionnelle*, il se considère comme un individu; au niveau *conventionnel*, comme un sujet membre de la société; enfin au niveau *post-conventionnel*, comme un sujet antérieur à la société et qui oriente sa conduite en fonction de principes moraux généraux et universels. Le modèle de Kohlberg, privilégiant l'autonomie, l'impartialité et la justice, a été critiqué entre autres par Carol Gilligan (1982), qui le pense très entaché de stéréotypes masculins; mais plus largement, il est à relier à l'idéologie dominante des sociétés libérales. Dès l'enfance, les valeurs sont inculquées à l'individu, et s'imposent à lui comme une évidence, un absolu qu'il ne peut remettre en question (Mendras, 1967). Mais elles ne sont pas qu'imposées par l'entourage proche, elles sont acquises plus généralement dans les relations avec d'autres personnes, entre autres par l'intermédiaire du jeu; elles se développent par la multiplicité des expériences personnelles (Triandis, 1979, p. 210), le processus de socialisation étant continu.

Bar-Tal et Harel (2002) ont montré en Israël que certains professeurs sont un des agents de socialisation des valeurs idéologiques. Les enseignants les plus influents sont surtout ceux des sciences humaines et sociales, comparativement à ceux des « sciences exactes » et de biologie. En fait il ne semble pas que seule la matière enseignée soit en jeu. Il faut prendre en compte la manière dont les enseignants se représentent leur fonction: les premiers se définissent davantage comme des éducateurs, les seconds comme des experts. Les premiers sont aussi plus progressistes et moins traditionnels dans leurs attitudes éducatives, plus démocratiques et souples dans leurs attitudes politiques, en outre ils sont plus impliqués et ouverts quant à la politique. L'influence de ces enseignants vaut surtout pour les étudiants plus âgés (d'une part parce que les enseignants seraient plus interactifs avec les élèves plus âgés, d'autre part parce que ces derniers sont plus intéressés par la politique).

Astill, Feather et Keeves (2002) souhaitent déterminer ce qui, de l'école, des parents et des pairs influence l'élève dans ses valeurs. Se basant sur le système de Schwartz (1992), ils ont montré notamment l'influence primordiale des valeurs des parents et des groupes

de pairs (voir aussi Bücher, 1998). Ils ont aussi montré l'effet du statut social des parents et de leurs croyances religieuses (ici, chrétiennes). L'influence des parents est particulièrement forte sur les valeurs de *conservation*, elles-mêmes d'ailleurs en général liées à la religion (Saroglou, Delpierre et Dernelle, 2004; Schwartz et Huisman, 1995). Toutefois, pour Harris (1995) les comportements des parents ont peu d'effet direct sur le développement des caractéristiques de leurs enfants; elle propose une explication en termes de socialisation collective. D'après elle, les processus de groupe, l'identification au groupe de pairs, et le conformisme à ses normes et à ses valeurs sont essentiels dans la transmission culturelle.

Levy, West et Ramirez (2005) se sont intéressées au développement de l'éthique protestante (PWE, *Protestant Work Ethic*), dont le noyau idéologique est « travailler dur pour réussir ». Par exemple, elles montrent que le PWE a d'abord une signification égalitaire pour les enfants les plus jeunes, mais qu'avec l'âge, sa signification discriminante augmente (figure 2.2). Elles pensent que cela vient du fait que les enfants ont été moins exposés et ont moins utilisé la signification de justification des inégalités que porte le PWE (*si on ne réussit pas, c'est que l'on n'a pas assez travaillé, donc la situation dans laquelle on se trouve est légitime*). Dans le même ordre d'idées, elles montrent que de nombreux adultes exposés au PWE utilisent davantage d'arguments permettant de justifier les inégalités sociales.

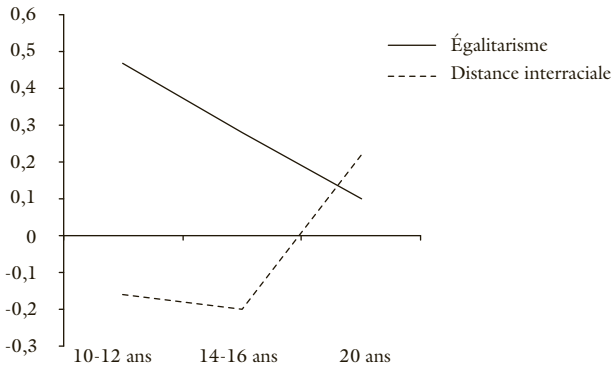


Figure 2.2 – Corrélations entre PWE et âge