



HAL
open science

Psychologie, morale et culture : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte

Manuel Tostain

► **To cite this version:**

Manuel Tostain. Psychologie, morale et culture : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte. Presses universitaires de Grenoble, 16, [347 p.], 1999, Vies sociales, 2-7061-0844-4. hal-02463465

HAL Id: hal-02463465

<https://hal.science/hal-02463465>

Submitted on 1 Feb 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.

PSYCHOLOGIE, MORALE et CULTURE :

L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte

(163 pages)

Manuel Tostain

Maître de conférences en Psychologie
à l'Université de Caen

Résumé

Quels sont les mécanismes d'acquisition de la morale ? A partir de quel âge l'enfant prend-t-il en compte les intentions quand il juge la conduite de quelqu'un ? Les femmes ont-elles une orientation morale spécifique ? La morale varie-t-elle selon la classe sociale, la culture ? Comment les gens font-ils pour transgresser, en toute tranquillité d'esprit, des principes moraux, dont ils admettent par ailleurs la légitimité ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles la psychologie morale donne des éléments de réponses. L'objectif de ce livre est de présenter ce domaine d'étude très développé dans les pays anglo-saxons, mais qui est peu connu en France. A cette occasion, plusieurs thèmes sont abordés : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte ; les différents types de pratiques éducatives ; le rôle des facteurs intellectuels, sociaux et culturels dans le développement de la morale ; les rapports entre morale et action.

Nous avons cherché à faire une analyse critique de ce domaine, en mettant en évidence le fait que la morale peut être envisagée en dehors de la dichotomie classique entre universalisme (une seule morale partout) et relativisme (chaque culture a une morale spécifique et incommensurable), qu'une troisième voie, pluraliste et psychosociale, est possible. Sans préjuger des questionnements philosophiques, inévitables et souhaitables dans un tel domaine, notre objectif est finalement de présenter une morale réaliste, c'est-à-dire qui tienne compte des possibilités, des principes de vie des individus, mais aussi des contraintes, des opportunités liées aux contextes sociaux et culturels.

Pour citer : Tostain, M. (1999). *Psychologie, morale et culture. L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Table des matières

Présentation 4

PREMIERE PARTIE : LES MODELES DE REFERENCES 6

Chapitre 1 Aux origines de la psychologie morale 7

- I Deux références philosophiques : Hume et Kant 7
- II Deux précurseurs : Durkheim et Freud 9

Chapitre 2 L'évolution morale de l'enfant selon Piaget 14

- I Introduction 14
- II Vue d'ensemble sur le modèle de Piaget 15
- III Les différents aspects de la morale enfantine 18
- IV Reprise des données piagésiennes 31
- V Prolongements actuels 39

Chapitre 3 Une morale universelle ? : La théorie de Lawrence Kohlberg 42

- I Les Postulats de Kohlberg 42
- II Le test de jugement moral MJI (Moral Judgment Interview) 45
- III Les stades du développement moral 46
- IV Les études de validation : Des résultats contrastés 51
- V Conclusion critique sur le modèle de Kohlberg 58

DEUXIEME PARTIE : LES NOUVELLES ORIENTATIONS 62

Chapitre 4 L'enfant, un moraliste en miniature ? : Les travaux d'Elliot Turiel 63

- I Une distinction précoce entre morale, convention et choix personnel 63
- II Le modèle 63
- III Aspects développementaux 66
- IV Une distinction universelle 68
- V Les questions non prototypiques 70
- VI Remarques terminales sur le modèle de Turiel 72

Chapitre 5 Une alternative féministe ? : L'éthique de la sollicitude de Carol Gilligan 76

- I Un moindre développement moral des femmes ! 76
- II L'éthique de la sollicitude 78
- III Les trois niveaux de la morale féminine 81
- IV L'expérience de l'inégalité et de l'attachement 84
- V L'éthique de la sollicitude : Une morale parfaite ! 84
- VI Les débats autour des études de validation 85
- VII Conclusion 87

Chapitre 6 La morale est-elle soluble dans la culture ? : La question de la diversité des croyances morales 91

- I Préalables à une étude des rapports morale/culture 91
- II Les analyses de Richard Shweder : Des morales différentes selon les cultures 96
- III Les travaux de Joan Miller : La responsabilité interpersonnelle des sociétés traditionnelles 102
- IV Pour une approche pluraliste 109

Chapitre 7 L'approche psychosociale : Une vision plus réaliste de la morale 114

- I Les rapports entre jugement moral et conduite 114
- II Conceptions adultes de la justice : L'influence des appartenances sociales 121
- III L'acquisition de la morale : Les travaux de Martin Hoffman 126
- IV Pratiques éducatives, valeurs morales et classes sociales 130
- V Effets problématiques associés à l'intériorisation de la morale 135
- V Conclusion : Une morale moins optimiste mais plus consciente 142

Conclusion 144

Bibliographie 151

Présentation

Quels sont les mécanismes d'acquisition de la morale ? A partir de quel âge l'enfant prend-t-il en compte les intentions quand il juge la conduite de quelqu'un ? Les femmes ont-elles une orientation morale spécifique ? La morale varie-t-elle selon la classe sociale, la culture ? Comment les gens font-ils pour transgresser, en toute tranquillité d'esprit, des principes moraux, dont ils admettent par ailleurs la légitimité ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles la psychologie morale donne des éléments de réponses. Ce domaine de la psychologie étudie l'évolution de la morale, c'est-à-dire de ce qui paraît objectivement bon ou mauvais, de l'enfance à l'âge adulte, et s'intéresse aux processus sociaux, familiaux, personnels qui expliquent cette évolution. Ce domaine a sa propre spécificité. Tandis qu'une discipline comme la philosophie aborde la morale d'un point de vue essentiellement normatif et tente de répondre à la question : " qu'est-ce qu'une bonne morale ? ", la psychologie morale se veut davantage descriptive et explicative et ses analyses reposent sur des observations, des recherches sur le terrain. On peut dire qu'elle cherche à savoir comment les individus se représentent le bien et le mal, quels types de morale ils privilégient ou mettent en œuvre, et pourquoi.

Si le développement de ce domaine de la psychologie ne date que d'une trentaine d'années, le nombre de données recueillies permet maintenant de dresser un tableau assez cohérent de la morale, tant au niveau du jugement moral que des pratiques à caractère moral. Néanmoins, l'essentiel des recherches dans ce domaine sont américaines, et seules quelques synthèses ponctuelles sont pour l'instant disponibles en langue française. Un des objectifs de ce livre est de pallier cette situation, en présentant de façon détaillée ces recherches, ainsi que des théories et des travaux récents, de nouveaux axes d'études, qui ne sont pas encore accessibles au public français.

L'autre objectif de cet ouvrage est de faire une analyse critique de ce domaine d'étude, de dégager les postulats et les modèles de référence qui sous-tendent les principales recherches sur la question de la morale. Dans ce cadre, nous nous attacherons à montrer les difficultés de certaines démarches qui insistent, soit sur la dimension exclusivement rationnelle et universelle de la morale, soit à l'inverse, sur son caractère affectif ou spécifique à chaque culture. Cela nous amènera à souligner le rôle de variables de nature psychosociale dans la formation de la morale, mais aussi nous conduira à adopter un point de vue pluraliste, qui évite les écueils des démarches strictement universalistes ou relativistes.

Dans une première partie, consacrée aux recherches et aux modèles de référence de la psychologie morale, après avoir évoqué les courants philosophiques fondateurs et les précurseurs de ce domaine (chap.1), nous présenterons (chap.2) les travaux qui, dans le cadre de la théorie piagétienne, se sont intéressés à la morale enfantine. Différents thèmes seront étudiés : l'idée de règle, l'attribution de responsabilité, la justice et les notions de sanctions et de partage, et on montrera comment ces différentes dimensions évoluent, se transforment avec l'âge. On présentera également les recherches de Kohlberg (chap.3) dont le modèle est actuellement dominant en psychologie morale et qui, dans une optique rationnelle et universaliste, avance l'idée que l'individu passe, avec l'âge, par différents stades moraux relativement bien délimités.

Dans une seconde partie, nous exposerons des modèles alternatifs à celui de Kohlberg. D'abord, nous évoquerons le travail de Turiel (chap.4), qui met en évidence la capacité précoce de l'enfant à faire la distinction entre ce qui classiquement relève de la morale (le respect de l'intégrité physique et psychologique de la personne) et ce qui relève des conventions (les pratiques sociales liées au fonctionnement de la société). Ensuite (chap.5), seront présentées les recherches qui avancent l'idée d'une orientation morale plus spécifiquement féminine, ce que la psychologue féministe Gilligan appelle l'éthique de la sollicitude.

Dans une troisième partie, nous essayerons d'aller plus loin en approfondissant la question des rapports entre morale, société et conduites. On s'interrogera d'abord sur l'universalité de la morale (chap.6), en se demandant si les modèles de psychologie morale, qui reposent sur des travaux occidentaux, voyagent bien, c'est-à-dire sont exportables, valables pour d'autres sociétés que la nôtre. Nous illustrerons cette question par la présentation de recherches réalisées dans le cadre de sociétés traditionnelles non occidentales. L'adoption d'une optique psychosociale (chap.7) nous permettra de montrer ensuite, outre l'influence des dimensions idéologiques sur la morale, que le contexte social, le poids des situations peuvent provoquer de véritables distorsions entre ce que les gens disent et ce qu'ils font en réalité. Cela conduira à exposer certains processus qui permettent aux individus de transgresser, en toute tranquillité d'esprit, des principes moraux, dont ils ne contestent pourtant pas la légitimité. Ce sera aussi l'occasion d'aborder les pratiques éducatives familiales, leur rôle dans l'acquisition de la morale. On verra qu'il existe un certain déterminisme sociologique à ce niveau, les pratiques éducatives étant relativement différentes selon les classes sociales. On montrera également que certaines pratiques éducatives, *a priori* louables, notamment celles qui reposent sur la reconnaissance des besoins personnels de l'enfant, peuvent s'associer à des phénomènes normatifs parfois problématiques.

Par ailleurs, bien que ce livre rende compte de recherches spécialisées et aborde des questions théoriques, nous avons cherché à le rédiger de telle manière que sa lecture ne nécessite pas de connaissances particulières en psychologie. En définitive, notre objectif a été que cet ouvrage puisse être accessible à toutes celles et ceux qui, quelle que soit leur formation, sont sensibles aux questions relatives à l'acquisition et au développement de la morale, qui s'intéressent aux influences sociales et culturelles au niveau de cette dimension qui est présente dans toutes les sociétés humaines.

Première partie :

Les modèles de références

Chapitre Un Aux origines de la psychologie morale

I Deux références philosophiques

Si les approches psychologiques de la morale se veulent principalement descriptives et explicatives (on cherche à répondre à la question “comment les individus acquièrent des principes moraux et les utilisent dans leur vie de tous les jours” plutôt que de savoir “qu’est-ce qu’une bonne morale ?”), elles se basent cependant sur une réflexion, à certains égards normative, sur ce qu’est la morale, ses fondements et les justifications que l’on peut en donner. C’est ici qu’un rapide détour par certains philosophes s’avère nécessaire, la plupart des modèles psychologiques actuels étant sous-tendus par des options philosophiques précises. Ce détour permettra de voir, de façon épurée, les postulats qui opposent ces différents modèles et qui ne sont pas toujours clairement explicités.

A David Hume (1711/1776) Une morale sensible et relative à chaque société

Pour Hume (1739), il ne peut y avoir de fondements objectifs aux connaissances, c’est-à-dire de fondements extérieurs au sujet. Tout part du sujet et revient au sujet. De plus, l’homme est d’abord et avant tout un être sensible. Cela entraîne deux choses. D’une part, que la raison, quoi que l’on fasse, est soumise aux aléas de la sensibilité, des passions. D’autre part, que le choix entre telle ou telle morale est l’affaire de la subjectivité, du goût de chacun. On ne peut donc décréter, par défauts de repères objectifs, qu’une morale est meilleure qu’une autre. C’est dans ce sens qu’il faut comprendre la phrase de Hume “ *Il n’y a aucune raison qui me pousse à préférer à la destruction de la terre, l’égratignure de mon petit doigt* ”.

A côté de ce radicalisme qui revient à supprimer tout impératif moral et donc toute morale, Hume développe un autre point de vue. Cette seconde option, qui se veut plus nuancée, est basée à la fois sur l’étude de la morale telle qu’elle se manifeste concrètement, et sur ce que l’expérience nous révèle de la nature humaine. Il remarque d’abord que l’on s’abuse fréquemment sur les motifs de nos sentiments moraux. On déclare faire telle ou telle chose au nom de grands principes alors qu’en réalité, ce sont nos envies, nos désirs qui sous-tendent nos actions soit disant morales. Ainsi, bien souvent les passions introduisent dans nos actions partialité et déséquilibre. Dès lors, la bonne morale consiste à maîtriser nos passions, à les encadrer, à trouver un juste équilibre, un juste milieu. On a là l’esquisse d’une définition objective de la morale, c’est-à-dire d’une règle de conduite qui peut servir de référence. Il ne faudrait pas croire cependant que Hume vise à la suppression des passions, ce qui irait à l’encontre de son point de vue qui accorde la prééminence au sensible. Pour lui les passions, si elles doivent être encadrées, restent néanmoins nécessaires et primordiales. C’est en effet dans les passions que l’homme puise la force de se dépasser, par elles qu’il éprouve de la sympathie et du respect pour les autres, ou encore, grâce à elles qu’il développe son imagination à la source de laquelle se construisent les normes et les croyances qui relient les individus les uns avec les autres. D’autre part, Hume note que l’homme est fait pour vivre en société, que celle-ci lui est nécessaire pour vivre. Il va même plus loin en considérant, contre les thèses contractualistes individualistes, que l’homme n’existe que par la société, qu’elle est première par rapport à l’individu. Pour Hume, l’étude de l’homme révèle d’ailleurs, qu’à côté de penchants égoïstes, il existe, en chacun de nous, des instincts sociaux qui se manifestent par des qualités comme la bienveillance, l’altruisme ou la sympathie.

Toujours dans cette seconde option, un autre point évoqué par Hume, est celui de l’autorité morale. Il veut savoir sur quoi repose la morale. Pour lui, l’individu étant un être social, il existe en lui un penchant naturel pour l’imitation qui le met en contact avec l’esprit de la société. Par une sorte de contagion, s’introduit ainsi une sympathie des mœurs entre les hommes qui, au fil du temps, aboutit à une communauté de goûts et de sentiments. Autrement dit pour Hume, c’est au travers des coutumes, de la tradition, que la morale se constitue chez tout un chacun. Cette morale sociale, chaque individu doit s’y soumettre, car elle est positive. Elle a en effet surmonté avec succès l’épreuve du temps, elle s’est constituée au fil des générations qui ont apporté leur savoir et leur intelligence. Elle a donc l’avantage sur une morale individuelle, de reposer sur tout un ensemble d’expériences riches et diversifiées.

Cette vision sociale de la morale va avoir une conséquence importante : chaque société étant le produit de contingences historiques particulières, la morale ne saurait être universelle. Elle l’est d’autant moins que pour Hume, comme on l’a vu, la morale ne repose pas sur la rationalité, ce qui lui donnerait un caractère universel (les règles de la rationalité étant universelles) mais sur le sensible, sur l’expérience, qui sont par définition variables. En fait pour Hume, la morale est liée au caractère des nations. Elle est multiple et relative, chaque société développant sa propre morale. C’est pourquoi les tenants du relativisme moral, comme on le verra, n’hésiteront pas à se référer à lui.

Pour terminer, Hume, en se référant à cet esprit des nations, et en invoquant l’idée que la morale est le fruit des passions, d’expériences forcément contingentes (l’homme ne peut décider dans l’absolu de ce qui lui arrive), est amené à rejeter l’idée que l’individu est libre de choisir sa morale. Contrairement à Kant qui postulera une autonomie de la volonté par rapport aux pressions sociales, aux contingences empiriques, pour Hume,

l'individu ne décide pas de la morale. Il la reçoit par contagion, imitation, c'est-à-dire se soumet aux influences de son environnement social.

B Emmanuel Kant (1724/1804) *La dimension universelle et rationnelle de la morale*

Bien que très impressionné par Hume, qui l'avait réveillé de son sommeil dogmatique comme il le dira plus tard, Kant se veut résolument opposé à la vision relativiste à laquelle aboutissait cet auteur. Le projet de Kant, tout au contraire, va être de donner des fondations stables et permanentes à la morale. Il entend ainsi démontrer le caractère impératif de la morale qui n'est pas à ses yeux affaire de choix subjectif. Il entend aussi démontrer son caractère universel malgré la diversité des idéologies et des sociétés. Il entend enfin établir la liberté du sujet en insistant sur le caractère autonome de la volonté. On peut dire qu'il sera toute sa vie résolument opposé à une morale conçue comme le produit d'un instinct d'imitation ou encore envisagée comme le résultat d'une soumission aux influences sociales.

Kant, si on se réfère à un de ses livres majeurs sur le sujet, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), va opérer en deux temps pour établir sa morale. D'abord, remonter des jugements moraux de la conscience commune jusqu'aux principes qui les fondent. Ensuite, avancer le caractère autonome de la morale.

Pour Kant, il n'y a qu'une chose qui puisse être considérée comme bonne sans restriction, c'est la bonne volonté. Ni les dons de la nature, que ce soient les talents de l'esprit ou les qualités de tempérament, ni les dons de la fortune (par exemple la richesse ou le pouvoir) ne méritent d'être jugés bons en eux-mêmes car on peut en faire un mauvais usage. C'est le cas aussi de qualités qui semblent avoir une valeur positive intrinsèque, telles la modération ou la maîtrise de soi, car elles peuvent également servir les pires desseins. La bonne volonté au contraire est la condition nécessaire et suffisante de la valeur morale, et elle reste telle, même quand elle ne peut accomplir matériellement ses intentions. Kant se réfère ensuite à la raison. La morale étant l'expression d'un jugement, d'une décision de faire ou non telle ou telle action, il considère que la raison est notre meilleur juge, bien meilleur que notre sensibilité qui décide selon nos goûts et nos préférences, et qui peut amener à des conduites injustes. A l'image de la raison, qui dans ses principes, exprime des lois universelles (par exemple, une loi de la raison tel que le principe de non-contradiction est valable partout), la morale pour Kant se caractérise par son universalité. Cela signifie que toute conduite ne pouvant pas atteindre cette dimension est en conséquence en dehors de la morale. Prenons l'exemple du mensonge. Il n'est pas moral car on ne peut en faire une loi générale. On ne peut vouloir que tout le monde mente. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre une des trois maximes de Kant : "*Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle*". D'autre part, si on se réfère au sens commun, à la morale s'associe un sentiment de devoir : on se sent obligé de respecter, de suivre les préceptes moraux ; la morale revêt la forme d'un impératif catégorique contraignant. D'ailleurs, une façon de voir si une action est véritablement morale, c'est de se demander s'il a fallu ou non se faire violence pour la réaliser, et si la réponse est positive, il y a l'indice que cette action soit effectivement morale. Par ailleurs, pour Kant la morale ne relève pas de notre subjectivité, c'est-à-dire de nos envies et de nos inclinations naturelles. Elle semble en effet, posée en dehors de nous et s'imposer comme telle. Par exemple, le mensonge est en soi immoral. Ce n'est pas nous qui décidons de le considérer de la sorte. C'est pourquoi, Kant qualifie la morale d'objective.

Agir moralement, c'est aussi se déterminer en fonction de certaines fins qui sont en soi intrinsèquement bonnes. Or, il y a une chose dont l'existence a une valeur absolue et qui par conséquent est une fin en soi, c'est l'homme. L'homme, dans la mesure où il est doté de raison, n'est pas une simple chose. C'est une personne qui, à ce titre, ne doit jamais être considérée comme un moyen mais toujours en tant que fin, et ce inconditionnellement. D'où cette seconde maxime de Kant : "*Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme un moyen*".

La morale suppose d'autre part, une certaine autonomie de la volonté, l'appréciation de la valeur morale d'un individu se faisant à l'aune de ce critère. Prenons l'exemple d'un homme sautant d'un pont pour secourir un enfant emporté par le courant. C'est seulement dans le cas où cet homme l'aura fait délibérément que son acte sera considéré comme héroïque. Par contre, s'il a agi par peur de représailles, s'il a été forcé par le biais d'une pression externe (imaginons qu'il ait été menacé d'un revolver), son acte perdra de sa valeur, car il correspondra à une soumission.

En invoquant cette autonomie de la volonté, Kant est cependant conscient qu'on arrive à une difficulté importante. Dans le monde réel, empirique, les phénomènes sont tous déterminés par des causes et les êtres vivants sont davantage agis qu'ils n'agissent par eux-mêmes. Par exemple, le comportement de l'animal s'explique par une nature, des instincts qu'il ne contrôle pas. Pour l'homme, c'est *a priori* la même chose. Les sciences sociales nous apprennent que nos conduites sont le produit de facteurs qui nous dépassent, tels l'esprit de la société dans laquelle on vit, le milieu social auquel on appartient, ou encore notre sensibilité qui obscurcit nos décisions à propos de ce qu'il faut faire ou non. La morale risque bien d'en faire les frais puisqu'elle suppose l'autonomie d'un sujet, qui en tant qu'être empirique, est au contraire soumis au déterminisme. Pour résoudre cette difficulté, Kant considère que l'homme doit être envisagé de deux points de vues. En tant qu'être appartenant au monde

sensible, il est soumis aux lois de la nature et sa volonté est effectivement limitée et hétéronome. Cependant, il est aussi au-delà du sensible, car il appartient au monde intelligible, rationnel. C'est cette dimension que Kant qualifie de transcendantale, qui permet de continuer à voir la morale comme l'expression d'une volonté libre et autonome : elle exprime la face rationnelle de l'homme qui se situe au-delà des contingences empiriques. On arrive cependant à une seconde difficulté qui tient à la nature à la fois libre et objective de la morale. La morale est censée être l'expression de la libre volonté de l'individu et pourtant elle s'impose d'elle-même, on ne la choisit pas (par exemple, son caractère universel suppose qu'elle n'est pas le produit comme on l'a dit, de la subjectivité des individus). Ici encore, Kant va se référer à la dimension transcendantale de l'homme, pour expliquer ce qui semble bien être une aporie. Par définition ce qui est transcendantal, est en dehors du monde sensible. Or notre esprit ne peut comprendre et expliquer que ce qui se rattache au réel, ce qui est le fruit d'une expérience empirique. Dès lors, cette liberté associée à l'objectivité de la morale, si elle paraît paradoxale, c'est parce qu'elle renvoie à cette dimension transcendantale qui dépasse nos possibilités de connaissance et qui relève en ce sens de la métaphysique (comme peut l'être par exemple toute réflexion sur Dieu). La seule chose que l'on puisse dire, c'est que l'homme, en tant qu'être raisonnable, aboutit forcément à la conclusion qu'une véritable morale ne peut être que rationnelle, universelle, objective et impérative. Kant peut alors avancer cette curieuse maxime : “ *la morale, c'est la libre soumission à la loi universelle* ”. L'individu est donc soumis à la législation de la morale tout en étant son propre législateur.

L'entreprise kantienne est impressionnante dans sa volonté d'établir des règles morales solides et on ne peut qu'adhérer à certaines de ses maximes, comme ne jamais prendre la personne d'autrui en tant que moyen mais toujours comme fin. Néanmoins cette morale a un prix parfois lourd à payer. D'abord, son universalisme qui aboutit à une vision très consensuelle (finalement les hommes peuvent s'entendre puisqu'ils ont la même morale) n'est possible que parce qu'il s'en tient à des règles formelles. Tout le monde peut accepter ses maximes car elles restent à un niveau de généralité élevé. Le problème cependant, c'est que cette morale apparaît parfois bien abstraite, comme désincarnée. Or, la morale réfère toujours à des contenus. Elle est constituée de valeurs et de croyances qui peuvent être variables d'un individu à l'autre, d'une culture à l'autre. A ce niveau, bien souvent le consensus n'est plus de mise, et nous sommes loin de la paix perpétuelle appelée de ses vœux par Kant. Ensuite, la référence à la dimension transcendantale de l'homme pour rendre compte du caractère paradoxal de la morale (à la fois libre et objectivement contraignante) fait quelque peu violence à l'esprit. Faut-il en rester là ? N'y a-t-il pas d'autres explications possibles ? C'est ce que nous verrons. D'autre part, est-il possible de limiter la morale à l'exercice exclusif de la raison ? Si les arguments que Kant avance paraissent recommandables (par exemple que la raison permet des décisions plus équilibrées, plus justes), il paraît difficile de faire l'économie des émotions (par exemple de la sympathie). Il nous semble d'ailleurs que les émotions ne sont pas forcément des entraves à la morale, bien au contraire serions-nous tenté de dire. Ce sont aussi des incitations à l'action morale. Par exemple, c'est souvent le sentiment d'injustice qui nous pousse à améliorer les choses, à agir. Enfin, la morale kantienne se caractérise par un certain idéalisme. Invoquer la liberté de l'individu est une entreprise honorable. Encore faut-il savoir dans quelles conditions cela est possible. C'est ce que chercheront à comprendre les auteurs qui s'intéressent aux mécanismes d'influence sociale. Quoi qu'il en soit, le projet kantien influencera profondément deux auteurs majeurs de la psychologie morale : Piaget et Kohlberg, qui reprendront nombre de ses analyses.

II Deux précurseurs de la psychologie morale

A Emile Durkheim (1858/1917) *La morale ou l'esprit de la société*

Il peut paraître étonnant de présenter ici un auteur connu pour ses positions anti-psychologiques, Durkheim ayant toujours affirmé la prééminence des faits sociaux sur les faits psychologiques, les premiers expliquant les seconds. Si nous l'évoquons, c'est parce qu'il est cependant cité dans la plupart des théories actuelles de psychologie morale, soit pour dénoncer sa position, c'est le cas d'auteurs comme Piaget ou Kohlberg, soit au contraire pour soutenir un point de vue insistant sur l'importance du social dans l'intériorisation des normes. C'est par exemple des auteurs comme Shweder ou Miller qui appartiennent au courant dit de la psychologie culturelle. De plus, si nous le citons, c'est que son œuvre elle-même, est traversée par une tension entre les aspects psychologiques et sociaux de la morale.

On peut dire que la morale résonne dans toute l'œuvre de Durkheim, que ce soit dans *La division du travail social* (1897), dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912) ou encore dans *L'éducation morale* (1925), qui reprend les cours donnés à la Sorbonne à partir de 1902-1903. Il était d'ailleurs en train d'écrire un livre sur ce thème avant d'être emporté par la maladie.

Le projet de Durkheim a été d'établir une science de la morale. Très traumatisé par la défaite de 1870, il va chercher en traitant ce thème, à redonner un sens à la nation, et ce, en s'insérant de plain-pied dans le courant positiviste initié en France par Auguste Comte. L'idée de Durkheim, c'est qu'une nation prospère est une nation où la morale se développe. Voulant faire œuvre de science, il veut définir la morale objectivement, c'est-à-dire la

caractériser à partir de l'observation de ses manifestations. Or que constate-t-on : que tout fait moral consiste en une règle de conduite sanctionnée. Mais attention, Durkheim ne veut pas dire ici que la morale vise à l'évitement de la sanction. C'est simplement un critère de repérage. En réalité, pour Durkheim, au fondement de la morale, il y a un sentiment d'obligation. Le point essentiel est alors de se demander d'où vient ce sentiment d'obligation. C'est autour de cette question que va tourner toute sa réflexion, qui connaîtra plusieurs évolutions au cours de sa vie.

Dans son premier livre, *La division du travail social* (1897), Durkheim va commencer par clamer haut et fort la dimension sociale de la morale. Pour lui, comme le dit Isambert " *le sujet du fait moral n'est pas l'acteur moral, mais la société qui oblige et qui sanctionne* " (Isambert, 1979-1980, p.23). A cette époque, Durkheim établit une identité entre la conscience collective et la morale, le sentiment d'obligation étant reçu de la société par l'individu qui est en quelque sorte mis de côté. Cependant, Durkheim est amené à avoir une certaine hésitation, qui par la suite disparaîtra, sur la place à accorder à la personne et à la nature humaine en dehors de toute référence sociale. S'intéressant dans ce livre à l'évolution historique des organisations sociales, il distingue deux types de lien social. Un lien social propre aux sociétés anciennes ou traditionnelles, qui se caractérise par une solidarité qualifiée de " mécanique " (les individus se ressemblent mais sont peu liés entre eux, une conscience collective forte sert alors de ciment). Un lien social propre aux sociétés modernes, où les solidarités sont dites " organiques " (les individus occupent des fonctions diversifiées. Cette spécialisation ayant une double conséquence : la solidarité y est plus forte car les individus dépendent les uns des autres. Par contre, le sentiment du collectif est plus faible car les individus partagent moins d'occupations communes, ce qui contribue d'ailleurs au développement de l'individualisme). Durkheim remarque que cette évolution s'accompagne d'une évolution parallèle du droit et de la morale. Le droit des sociétés à solidarité mécanique est répressif et la morale est basée sur l'observance rigoureuse de certaines règles : on y sanctionne tout écart de conduite, quelles que soient les motivations des personnes. Elle est en ce sens *objective* car liée à un respect externe des règles. Par contre, dans les sociétés modernes, le droit est plus coopératif, et on valorise des morales plus personnelles, plus *subjectives*. Or, cette évolution qui revient à attribuer plus de place à l'individu, n'est pas pour déplaire à Durkheim. Il considère en effet que la morale devient plus rationnelle, et par-là plus humaine. Par ailleurs, contrairement à ce qu'il avancera plus tard, sa vision de l'homme, hors société, n'y est pas uniquement négative. S'il souligne l'égoïsme de l'homme, il lui reconnaît également des qualités positives comme l'altruisme.

Dans ses leçons sur *L'éducation morale* (1925), Durkheim va opérer un déplacement. Il va s'attacher non plus au fonctionnement de la société mais à la question de l'intériorisation des modèles normatifs. Il va distinguer deux morales : une morale du *devoir* et une morale du *bien*. La première correspond à l'intériorisation de l'esprit de discipline et elle est basée sur la soumission à l'autorité, l'obéissance. C'est tout le système d'interdits qui est inculqué à l'enfant afin de contenir ses désirs individuels, virtuellement illimités et essentiellement asociaux. Cependant cette morale est comme une forme vide, car la régulation des conduites individuelles, si importante soit-elle, n'a pas de sens si elle n'est pas orientée vers des fins. C'est ici que la morale du bien prend le relais. Celle-ci repose sur l'attachement au groupe et sur l'intégration sociale. Le bien pour Durkheim " *c'est la société, mais en tant qu'elle est une réalité plus riche que la nôtre (la personne), et à laquelle nous ne pouvons nous attacher sans qu'il résulte un enrichissement de notre être* " (1925, p.82). Dans ce cadre, la finalité de la morale est pour Durkheim, la société elle-même, dans la mesure où elle permet à l'individu de se dépasser.

Cet accent sur la société va être encore plus marqué dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), et va s'associer à une vision plus pessimiste de l'homme : l'homme est vu désormais comme égoïste, tandis que l'altruisme est envisagé maintenant comme le résultat de la société, du vivre ensemble. Ensuite, alors que précédemment il considérait la solidarité organique des sociétés modernes positivement, dans la mesure où, du fait de la spécialisation de chacun, elle rend la coopération évidente car indispensable, Durkheim va aboutir désormais à la conclusion inverse. Dorénavant, il va considérer que les sociétés modernes sont menacées par le développement de l'individualisme, qui comporte le risque majeur de laisser chacun dans sa propre subjectivité, son quant-à-soi. En conséquence, afin d'éviter ces effets délétères de l'individualisme, il préconisera comme antidote, une morale très contraignante. D'autre part, la morale va devenir l'expression des idéaux, des valeurs de la société. Plus précisément, la morale consiste désormais, en ce pouvoir d'attraction du collectif qui oblige l'individu à sortir de lui pour réaliser des choses que seul, il aurait été incapable de faire. Dans ce cadre, on assiste à une sacralisation de la société. Durkheim institue une coupure entre l'homme dont la nature, la sensibilité renvoie au profane, et la société, dont les représentations ont une dimension sacrée, religieuse. En définitive, Durkheim voit maintenant la société comme la source et la fin de la moralité.

La morale de Durkheim est, dans l'esprit, très *relativiste*. Pour lui, " *chaque société a la morale qu'il lui faut* ", et ce que la morale nous prescrit de réaliser " *c'est le type idéal d'homme tel que le conçoit la société considérée ; or, un idéal, chaque société le conçoit à son image* " (1925, p.74). Contrairement à Kant qui pense que l'homme respecte la loi morale en elle-même, en quelque sorte ébloui par sa forme rationnelle universelle, pour Durkheim, ce qui provoque le respect de la loi morale, c'est qu'elle concentre en elle le meilleur de ce que l'homme peut ressentir : l'esprit de la société. Cela ne signifie pas pour autant que la morale, bien que tout entière

collective, soit simplement à voir comme une soumission passive de l'individu à son type social d'appartenance. Durkheim considère que c'est par une réflexion personnelle, qui n'exclut pas une certaine autonomie de la volonté, que l'homme se rend compte que c'est uniquement par le biais d'une participation aux idéaux collectifs qu'il peut s'améliorer. Dans ce sens, c'est une libre soumission de la raison à la raison sociale. Durkheim fait cependant preuve ici d'un singulier optimisme, car c'est supposer que les impératifs moraux de la société sont forcément bons, ce que tout Etat (par exemple totalitaire) s'empresse toujours de dire. Certes, il est conscient que ce n'est pas toujours le cas, mais il refuse d'envisager sérieusement cette possibilité qui reviendrait à remettre en cause la valeur indéfectible de l'esprit de la société. Dès lors, la morale qu'il préconise, outre le fait qu'elle néglige l'individu, apparaît parfois terriblement figée, et plus encore, rend difficile une quelconque légitimation de la contestation sociale.

B Sigmund Freud (1856/1939) *La morale : Une répression des pulsions sexuelles et de l'égoïsme humain*

La psychanalyse semble se préoccuper assez peu de la morale en tant que telle. On peut le voir au fait, par exemple, qu'aussi bien, dans le célèbre *Vocabulaire de Psychanalyse* de Laplanche et Pontalis (1967) que dans le récent *Dictionnaire de Psychanalyse* de Roudinesco et Plon (1997), aucune entrée n'existe à ce mot. Cette absence est peut-être due au fait que le terme de moral paraît trop normatif pour les psychanalystes, qui lui préfèrent des termes en apparence plus neutres, car plus techniques, telles les notions de Surmoi ou d'Idéal du Moi. Cette absence s'explique aussi par le fait que pour la psychanalyse, la morale n'existe pas en soi, ne réfère pas à des dimensions objectives, mais correspond à une sublimation, qui exprime avant tout une intériorisation des interdits, une répression des pulsions sexuelles (Bourguignon, 1997 ; Saint Girons, 1997). Pourtant, une lecture plus attentive montre que cette dimension est loin d'être absente dans la psychanalyse. Ainsi, Freud toute sa vie écrira des articles et des livres dans lesquels il traitera de la morale et de l'éthique¹. En fait, on va voir qu'il ne s'agit pas tant d'une absence que d'une méfiance, la psychanalyse relevant que la morale a une part de responsabilité certaine dans la genèse de nombreuses pathologies.

La morale, Freud l'appréhende à partir de l'articulation de deux plans : un plan phylogénétique où il est question de l'évolution historique des sociétés humaines ; un plan ontogénétique où ce qui l'intéresse, c'est comment, au cours de son développement individuel, l'enfant intègre les impératifs moraux. Le premier plan est fondamental, car dans celui-ci, Freud expose les raisons de la morale, ses exigences et ses difficultés, à partir de considérations philosophiques et anthropologiques sur la nature humaine. Le plan ontogénétique de la morale est, dans ce cadre, justifiée ensuite par les considérations générales développées préalablement sur le premier plan. D'autre part, Freud relie ces deux plans par l'évocation d'un point commun, en l'occurrence le Complexe d'Œdipe.

La grande question qui préoccupe Freud, c'est pourquoi la morale semble si nécessaire à toute société humaine. Pour y répondre, Freud, à l'instar des philosophes, se réfère à la situation de l'homme primitif et à ses buts. Pour lui (*Malaise dans la civilisation*, 1929), l'homme est dominé par le principe de plaisir : il souhaite avant tout le bonheur et la satisfaction de ses désirs, notamment sexuels. Cependant, ses tentatives pour y accéder sont en grandes parties vouées à l'échec, car il doit faire face à trois réalités, à trois menaces constantes. Il y a la menace issue d'un monde naturel plein de dangers. Il y a la menace liée à la caducité de notre propre corps. Il y a enfin la menace provenant des autres qui convoitent les mêmes biens que nous (principalement la nourriture et les femmes). Dès lors, le bonheur paraît bien fragile et l'homme doit rabattre ses exigences. Rester en vie et éviter la souffrance deviennent les objectifs principaux de tout un chacun. C'est à ce niveau qu'intervient la civilisation, et avec elle, l'émergence de la morale : en réunissant les hommes, la société les rend plus aptes à se protéger des dangers de la nature ; en réglementant les relations entre les hommes, elle permet de limiter les conflits, la guerre de tous contre tous (Hobbes, 1651). Chacun y trouve son compte. Par exemple, par les liens conjugaux, d'un côté l'homme stabilise ses "objets sexuels", les femmes (sic), celles-ci de leur côté, pouvant compter sur la protection de leurs enfants par les hommes. Finalement, c'est l'amour et la nécessité, ce que Freud désigne par le couple Eros et Ananké, qui seraient à l'origine de la civilisation. Néanmoins, la civilisation comporte l'inconvénient d'être basée sur la répression des instincts individuels : les désirs sexuels sont contrôlés, l'agressivité sévèrement châtiée. La vie de l'individu est ainsi prise dans un cercle tragique, où pour rester en vie, celui-ci doit échanger un bonheur personnel, des envies égoïstes, contre une sécurité basée sur le respect des lois du groupe. La morale dans ce cadre sera tout le cortège d'interdits et de tabous imposés par la société à l'individu pour faire barrage à ses désirs. Cela signifie aussi que la morale est une reprise par l'individu des commandements de sa société. Dès lors, quand les valeurs collectives s'effondrent, cela se répercute sur les individus dont la moralité se relâche et qui donnent alors libre cours à leurs pulsions agressives. C'est par exemple le cas en situations de guerre (Freud invoquant ici l'hypothèse d'une pulsion de mort), dans les foules où l'anonymat et l'excitation réciproque facilitent la levée des

¹ Principalement dans *La morale sexuelle "civilisée" et la maladie nerveuse des temps modernes* (1908), *Totem et tabou* (1913), *Pour introduire le narcissisme* (1914), *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort* (1915), *Psychologie des masses et analyse du moi* (1921), *Le moi et le ça* (1923), *Malaise dans la civilisation* (1929), *XXXIème conférence d'introduction à la psychanalyse* (1933).

inhibitions individuelles. Freud remarque cependant dans une vision assez proche de Durkheim que les situations de foule permettent parfois aux sujets de se dépasser, de faire preuve de désintéressement, même si c'est souvent au prix d'une aliénation : la conscience individuelle est mise hors jeu, chacun s'en remettant à la personne d'un meneur détenteur de charisme.

Cette morale, tant à un niveau phylogénétique qu'ontogénétique, tourne autour du complexe d'Œdipe.

A un niveau phylogénétique, Freud imagine que le passage à la civilisation (et l'accès à la morale) a été rendu possible par un événement fondateur qu'il nous conte dans *Totem et tabou* (1913). Adoptant les idées darwiniennes, Freud considère que l'homme à l'aube de l'humanité, était dans un état quasi animal, et à l'instar de ce que l'on voit chez certaines espèces de primates, vivait en hordes. Ces hordes étaient composées d'un mâle dominant ayant seul la jouissance des femelles. La frustration occasionnée par cet état de fait aurait entraîné la révolte des jeunes mâles, ses fils donc, qui auraient décidé de le tuer. C'est la célèbre et très controversée hypothèse du parricide primitif. Ensuite, les fils auraient éprouvé un intense sentiment de culpabilité pour avoir défié le père au point de le tuer. Pour s'en repentir et aussi, parce qu'à la haine qu'ils ressentaient, s'associait une admiration pour ce mâle qui avait été détenteur du prestige que confère l'autorité, ils auraient commencé à lui vouer un culte. Ainsi serait apparue la première forme de religion. D'autre part, les fils unis tant qu'il s'agissait de tuer le père, devenaient rivaux, d'où le risque d'une lutte générale, ruineuse pour tous. Ils prirent alors le seul parti qui convenait : renoncer tous à la possession des femmes de leur clan, aller vers d'autres clans pour accéder à d'autres femmes. C'est la naissance de la prohibition de l'inceste. Ces deux prescriptions, le culte du père et la prohibition de l'inceste, qui font basculer l'homme dans l'univers de la règle, sont pour Freud à voir comme les équivalents sociaux, historiques, de la résolution individuelle de l'Œdipe. En effet, au culte du père correspond au niveau de l'Œdipe, le respect de l'enfant pour son père. Quant à la prohibition de l'inceste, dans le cadre œdipien, cela correspond au refoulement des désirs incestueux envers la mère. Pour Freud, ces deux impératifs, par lesquels débute toute morale humaine, sont d'autant plus primordiaux et généraux, que le parricide primitif qui les fonde, est inscrit, hypothèse hardie, dans la psyché humaine et se transmet de manière héréditaire de génération en génération.

A un niveau ontogénétique, Freud évoque l'état psychique du nourrisson et le rôle de l'intégration de l'interdit œdipien. Selon lui, à l'instar de l'homme à l'aube de l'humanité, le nourrisson vise la satisfaction immédiate de ses pulsions qui proviennent d'une structure personnelle archaïque inconsciente : le Ça. Ses envies sont égoïstes, et c'est le plaisir libidinal qui motive ses comportements. Dans ce cadre, l'enfant conçoit un amour immodéré et exclusif pour sa mère et se trouve en position de rival face au père. De là surgissent des désirs, des fantasmes de meurtre du père et de relations incestueuses avec la mère. La réalité va cependant obliger l'enfant à en rabattre au niveau de ses prétentions. D'une part, la mère fait comprendre à son enfant qu'il n'est pas tout pour elle, et qu'à côté de lui, il y a le père. D'autre part, le père vient s'intercaler entre l'enfant et la mère, et montrer que c'est lui qui détient l'autorité. Face à la persistance de ses désirs incestueux, les parents instilleront des menaces redoutables dans l'esprit de l'enfant. Deux menaces en particulier, feraient renoncer l'enfant à ses désirs. D'abord, une peur de se voir retirer l'amour de ses parents et particulièrement de sa mère. Ensuite, l'angoisse d'une castration du père, pour avoir osé braver son pouvoir, pour avoir imaginé, même si cela se situait à un niveau fantasmatique, son meurtre. L'enfant accepte à partir de là l'interdit de l'inceste qui va être intégré dans une nouvelle structure psychique : le Surmoi. Le Surmoi, héritier du complexe d'Œdipe, et instance de la morale, sera le lieu des identifications parentales, notamment au père, que l'enfant prendra comme modèle. Puis par la suite, la morale constituera une sorte d'Idéal du Moi, c'est-à-dire sera ce vers quoi l'enfant essaiera de tendre, ce à quoi il essaiera de ressembler.

A ce stade il faut souligner que la psychanalyse comporte l'originalité de montrer que la morale, le Surmoi auquel le sujet se soumet, tire son énergie d'un renversement pulsionnel : l'agressivité qui émanait des désirs personnels désormais interdits, non satisfaits, alimente le Surmoi qui la retourne contre le sujet. Autrement dit, le Surmoi se constitue par l'intériorisation des interdits provenant de l'extérieur, mais aussi de l'agressivité initiale dirigée contre l'extérieur quand celui-ci faisait obstacle aux désirs de l'enfant. Cette particularité pulsionnelle a pour conséquence que la morale peut être cruelle : le Surmoi défend le sujet contre ses désirs et l'en punit. Le problème est alors que le sujet se retrouve dans une situation où il subit à la fois les attaques, les exigences d'un Surmoi tyrannique et celles d'un Ça qui vise à la satisfaction des pulsions agressives égoïstes. Cela peut le conduire, dans la mesure où il ne peut résister aux exigences du Surmoi, à une position qu'on peut qualifier de masochisme moral². L'expérience clinique met en lumière cette dynamique à certains égards dangereuse. Dans nombre de pathologies (mélancolies, névroses obsessionnelles, etc.), ce qui est à l'œuvre, c'est une problématique destructive ou autopunitive qui s'enracine dans un sentiment de culpabilité que les sujets consciemment ou

² A l'inverse, cela signifie que la transgression morale peut procurer chez certains sujets un état de jouissance sadique : en se situant au-delà de la contrainte morale, des lois humaines, ils satisfont leurs désirs égoïstes et se figurent tout-puissant.

inconsciemment éprouvent. Ici, en se punissant ou en se détruisant, les sujets cherchent en quelque sorte à expier une faute le plus souvent imaginaire. Par ailleurs, cette dynamique souligne l'ambiguïté des conduites morales : le Surmoi et le sentiment de culpabilité s'alimentent de l'énergie des désirs personnels réprimés, plus ceux-ci seront forts, et plus le sujet s'en défendra par des attitudes moralistes et rigides. On pourrait ajouter que l'on aboutit à un paradoxe, puisque que ce sont finalement les sujets qui répriment le plus leurs désirs, qui sont donc en un certain sens les plus vertueux, qui risquent de se sentir les plus fautifs.

A ce niveau, Freud (par exemple 1908, 1929) se montre très critique vis-à-vis des sociétés modernes qui proposent un idéal de moralité trop élevé et contraignent à des renoncements pulsionnels trop forts, sans se soucier de la charge excessive qu'elles font peser sur l'individu. Cela conduit à une hypocrisie culturelle, les sujets devant faire comme si ils n'avaient pas de tels désirs. Freud préconise donc d'adoucir la rigueur du renoncement pulsionnel et de donner plus de place à la véracité, c'est-à-dire à la reconnaissance des réalités de la vie psychique, ce qui est une des tâches de la cure analytique.

En définitive, c'est pour toutes ces raisons que les psychanalystes se méfient de la morale et préconisent parfois de la dépasser, c'est-à-dire d'assumer ses propres désirs pour éviter de s'enfermer dans une spirale infernale qui conduit au rétrécissement de l'individu (Gilligan, 1976). La morale n'est donc pas absente des préoccupations des psychanalystes. Elle est pour être précis mise à distance : c'est une dimension nécessaire dont il faut se méfier.

Si après Freud, certains aspects de sa morale seront modifiés (Mélanie Klein avancera la présence d'un Surmoi précœdipien, Lacan insistera sur la fonction paternelle et l'éthique d'un désir impossible à réaliser), les grandes lignes subsisteront (Albehauser et Douville, 1997 ; Le Poupon-Pirard, Mettens, Nshimirimana et Pirard, 1997).

Pour conclure, on peut dire que pour la psychanalyse, la nature humaine est au départ, non pas altruiste, mais égoïste. La morale dans ce cadre, a pour but de limiter les désirs individuels et correspond à une répression et à une sublimation des pulsions, seule façon d'assurer la survie de tous. Son acquisition repose essentiellement sur la résolution de l'Œdipe où intervient la fonction parentale, principalement paternelle. Par ce biais, l'enfant intériorise les normes, accepte l'interdit de l'inceste, et s'engage dans des processus d'identifications qui seront à la source de son Idéal du Moi. Il faut souligner ici, le Surmoi étant, si on suit le modèle psychanalytique, largement inconscient, que la lecture freudienne dépossède le sujet de la maîtrise de la morale. On pourrait ajouter également que pour la psychanalyse, la morale, par le biais du sentiment de culpabilité, se révèle souvent dangereuse car elle est à l'origine de nombreux phénomènes pathologiques. Nous sommes donc ici très loin d'une morale, qui dans une optique kantienne, existe en soi, est positive et appartient en propre à un sujet volontaire et autonome.

Conclusion

Les débats philosophiques à propos de la morale et les précurseurs de la psychologie morale mettent en évidence des questions qui seront récurrentes en psychologie morale. Ainsi la morale est-elle rationnelle ou soumise aux aléas des passions ? Peut-on la considérer comme la même partout, c'est-à-dire, dans ses caractéristiques, fondamentalement universelle, ou au contraire variable, aussi bien dans le temps que dans l'espace ? Est-elle l'expression de choix personnels, la manifestation d'une volonté autonome du sujet, ou bien plutôt est-elle la conséquence de l'assimilation, plus ou moins passive, des valeurs spécifiques de la société à laquelle on appartient ? Ces différentes options reposeront, *in fine*, sur une vision contrastée de la nature humaine et de la société.

On verra que les modèles dominants en psychologie morale posent une morale plutôt autonome et rationnelle, proche de celle de Kant, tandis que les modèles plus récents se rapprochent davantage de Hume et des considérations sociales de Durkheim. En ce qui concerne la psychanalyse, mis à part Carol Gilligan qui utilisera certaines notions freudiennes pour expliquer les différences morales entre les hommes et les femmes, elle provoquera peu d'émules en psychologie morale. On peut dire ici que c'est certainement en raison du fait que la psychanalyse, de par sa lecture en termes notamment pulsionnels, s'accordait assez mal avec les orientations cognitives qui, comme on le verra, domineront longtemps ce champ de recherche.

Chapitre deux

L'évolution morale de l'enfant selon Piaget

I Introduction

Jean Piaget est surtout connu pour ses travaux sur le développement cognitif de l'enfant. Cependant, il s'est également intéressé à la question de la morale enfantine. Il y consacra un livre en 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, et à de nombreuses reprises, tout au long de sa carrière, il reviendra sur cette question aux travers de différents articles (1928, 1933, 1941, 1943, 1944, 1945, 1947, 1951a, 1951b, 1951c, 1963). Cette partie de son œuvre peut paraître mineure, notamment en regard de l'importance de ses travaux cognitifs. Pourtant, elle ne l'est pas pour deux raisons principales. D'abord, pour Piaget lui-même, comprendre l'évolution morale de l'enfant était aussi nécessaire que comprendre son évolution intellectuelle ; il mettait d'ailleurs sur le même plan les deux dimensions en les associant dans un même schéma théorique constructiviste (rejetant à la fois les thèses innéistes et béhavioristes). Ensuite, même si, comme on le verra, certains faits et interprétations de Piaget ont été par la suite contestés, il est le premier à avoir véritablement fondé l'étude du développement moral de l'enfant, grâce à de superbes travaux qui sont encore d'actualité. Ajoutons que le modèle dominant actuel, celui de Kohlberg, s'inspire directement de Piaget.

Questions de méthode

Considérant qu'une des caractéristiques de la morale, c'est le respect de la règle, Piaget a observé dans un premier temps, des enfants âgés de 6 à 12 ans environ, dans des activités de jeux structurés par des règles et il leur posa des questions sur les règles qu'ils utilisaient. Cela lui permit de voir comment les enfants pratiquaient effectivement les règles et aussi quelle conscience ils avaient de la règle, c'est-à-dire comment ils se représentaient les règles.

Dans un deuxième temps, Piaget procéda à des entretiens approfondis afin d'aborder des questions plus spécifiquement morales, comme les notions de responsabilité, de justice ou de sanction. Pour ce faire, il fit réagir les enfants à des histoires dans lesquelles un héros présentait des comportements problématiques à connotation morale. Ensuite, il demanda aux enfants ce qu'ils pensaient de ce comportement, si c'était ou non "vilain", et ce qu'il fallait faire en pareil cas (par exemple fallait-il punir ? , et si oui, quelle punition était juste ?). Cette seconde étape permit à Piaget de voir comment les enfants évaluaient les comportements, s'ils prenaient en compte ou non les intentions du héros, et comment ils concevaient les punitions.

Soulignons que le travail de Piaget se centrait principalement sur le jugement moral théorique de l'enfant (ce qu'il pense) et non pas sur ce que celui-ci fait dans la réalité. Cette optique entraîne en général deux problèmes. D'abord, il n'est pas évident qu'il y ait un rapport strict entre ce que l'enfant dit et ce qu'il fait en réalité : on sait par exemple, qu'en fonction du contexte, les individus peuvent se comporter différemment de ce qu'ils pensent (voir chap. 7). Ensuite, cela pose la question de la véracité de ce qui est relevé. Par exemple, il n'est pas exclu que certains enfants ne disent pas tout à fait ce qu'ils pensent et répondent en fonction de ce qu'ils imaginent être une bonne réponse morale pour un adulte. Bref, qu'il y ait un biais de désirabilité sociale, l'enfant cherchant à donner une image positive de lui-même.

Questions d'âges et de stades

Dans la présentation qui va suivre, nous mentionnerons les âges, tels qu'ils sont indiqués par Piaget, de chacune des principales étapes de l'évolution morale enfantine. Ces âges ont cependant été partiellement remis en cause par des travaux récents que l'on évoquera un peu plus loin. A ce niveau, disons que Piaget, à la fois a sous-estimé les capacités du très jeune enfant et surestimé la maturité de l'adolescent sur certaines questions éthiques. Ces âges ne sont donc précisés qu'à titre indicatif. Signalons également que si Piaget distingue différents stades d'évolution de la morale, il ne les conçoit pas, à l'instar de ses stades du développement intellectuel, comme des étapes strictes, totalement différenciées les unes des autres, mais plutôt comme des tendances qui prédominent à un âge donné (1932, p. 61, 226 et 253).

II Vue d'ensemble sur le modèle de Piaget

A Les deux morales, le développement cognitif, les relations sociales et le rôle central de l'individu

1) *La morale de l'hétéronomie et de la contrainte adulte*

Au départ, selon Piaget (voir *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926) l'enfant est dans un état d'*égocentrisme* qui se caractérise par une indifférenciation entre le moi et le monde. L'enfant associe sans les distinguer, ce qui relève de sa propre subjectivité et ce qui relève de l'objectivité extérieure. Ce qu'il pense, il a l'impression que les autres le pensent, et à l'inverse, il s'attribue ce que les autres pensent. Il ne peut pas coopérer car pour cela il faut être conscient de son moi et le situer par rapport à la pensée d'autrui, aux besoins des autres. De plus, faute d'une réflexion personnelle qui supposerait l'existence d'un moi différencié, les finalités de la morale sont peu ou mal comprises. Cependant très tôt, l'enfant va devoir faire face à certaines règles édictées par les adultes et notamment par ses parents, et il va commencer à les respecter. S'il les respecte, c'est pour deux raisons principales. Par affection d'abord, parce qu'il veut conserver l'amour de ses parents. Par crainte ensuite, parce que ce sont les parents qui détiennent l'autorité. L'enfant ici subit finalement une *contrainte adulte*.

Pour Piaget, contrainte adulte et égocentrisme vont dans le même sens. L'égocentrisme empêche l'enfant de comprendre la finalité des impératifs moraux, ces derniers s'imposant en quelque sorte en soi. Quant à la contrainte adulte, elle repose sur une affirmation de pouvoir provenant du dehors, peu propice à la réflexion, et qui parfois punit sans tenir compte des intentions, en se fixant uniquement sur l'importance des dommages matériels que l'enfant cause. Ces deux dimensions mettent ainsi l'enfant dans une position d'extériorité par rapport à sa propre conscience personnelle. De tout cela, va résulter un état que Piaget qualifie de *réalisme moral*. Ce terme est à voir ici, non pas dans le sens d'adaptation sensée, comme on dit de quelqu'un qu'il est réaliste, qu'il est conscient des problèmes, mais par opposition à idéalisme. Quelqu'un d'idéaliste, c'est pour suivre Piaget, quelqu'un qui s'oriente en fonction d'une compréhension des finalités, des *idéaux* supérieurs de la morale (bref, quelqu'un de tout à fait respectable et non pas dans le royaume des nuées chimériques). En particulier, Piaget définit le réalisme moral comme "*la tendance de l'enfant à considérer les devoirs et les valeurs qui s'y rapportent comme subsistant en soi, indépendamment de la conscience et comme s'imposant obligatoirement, quelles que soient les circonstances dans lesquelles l'individu est engagé*" (1932, p. 82). Ce réalisme présente trois caractères : "*En premier lieu, le devoir est essentiellement hétéronome. Est bon ce qui témoigne d'une obéissance à la règle. Est mauvais, tout acte non conforme aux règles. Ainsi la règle n'est nullement élaborée par la conscience : elle est donnée toute faite, imposée par les adultes, donc extérieure à la conscience. En second lieu, pour le réalisme moral, c'est à la lettre et non en esprit que la règle doit être observée. En troisième lieu, ce réalisme entraîne une conception **objective** de la responsabilité. Concevant*

*les règles à la lettre et ne définissant le bien que par l'obéissance, l'enfant commence, en effet, par évaluer les actes non pas en fonction des intentions qui les a déclenchés (ce que Piaget appellera la responsabilité **subjective**), mais en fonction de leur conformité matérielle avec les règles posées, en fonction de leurs conséquences matérielles objectives ” (1932, p.83).* Cela signifie par exemple, que l'enfant jugera plus mal, le fait de casser dix tasses de café, bien que ce soit involontaire, que le fait de casser sciemment une tasse de café.

Cette morale primitive est en définitive basée sur un rapport asymétrique entre l'enfant et l'adulte. Piaget parle ici de *respect unilatéral*. L'enfant doit respecter l'adulte mais la réciproque n'est pas vraie, l'enfant n'ayant qu'un pouvoir limité sur l'adulte. Cette morale serait largement dominante jusqu'à l'âge d'environ sept, huit ans. Néanmoins, à côté de cette première morale, existe une seconde morale, au départ quasi inexistante, qui va progressivement se développer et finalement supplanter la première aux alentours de l'adolescence.

2) *La morale de l'autonomie et de la réciprocité*

On peut dire que cette seconde morale est l'exacte opposée de la morale primitive de l'enfant. D'abord, l'individu ne respecte plus la règle parce qu'elle émane des adultes mais parce qu'elle permet d'atteindre des objectifs moralement désirables : assurer la liberté et la dignité d'autrui, autoriser des relations de vérité et de confiance entre les personnes, etc. Ensuite, cette seconde morale est basée sur une réflexion personnelle à propos des objectifs de la morale et non plus sur une soumission à l'autorité de l'adulte. Cela a pour conséquence que l'individu observe dorénavant en esprit, et non plus à la lettre les règles. Une autre différence est que la responsabilité devient subjective, c'est-à-dire que le sujet moral évalue les actes en fonction, non plus de leur aspect matériel, mais d'après les intentions qui les ont provoqués.

Pour Piaget, l'évolution vers cette morale est rendue possible par la conjonction de plusieurs facteurs qui se renforcent les uns les autres. En premier lieu, le développement intellectuel de l'enfant va permettre à celui-ci de se *décentrer* et donc de prendre en compte le point de vue, les intentions d'autrui (cf. responsabilité subjective), ce qui rendra possible l'établissement de véritables relations sociales. Et dans le même temps, cette décentration cognitive est facilitée par le développement des relations entre l'enfant et ses pairs de même âge avec lesquels il est dans un statut, non plus asymétrique, mais égalitaire. Cela conduit à des échanges faits de réciprocité (chacun se met à la place de l'autre), ce qui contribue à l'établissement de sentiments de solidarité. De plus, l'enfant s'insérant avec l'âge dans des groupes de pairs (par exemple à l'occasion d'activités de loisirs), il échappe progressivement à la surveillance directe des adultes et donc à leur influence qui était à l'origine de la première morale hétéronome. On pourrait également ajouter que par ces expériences nouvelles, l'enfant en vient à se rendre compte que l'avis de ses parents n'est pas le seul possible, que d'autres adultes peuvent avoir des opinions différentes, ce qui l'amène à s'interroger sur les règles familiales et à ne plus les accepter telles quelles.

Cette seconde morale, Piaget la qualifie de *morale de l'autonomie et du respect mutuel*. De l'autonomie, car elle repose sur une réflexion active du sujet et non plus sur une soumission passive, hétéronome à l'adulte. Du respect mutuel, car l'enfant développe cette morale par le biais des relations égalitaires qu'il entretient avec ses camarades de même âge que lui. En définitive, l'enfant a des relations sociales caractérisées non plus par la contrainte adulte mais par la coopération.

Dès son livre de 1932, et cela sera plus net encore dans ses articles des années quarante et cinquante, Piaget souligne la parenté entre le développement moral et le développement cognitif. Cette parenté se manifeste par le fait que dans les deux cas l'individu tend vers des structures de plus en plus équilibrées. Dans le domaine cognitif, c'est par exemple l'acquisition du raisonnement opératoire où l'individu devient capable d'effectuer mentalement une action

de transformation réversible $A \rightarrow B$ puis $B \rightarrow A$, ce qui donne $A=B$. Dans le domaine moral, c'est le fait que l'on passe de relations inégalitaires, déséquilibrées entre l'enfant et l'adulte, à des relations de respect mutuel où $A=B$ et $B=A$, et ce grâce à une capacité de décentration morale (l'individu se met à la place d'autrui et réciproquement). C'est ce qui amènera Piaget à dire que " *la logique est une morale de la pensée, comme la morale est une logique de l'action* " (1932, p.322).

3) *Un modèle normatif centré sur la personne*

Le modèle d'évolution de la morale de Piaget est dans un double sens normatif. D'une part, car cette évolution est nécessairement, structurellement, orientée dans un certain sens, comme c'est le cas au niveau cognitif. Il n'y a pas de place pour une alternative. D'autre part, car il considère que cette vection correspond à l'acquisition d'une morale meilleure à la précédente et fait référence à un idéal régulateur : les relations égalitaires propres aux régimes démocratiques, qui sont basées sur une participation active du sujet. Cela l'amènera d'ailleurs à soutenir les promoteurs de l'école ouverte (Decroly, Montessori) où les enfants travaillent en groupes qu'on laisse relativement autonomes, et à dénoncer inlassablement les pédagogies traditionnelles faites de soumission au maître et d'accumulation passive des connaissances.

Piaget se situe dans une position critique, tant à l'égard de Kant que de Durkheim. Rappelons que pour Kant, si on respecte un homme, c'est en tant que celui-ci applique ou incarne la loi morale, et non pas en tant qu'individu. C'est la dimension rationnelle de la loi qui impose le respect. Piaget, ici contre Kant, suit Durkheim. Comme lui, il pense que le respect ne repose pas à l'origine sur la raison, sur la forme rationnelle de la loi morale, mais sur les relations sociales. C'est au contact des autres que le respect se développe. D'autre part, comme Durkheim, Piaget distingue une morale du devoir et une morale du bien, là où Kant réduit la morale au devoir de l'impératif catégorique. Cependant, Piaget est radicalement opposée à la vision sociologique de Durkheim, pour qui la morale est d'origine collective. A l'inverse de Durkheim qui considère, que si on respecte un homme, c'est parce qu'il incarne la conscience collective, Piaget en se référant aux travaux de Bovet (" *les conditions de l'obligation de conscience* ", *L'Année Psychologique*, 1912), insiste pour dire que le respect de l'individu est la source et non pas le résultat de la loi morale, fut-elle rationnelle (cf. Kant) ou collective (cf. Durkheim). C'est parce que l'enfant admire et respecte ses parents, qu'il en viendra à respecter la loi morale et non pas le contraire. Piaget est également opposé au raisonnement de Durkheim qui ramène à une même origine commune, en l'occurrence la notion de sacré qui émane du collectif, la morale du devoir et la morale du bien. Pour Piaget, ces deux morales sont qualitativement différentes, car elles reposent sur des mécanismes distincts et incompatibles. La morale du devoir est fondée sur le respect unilatéral et la contrainte adulte, tandis que la morale du bien, la plus élevée pour Piaget, repose sur le respect mutuel et la coopération. Il n'y a donc pas lieu de les associer.

En définitive, Piaget adopte un point de vue universaliste et individualiste, à l'opposé du point de vue relativiste et sociologique de Durkheim. Pour Piaget, la morale est la même pour tout un chacun, quelle que soit la société, car elle se fonde sur des principes généraux valables partout : par exemple la réciprocité ou la coopération. De plus, bien que ce soit à l'occasion de relations sociales que la morale se développe, la " *responsabilité* " finale de ce processus revient à l'individu. La réflexion personnelle, l'autonomie de la conscience sont, comme on l'a vu, au centre de sa conception de la morale. Dans ce sens, il adopte ici la même logique constructiviste que pour son modèle du développement cognitif.

III Les différents aspects de la morale enfantine

A La règle

Si toutes les règles n'ont pas forcément une dimension morale (que l'on pense par exemple aux règles d'utilisation de tel ou tel matériel), la règle est cependant à la base de tout impératif moral : toute morale consiste à respecter certaines règles, et on peut dire qu'il n'y a pas de morale sans règles. C'est pourquoi Piaget a eu l'idée de s'y intéresser en premier. Pour ce faire, il a étudié deux jeux d'enfants : le jeu de billes et le jeu de cache-cache. Ce qui motive le choix de ces jeux, c'est qu'ils sont élaborés et pratiqués par les enfants eux-mêmes. Ils ressortissent donc des envies propres aux enfants et comportent l'avantage de peut-être mieux révéler la mentalité enfantine que des jeux imposés par les adultes. De plus, ces jeux étant présents tout au long de l'enfance, ils permettent de voir si des évolutions se dessinent avec l'âge. Dans ce cadre, Piaget a observé les enfants dans la cour de récréation et à l'occasion " mis la main à la pâte " en s'invitant à jouer avec les enfants. Cela lui permit d'étudier *la pratique de la règle*, c'est-à-dire la manière dont les enfants des différents âges, appliquent effectivement les règles. Il procéda également à des entretiens individuels. Ces entretiens eurent pour but d'étudier *la conscience de la règle*, c'est-à-dire la façon dont les enfants se représentent, conçoivent les règles.

1) *La pratique de la règle*

Piaget distingue quatre stades successifs au niveau de la pratique de la règle :

- Le stade moteur et individuel. Ce premier stade correspond à une période où la notion de règle (aspect codifié, sentiment d'obligation) n'existe pas encore à proprement parler. Il se situe, si on se réfère à Piaget, entre cinq, six mois et deux ans et demi, trois ans.

Pour prendre l'exemple du jeu de bille, l'activité de l'enfant a une visée d'abord manipulatrice et exploratrice. L'enfant cherche avant tout à comprendre la nature de la bille, à découvrir sa consistance, à appréhender sa surface, sa masse. Il fait des expériences pour voir : lancer, mettre en tas, en pyramide, faire tomber ou rebondir. Trois points marquent cette première étape. D'abord, l'absence de suite et de direction dans la succession des conduites. Passés les premiers moments d'étonnement, le jeu reste incohérent ou plutôt est soumis comme le dit Piaget " *à la fantaisie du moment* " (1932, p.15). Ensuite, se dessinent rapidement des régularités de nature motrice. Les conduites vont se schématiser, se ritualiser. L'enfant en vient à répéter les mêmes gestes, comme mettre dans son seau la bille, la retirer, puis la remettre, etc. En troisième lieu, vers le milieu de la deuxième année, va se greffer sur ces régularités motrices un certain symbolisme. Ce sont toutes les conduites de faire semblant où par l'imagination enfantine, les billes deviennent des aliments à cuire, des œufs dans un nid, etc. Ces rituels moteurs et symboliques vont être à la base de l'intégration ultérieure de la règle. Les conduites ritualisées anticipent sur la règle par la notion de régularité qu'elles partagent avec la règle. Quant à l'activité symbolique, elle correspond à une première différenciation entre le symbole et le signifiant, et va autoriser l'accès au langage dans lequel seront transmises ultérieurement les règles. La fin de ce stade est marquée par les premières tentatives d'imitations réciproques.

- Le stade égocentrique. Ce stade qui s'étend de l'âge de trois ans à sept, huit ans, est une période intermédiaire entre les conduites purement individuelles du stade précédent et les conduites réellement sociales du stade suivant. Comme le dit Piaget : " *sa pensée (celle de l'enfant) reste isolée et tout en croyant partager le point de vue de tout le monde, il reste, en fait, enfermé dans son point de vue à lui* " (1932, p.20). Dans ce cadre, l'enfant commence à faire attention aux autres mais faute de réflexion, il n'adapte pas véritablement son activité avec celle des autres. Deux conduites sont caractéristiques dans ce stade. D'abord, l'enfant cherche

à imiter les plus grands qui ont le prestige, pour être comme eux, reconnus par eux. Ensuite, faute de décentration, il est persuadé assez souvent qu'il joue de façon conforme, alors qu'il joue en fonction de ses seuls désirs. Il est frappant ainsi de constater que lorsque les enfants jouent ensemble, ils se surveillent peu et n'unifient guère leurs règles respectives. C'est qu'en effet, chacun ne cherche pas à l'emporter sur l'autre. Chacun cherche simplement à s'amuser, à gagner pour soi. Comme le dit ici Piaget " *l'enfant joue de manière individuelle avec une matière sociale* ". (1932, p. 21).

- Le stade de la coopération. Il débute vers sept ans et s'étend jusqu'à dix, onze ans environ. Il est caractérisé par un besoin d'entente, rendu nécessaire par l'envie non plus de gagner pour soi mais de l'emporter sur les autres, envie qui suppose de prendre en considération ce que les autres font. L'enfant s'efforce dorénavant de respecter des règles communes. A ce stade, les enfants cependant ne connaissent pas encore le détail des règles. Ils jouent un jeu simplifié.

- Le stade de la codification des règles. Ce qui distingue ce stade, qui apparaît vers onze, douze ans, du stade de la coopération, c'est que dorénavant, non seulement les parties sont réglées avec minutie, mais aussi que le détail des règles à suivre est connu de tous. A partir de ce stade, l'enfant connaît très bien les règles et il éprouve même un plaisir tout particulier à en inventer de nouvelles ou à prévoir dans un jeu tous les cas possibles. Parfois même, l'enfant passe plus de temps à définir les règles qu'à jouer. Ce stade est rendu possible à la fois par le développement de la mémoire, qui permet de retenir les subtilités des règles, que par de nouvelles capacités intellectuelles, qui permettent dorénavant de raisonner formellement.

2) *La conscience de la règle*

Afin d'aborder l'évolution de la conscience de la règle, c'est-à-dire l'évolution des représentations enfantines de la règle, Piaget va directement soumettre les enfants à un interrogatoire " en règle ". Trois groupes de questions vont être utilisés : 1) une série se référant au caractère intangible ou au contraire modifiable de la règle. Par exemple, Piaget va demander si l'enfant peut inventer une nouvelle règle. Si l'enfant l'admet, il demande ensuite " *cette règle serait-elle dans ce cas une règle juste, une vraie règle, une règle comme les autres ?* ". 2) Une série renvoyant à l'évolution des règles. Par exemple " *est-ce qu'on a toujours joué comme aujourd'hui ?* ". 3) Une série concernant l'origine des règles. Par exemple " *les règles ont-elles été inventées par les enfants ou imposées par les parents et les grandes personnes en général ?* ".

A partir de l'analyse des réponses fournies par les enfants, Piaget va distinguer trois périodes d'évolution de la conscience de la règle qui suivent, dans les grandes lignes, les mêmes évolutions que celles constatées à propos de la pratique de la règle.

- La période de la règle motrice. Elle débute quelques mois après la naissance, pour s'achever durant le stade égocentrique dégagé lors de l'étude de la pratique de la règle. Elle est caractérisée par deux dimensions : la régularité et la genèse du sentiment d'obligation. En ce qui concerne la régularité, l'enfant l'éprouve par le biais des rituels éducatifs et familiaux. L'emploi du temps du très jeune enfant est en effet souvent marqué par une grande constance des règles de vie quotidiennes. A cette régularité sociale s'associe aussi un sentiment d'obligation qui est une sorte de morale primitive. Par exemple, les parents font comprendre à l'enfant qu'il faut manger à telle heure, qu'il faut se coucher à telle heure, que cela est nécessaire pour son bien. Les parents peuvent introduire également, même si ce n'est pas délibéré, une certaine confusion entre les impératifs éducatifs et les phénomènes physiques, par la contiguïté qu'ils instituent parfois entre les premiers et les seconds. Par exemple, on dit à l'enfant que le

jour, c'est fait pour travailler, la nuit pour dormir. Autre exemple : on apprend à l'enfant qu'il ne doit pas s'approcher du feu, car cela brûle, que cela fait mal, mais aussi que c'est mal de jouer avec le feu. L'esprit de l'enfant augmente parfois cette confusion entre morale et nature. Comme l'a montré Piaget dans son livre *La représentation du monde chez l'enfant* (1926), et bien qu'il en ait exagéré la généralité¹, l'enfant est sujet à un certain animisme : il dote de vie et même parfois de conscience les phénomènes naturels, et par égocentrisme et finalisme, il imagine que les choses sont faites pour nous, ou du moins qu'elles participent à notre vie. L'enfant met ainsi de la morale dans la nature : les choses sont là pour notre bien. Et, dans le même temps, en partie à cause des règles adultes, il donne une dimension naturelle à la morale : par exemple, on se doit d'aller dormir quand il fait nuit. Certes, l'enfant est loin de respecter à la lettre ces demandes (que l'on pense à la difficulté de coucher parfois les enfants), néanmoins, il a souvent l'idée que l'on transgresse quelque chose si on ne le fait pas. En définitive, on constate souvent chez les enfants un mouvement réciproque de moralisation de la nature et de naturalisation de la morale.

- La période de la règle coercitive. Elle est comprise entre six et neuf ans environ. Si Piaget parle de règle coercitive, c'est que certains enfants de cet âge, mais pas tous, contrairement à ce qu'il laisse entendre (voir sur ce point Lickona, 1976), ont une conception particulièrement rigide de la règle. Ainsi certains enfants pensent qu'il est interdit de changer la règle, que c'est très mal de le faire. Ces enfants considèrent par exemple que les règles du jeu de billes proviennent des adultes, et du fait du prestige qui leur est associé en tant que grandes personnes, ils voient ces règles comme sacrées et intangibles. Ces enfants présentent cependant deux paradoxes qui sont largement explicables quand on rentre dans le détail des caractéristiques de leurs conduites et de leurs raisonnements.

Le premier paradoxe, c'est que ces enfants qui viennent de dire qu'il n'est pas bien de changer de règles, si on leur propose une nouvelle règle, ils l'acceptent. Quand on va plus loin dans l'analyse, on s'aperçoit que pour eux ce n'est pas réellement une nouvelle règle, mais bien plutôt une règle qui existait déjà et que l'adulte ne fait qu'exposer. Piaget ici, dans un pied de nez à la philosophie, avance que les enfants raisonnent comme de petits platoniciens et ont, à l'instar de Platon, une sorte de théorie des essences, qui consiste à considérer qu'on ne crée rien mais qu'on ne fait que redécouvrir des idées, des règles préexistantes. On pourrait ajouter que ces réponses sont liées à la difficulté pour l'enfant d'envisager la notion de temps. Il a beaucoup de mal à concevoir que les choses qu'il pense ou qu'il entend, existent en dehors de lui, ont une autonomie. Il est ainsi porté à considérer qu'il a toujours su quelque chose qu'en réalité il vient d'apprendre. Cela provoque une sorte d'indifférenciation entre l'avant et l'après, qui aboutit finalement à une vision intemporelle des choses.

Le second paradoxe, c'est que ces enfants qui voient la règle comme obligatoire sont très loin de la respecter en pratique. Ceci s'explique pour Piaget par l'égocentrisme de l'enfant : la frontière étant floue entre lui et autrui, il ne fait pas vraiment la part entre ce qui vient de lui et ce qui provient de l'extérieur, comme peuvent l'être les règles. Dans ce sens, faute de décentration suffisante, ces enfants peuvent avoir l'impression de jouer de façon conforme alors même qu'ils utilisent les règles de manière toute personnelle. On pourrait dire aussi, explication plus prosaïque, que cette tendance est liée à l'égocentrisme, entendu dans son acceptation commune : penser à soi avant de penser aux autres. L'enfant, tout à l'envie de gagner, ne fait peut-être qu'occulter plus ou moins volontairement les règles, ou du moins prend ses aises à leurs égards.

¹ Sur cette question de l'animisme enfantin, voir Jahoda, 1958 ; Laurendeau et Pinard, 1962 ; Van der Keilen et Roy, 1995 ; Wellman et Estes, 1986.

- La période de la règle rationnelle. Elle commence vers dix ans, dans le stade de la coopération, et recouvre l'ensemble du stade de la codification. Plutôt qu'un stade qui annulerait le précédent, il faut voir cette période comme une ouverture possible. Deux évolutions sont à noter. En premier lieu, l'enfant n'imagine plus que les règles soient éternelles, immuables, comme s'étant transmises telles quelles au travers des générations. En second lieu, l'enfant accepte que l'on change les règles pourvu que les modifications rallient tous les suffrages des participants. Pour Piaget, ces évolutions marquent l'accès de l'enfant à la conscience démocratique, c'est-à-dire à une représentation des rapports sociaux où le principe de la libre discussion prime. L'enfant en viendrait à considérer qu'il n'y a plus de délits d'opinions, qu'il n'y a que des délits de procédures.

Ces évolutions sont rendues possibles par deux phénomènes qui se renforcent l'un l'autre. D'une part, par le développement intellectuel de l'enfant qui devient capable de décentration, c'est-à-dire de coordonner de façon rationnelle, son point de vue avec celui des autres. D'autre part, ces évolutions sont rendues également possibles par la position nouvelle de l'enfant, qui s'émancipe progressivement de la contrainte adulte, et développe des relations d'égal à égal avec ses camarades de même âge que lui.

Piaget fait preuve ici d'un singulier optimisme car il insiste pour dire qu'entre les enfants les relations sont égalitaires et qu'il n'y a plus de délits d'opinions. Cette idéalisation des rapports entre enfants laisse plutôt songeur.

B La responsabilité

Le deuxième point que Piaget aborde est celui de la responsabilité. Ce qui l'intéresse, c'est de comprendre comment l'enfant évalue les actes fautifs commis par soi ou par autrui. Si on se réfère à Heider (1958), on peut dire qu'il y a différents niveaux de responsabilités. Par exemple, on peut tenir quelqu'un pour responsable simplement car il était présent au moment des faits, ou même s'il n'a pas fait exprès, s'il a produit l'action, ou encore, ce qui se rapproche des définitions juridiques classiques, uniquement dans le cas où l'individu l'a fait sciemment. Dans ce cadre, Piaget cherche à savoir à partir de quels critères l'enfant estime la gravité d'un acte et relie l'acte à son auteur. Cette étude est particulièrement importante dans la mesure où la responsabilité débouche sur des actions concrètes, par exemple l'attribution de sanctions.

Dans cette étude, Piaget va proposer des couples d'histoires où des actions varient selon l'intention et les conséquences matérielles, et demander aux enfants d'évaluer, en justifiant leurs réponses, la gravité de l'acte et la responsabilité de l'acteur. Trois thèmes vont être abordés : la maladresse, le vol, le mensonge.

1) La maladresse

Piaget va comparer les réactions des enfants aux récits de deux maladresses, l'une constituant la conséquence d'une action bien intentionnée, mais ayant entraînée un dommage matériel appréciable, l'autre sans grande importance matérielle, mais faisant suite à une action mal intentionnée ou du moins dont les motivations sont discutables ou égoïstes.

Exemple de couple d'histoires présenté : histoires des taches d'encre.

1) *“ Il y avait un petit garçon qui s'appelait Jules. Son papa était parti. Jules a eu alors l'idée de s'amuser avec l'encrier de son papa. Il a joué un moment avec sa plume, et puis il a fait une petite tache sur le tapis de la table ”* (intention discutable, petite conséquence matérielle).

2) “ *Un petit garçon, qui s’appelait Auguste, a vu que l’encrier de son papa était vide. Un jour que son papa était parti, il a eu l’idée pour lui rendre service, de remplir l’encrier pour que le papa trouve de l’encre à son retour. Seulement, en ouvrant la bouteille d’encre, il a fait une grosse tache sur le tapis* ” (bonne intention, conséquence matérielle plus importante).

Après avoir fait répéter les histoires et s’être assuré qu’elles avaient été bien comprises, Piaget posait deux questions :

- “ *Ces enfants sont-ils également coupables, la même chose vilain² ou bien l’un est-il plus coupable que l’autre ?* ” - “ *Lequel des deux est le plus vilain et pourquoi ?* ”.

Les résultats montrent que l’on peut distinguer deux groupes d’enfants. Le premier groupe d’enfants, bien qu’il saisisse les différences d’intentions entre les deux histoires, ne semble pas capable de faire le pas supplémentaire qui consisterait à en tenir compte : il juge les actes uniquement en fonction du résultat matériel, ce qui le conduit à considérer dans notre exemple, Auguste comme plus coupable que Jules, puisqu’il a fait une plus grosse tache. Pour les enfants du second groupe au contraire, seule l’intention compte, ce qui les amènent à évaluer plus sévèrement Jules, celui-ci ayant agit pour des motifs égoïstes, ce qui n’était pas le cas de Auguste, dont la motivation était de rendre service à son papa.

Autrement dit, le premier groupe a une responsabilité que l’on peut qualifier d’*objective* (il se fixe sur les conséquences concrètes de l’acte), tandis que le second groupe renvoie à une responsabilité dite *subjective*, celle-ci étant basée sur les intentions du sujet, de l’acteur. Piaget constate, comme il le supposait, une évolution génétique : ainsi, la responsabilité objective est majoritaire chez les enfants jusqu’à sept ans, puis décroît rapidement, alors que la responsabilité subjective croît avec l’âge, pour devenir dominante vers neuf, dix ans.

2) *Le vol*

Exemple de couples d’histoires proposés pour le vol :

1) “ *Albertine avait une petite amie qui élevait un oiseau dans une cage. Albertine trouvait que cet oiseau était très malheureux et demandait toujours à son amie de le laisser partir. Mais l’amie ne voulait pas. Alors un jour que son amie n’était pas là, Albertine est allée voler l’oiseau. Elle l’a laissé s’envoler et à cacher la cage dans le grenier pour qu’on n’enferme plus d’oiseau dedans* ”.

2) “ *Juliette a volé des bonbons à sa maman, un jour que sa maman n’était pas là, et elle les a mangés en cachette* ”.

A l’instar de la maladresse, les enfants les plus jeunes évaluent plus sévèrement le vol le plus précieux (l’oiseau) sans tenir compte de l’intention, ou plutôt en dépit du fait qu’ils reconnaissent son caractère altruiste, tandis que les plus âgés jugent le vol égoïste (les bonbons) comme plus grave.

3) *Le mensonge*

² Expression utilisée par les enfants de Genève où se déroulait l’étude.

Piaget a abordé ici trois aspects. Il s'est intéressé aux définitions que donnent les enfants du mensonge, en leur posant la question : " *c'est quoi un mensonge ?* ". Il a cherché aussi à voir comment les enfants évaluaient la gravité d'un mensonge, en reprenant le principe des couples d'histoires. Il a voulu savoir enfin quelles étaient les raisons avancées par les enfants pour justifier qu'il faille ne pas mentir en leur demandant " *pourquoi il est interdit de mentir ?* ".

Le thème du mensonge pose la question du rapport de l'enfant à la réalité. On sait que l'enfant a parfois du mal à distinguer ce qui relève de ses propres désirs et fantaisies personnelles, de ce qui renvoie à une réalité objective. Il est sujet à des pseudo-mensonges : il avance des choses fausses avec la conviction qu'elles sont cependant vraies. On peut s'attendre en conséquence, à ce que l'enfant n'ait pas jusqu'à un certain âge, une vision très claire du mensonge. Les résultats vont effectivement dans ce sens.

Au travers de la définition du mensonge, on s'aperçoit que les enfants ont au départ une conception particulièrement étendue du mensonge. Ainsi, même s'il les différencie en partie, ils regroupent dans une même catégorie, la définition princeps du mensonge (mentir, c'est tromper quelqu'un), les gros mots et les erreurs. Pour expliquer cette assimilation, on peut avancer que c'est peut-être parce que ces trois dimensions ont comme point commun d'être commis par le langage, d'être des fautes de langage. Ce sont des choses qu'on ne peut pas dire. Dans tous les cas également, ce sont des choses qui sont soulignées par l'adulte et auxquelles s'associent des connotations morales. C'est mal de dire, aussi bien des mensonges que des gros mots, et à propos des erreurs, il arrive que l'adulte n'ait guère une attitude très pédagogique et punisse l'enfant pour celles-ci comme il le fait pour les mensonges. Si certains enfants en viennent à mettre sur le même plan mensonge et erreur, c'est peut-être aussi faute de tenir compte des intentions, ou de ne pas faire la différence entre ce qui est involontaire et ce qui est voulu. On en a bel exemple dans la réponse d'un enfant de 6 ans interrogé par Piaget, qui considérait que dire volontairement $2+2=5$, alors que l'on sait que c'est faux, est un mensonge, mais aussi d'avancer de bonne foi, que telle personne à 39 ans, alors qu'elle a en réalité 32 ans³. Quant à la confusion entre mensonge et gros mots, elle provient aussi du fait que dans les deux cas, l'enfant, s'il voit qu'il s'agit de fautes de langage (il est réprimandé), peut ressentir un certain sentiment d'incompréhension. Pour le mensonge, on l'a dit, cela s'explique par la difficulté de l'enfant à distinguer ce qui relève de sa fantaisie et de la vérité, et qu'il ne se rend pas toujours compte qu'il dit un mensonge et dans ce sens, qu'il est fautif. Quant aux gros mots, soient ceux-ci reposent sur des conventions de langage arbitraires que l'enfant ne maîtrise pas, soient, ce qui aboutit à la même incompréhension, ils renvoient à une vision dégradante d'autrui, dont la signification peut échapper jusqu'à un certain âge à l'enfant.

Comme pour la maladresse ou le vol, les réponses à propos de l'évaluation de la gravité des mensonges confirment le passage avec l'âge, d'une dimension objective, concrète, de la morale à une dimension subjective.

Piaget présenta des couples d'histoires, chaque couple comportant un mensonge ou une simple inexactitude sans intention mauvaise, mais marquant une grosse entorse à la réalité, et un mensonge quelconque à contenu vraisemblable, mais qui exprimait une intention visible de tromper. Exemples :

³ Certains travaux récents sur les théories de l'esprit montrent cependant, qu'en modifiant les procédures d'investigation, l'enfant est parfois capable dès 4/5 ans de distinguer l'erreur du mensonge (Siegal, 1995).

Histoire 1 : “ *Un petit garçon (ou une petite fille) se promène dans la rue et rencontre un gros chien qui lui fait très peur. Alors il rentre à la maison et raconte à sa maman qu’il a vu un chien aussi gros qu’une vache* ”.

Histoire 2 : “ *Un enfant rentre de l’école et raconte à sa maman que la maîtresse lui a donné de bonnes notes. Mais ce n’était pas vrai : la maîtresse ne lui avait donné aucune note, ni bonne ni mauvaise. Alors sa maman a été très contente et l’a récompensé* ”.

Pour les plus jeunes, un mensonge est d’autant plus grave qu’il s’éloigne de la réalité, est invraisemblable d’un point de vue objectif. C’est pourquoi dans notre exemple, ils considèrent l’enfant de la première histoire comme le plus vilain. A l’inverse avec l’âge, l’invraisemblance du mensonge va être un indice de non-gravité : le mensonge de la première histoire ne devient plus grave puisqu’il n’est pas crédible. Par contre, le second mensonge est grave car il abuse la confiance de l’autre, en l’occurrence ici de la maman.

En définitive, il faut attendre selon Piaget, l’âge de dix, onze ans, pour que l’enfant prenne comme critère explicite, exclusif, le *but* du mensonge : la tromperie, et non plus le *contenu* du mensonge : son écart par rapport à la réalité. C’est à partir de ce moment qu’apparaît dans les définitions l’idée que mentir, c’est chercher à mettre dans l’erreur autrui, c’est dire quelque chose de faux intentionnellement.

A propos du pourquoi du mensonge, on assiste également au passage d’une vision externe à une vision interne, subjective de la morale.

Pour les enfants les plus jeunes, il ne faut pas mentir car on se fait punir. C’est sur la conséquence matérielle, concrète, qu’ils se fixent pour justifier cet interdit⁴. Par contre, les réponses des enfants plus âgés montrent que ceux-ci perçoivent la signification morale du mensonge. Voici des exemples de réponses de ces enfants plus âgés : “ *mentir, c’est mal, car ça supprime la confiance* ”. “ *Quand on ment, personne ne vous croit plus et alors, on peut plus rien faire ensemble, on ne sait plus après où on en est* ”. Les enfants se placent dorénavant dans la perspective des rapports humains et des conditions qui les rendent possible.

Signalons que Piaget remarque que très tôt (vers 3/4ans), l’enfant parvient en ce qui le concerne, à différencier les fautes intentionnelles et les infractions involontaires, et à invoquer des motifs personnels, là où pour autrui il faut attendre l’âge de 6/7 ans pour que cette distinction commence à être véritablement opérée (1932, p. 111, 144 et 145), l’enfant dans ce cas continuant à se fixer sur les conséquences matérielles (cf. responsabilité objective). Ainsi, la responsabilité subjective, marquée par la prise en compte de l’intentionnalité, est plus précoce pour soi que pour autrui. Cet écart entre soi et autrui est facile à comprendre. La conduite d’autrui nous apparaît d’abord dans sa matérialité, dans toute son extériorité, et il faut faire un effort pour rentrer dans l’esprit d’autrui. Tel est moins le cas pour soi. Ce que l’on pense, ce qui nous pousse à agir de telle ou telle manière, on le perçoit plus directement⁵. Ajoutons que la responsabilité subjective permet d’avancer des justifications (par exemple qu’on n’a pas fait exprès ou qu’on était sous le coup du stress ou de la colère), ce qui n’est pas le cas de la responsabilité objective qui se fixe uniquement sur la matérialité des faits, sans prendre en compte d’éventuelles circonstances atténuantes. Dans ce cadre, si l’enfant convoque la responsabilité subjective pour lui-même et la responsabilité objective pour autrui, c’est aussi

⁴ On verra au chapitre 4 que Piaget a sous-estimé la compréhension par l’enfant des raisons qui justifient qu’il faille ne pas mentir.

⁵ Même si parfois on s’abuse sur les vraies raisons qui nous ont poussé à agir.

certainement parce que la première, contrairement à la seconde, permet de minimiser sa responsabilité, ce qu'on est peut-être moins prompt à faire pour autrui⁶.

4) La responsabilité collective

Piaget s'est également intéressé à la responsabilité collective. Cette responsabilité repose sur l'idée que lorsqu'un individu appartenant à un groupe commet une infraction, celui-ci, mais aussi l'ensemble des personnes de son groupe sont considérées comme responsables et peuvent en conséquence subir également une sanction.

Piaget remarque que dans l'histoire du droit pénal, la responsabilité a longtemps été collective, et se référant aux travaux de Fauconnet (*La responsabilité*, 1920), que cette responsabilité s'associait à une conception objective de la responsabilité. Il note également, que plus on se rapproche de l'époque moderne, plus la responsabilité s'individualise et se subjectivise. Dans la mesure où il a constaté chez les enfants une évolution équivalente de la responsabilité, qui d'objective devient subjective, dans un parallèle problématique entre ontogenèse et phylogenèse, il va faire l'hypothèse que les enfants les plus jeunes, à l'instar des peuples primitifs et traditionnels, ont aussi une vision collective et communicable de la responsabilité, tandis que les enfants les plus âgés réfutent ce type de responsabilité, par analogie avec ce qui se passe à l'époque moderne⁷.

Pour valider son hypothèse, Piaget va raconter des histoires où un adulte, suite à une faute commise par un enfant faisant partie d'un groupe, se demande s'il faut sanctionner le groupe tout entier. Voici un exemple d'histoire :

“ En sortant de l'école, tous les garçons d'une classe vont s'amuser dans la rue et se lancent des boules de neige. Un des garçons, en lançant sa boule trop loin, casse une vitre. Un monsieur sort de la maison et demande qui c'est. Comme personne ne répond, il va se plaindre au maître. Le lendemain le maître demande à la classe qui a cassé la vitre mais personne ne répond. Celui qui l'a fait dit que ce n'est pas lui et les autres ne veulent pas le dénoncer. Qu'est-ce que doit faire le maître ? Ne fallait-il punir personne, ou fallait-il punir toute la classe ? ”

Piaget ne voit pas confirmée son hypothèse, la grande majorité des enfants, même les plus petits, rejetant la responsabilité collective. Pour les enfants, punir tout le monde reviendrait à punir des innocents. L'argument qu'ils invoquent, c'est que seul le coupable doit être puni. Piaget va trouver néanmoins des enfants qui acceptent en partie l'idée d'une responsabilité collective. Ces enfants se partagent en deux catégories.

La première catégorie concerne surtout des enfants très jeunes. Pour eux, il faut punir tout le monde car c'est un devoir envers le maître que de dénoncer le coupable. Ils considèrent que chacun est coupable individuellement de ne pas avoir dénoncé le fautif.

La seconde catégorie comprend des enfants en général plus âgés. Ces enfants insistent sur le fait que la classe ayant en quelque sorte décidée de ne pas dénoncer le coupable, elle fait preuve à la fois de solidarité à l'égard du coupable et s'oppose par son silence à la requête du maître. Cette décision rend en conséquence les enfants associés les uns avec les autres, et à ce titre, même s'ils ont eu raison de ne pas dénoncer le coupable, leur opposition unie ouvre la porte à une sanction collective. Néanmoins, à la différence des enfants de la première catégorie,

⁶ Fauconnet (1920) disait d'ailleurs que l'histoire de la responsabilité subjective, c'était l'histoire de l'abolition de la responsabilité.

⁷ Contrairement à ce qu'avancait Piaget, précisons que les peuples primitifs n'ignorent pas la responsabilité subjective (Lombard, 1985). Ajoutons de plus que la responsabilité collective n'est pas forcément quelque chose d'archaïque mais s'explique chez ces peuples par une vision spirituelle du monde où la nature, le divin et les hommes sont reliés entre eux (Latour, 1994).

la sanction collective n'est pas vue comme juste, mais comme quelque chose d'admissible si on adopte le point de vue du maître. Ne rien faire risquerait de ruiner son autorité pourtant nécessaire au bon fonctionnement de la classe. Ces enfants avancent aussi une autre raison. Pour eux, le maître a éventuellement raison de punir tout le monde, car cette punition peut avoir une utilité préventive. En punissant tout le monde, il incite les enfants à faire plus attention la prochaine fois quand ils joueront.

Cette seconde catégorie de réponses montre que la responsabilité collective n'est pas forcément quelque chose d'archaïque, et qu'elle peut renvoyer à une conscience sociale élaborée.

C Le sentiment de justice

Après avoir abordé la question de la responsabilité, Piaget s'est intéressé à la justice qui fait généralement suite au processus d'évaluation de la responsabilité : une fois cette dernière définie, on prend des décisions quant à la conduite qui nous paraît juste vis-à-vis du fautif. En suivant la tradition de la philosophie juridique, Piaget distingue deux types de justice. Le premier type de justice est ce qu'on appelle la *justice rétributive*. Il s'agit ici d'établir une échelle de *sanctions* (qui peuvent être des récompenses ou des peines) en fonction des actes réalisés par les individus. Dans ce cadre, une bonne justice rétributive est celle qui établit, à actes équivalents, une *égalité* de traitement entre les individus. Le deuxième type de justice, dit *distributif*, se réfère aux questions de partage, de *répartition*. Il s'agit de réaliser une allocation *équitable* des ressources. Ici, on tient compte des mérites, des besoins des individus, ou plus largement des buts de la société (Steiner, 1999). De ce fait, le partage n'est pas forcément basé sur l'égalité, contrairement à la justice rétributive, mais peut avoir pour objectif d'établir une différence de traitements, afin par exemple de corriger certaines injustices individuelles ou sociales. On parle alors d'équité et non plus d'égalité, c'est-à-dire d'une égalité qui est modulée en fonction du contexte.

1) *L'évolution de la justice rétributive*

La morale étant surtout axée sur les interdits, Piaget n'a abordé pour ce thème que les fautes. Il procéda comme suit :

“ *Je vais te raconter des bêtises que des petits enfants ont faites et tu me diras comment tu trouves qu'il faut les punir* ”. Une fois racontée l'histoire, Piaget notait la punition que l'enfant avait imaginée et poursuivait en proposant des punitions. Une fois que l'enfant avait choisi l'une des punitions, on lui demandait pourquoi elle était la plus juste.

Piaget, se référant en particulier aux travaux de Durkheim (1893) et de Fauconnet (1920), distingua deux types de sanctions : les sanctions *expiatoires* et les sanctions *par réciprocité*. Dans les premières, prédomine l'idée de châtement. Il s'agit, par l'exercice d'un pouvoir de contrainte, en infligeant une peine, de ramener à l'obéissance l'enfant, afin qu'il réalise la prochaine fois ce qu'on lui demande. On considère que la peine est là pour faire payer l'individu fautif. Dans les sanctions par réciprocité, il y a par contre une sorte d'égalité de traitement : on fait sentir à l'enfant les conséquences de son acte, son absence de coopération, en le mettant dans une situation analogue à celle qu'il a provoquée : soit en lui faisant subir les conséquences matérielles, objectives directes de son acte (par exemple s'il a refusé d'aller chercher du pain, en le privant de pain) ; soit en lui faisant sentir les conséquences interpersonnelles de son acte (par exemple s'il n'a pas voulu rendre service, en faisant de même avec lui). Dans ces sanctions par réciprocité, on peut aussi exiger de l'enfant qu'il annule ce qu'il a provoqué (par exemple, on demandera à l'enfant, s'il a cassé quelque chose, qu'il le

répare ou le rembourse). Dans ce cas, la sanction devient simplement restitutive et l'idée de peine a pratiquement disparue.

Piaget considère que les sanctions expiatoires sont plus archaïques que les sanctions par réciprocité, dans la mesure où elles se réfèrent à une notion assez brutale : l'idée de châtement, et qu'elles ne cherchent pas à faire saisir par l'enfant l'aspect négatif, en terme de relation interpersonnelle, de son acte. De ce fait, il s'attend à ce que les sanctions expiatoires qui manifestent un pouvoir de coercition, et qui peuvent résulter de la contrainte de l'adulte (cf. morale de l'hétéronomie), précèdent, en terme d'âge, les sanctions par réciprocité plus sophistiquées dans l'esprit et qui s'inscrivent finalement dans une optique égalitaire où on pointe la nécessité de la coopération (cf. morale de l'autonomie). C'est effectivement ce qu'il constate.

Les résultats mettent en évidence une très nette prédominance des sanctions expiatoires chez les enfants les plus jeunes, qui considèrent ces sanctions comme les plus justes, comme les plus à même d'empêcher la récidive. Pour nombre d'entre eux d'ailleurs, s'ils choisissent ce type de sanction, c'est parce qu'elle est la plus sévère, donc dans leur esprit la plus juste. Avec l'âge, le choix de ces sanctions expiatoires diminue, même s'il ne disparaît pas complètement, et on note à partir de l'âge de onze, douze ans, une majorité de sanctions par réciprocité. On remarque que si pour les enfants les plus jeunes, la prévention de la récidive se combine nécessairement avec l'idée de châtement, chez les plus grands se développe l'idée que le risque de récidive peut-être au contraire accru si la peine est trop forte : le fautif pourrait se rebeller, trouvant la peine injuste car disproportionnée. On note, spécialement chez des enfants d'âges intermédiaires, des propositions de sanctions qui se situent à mi-chemin entre la sanction expiatoire et la sanction par réciprocité, et que Piaget qualifie de sanctions par réciprocité simple. Il s'agit de sanctions où on se propose de faire concrètement la même chose au fautif que ce qu'il a fait. Par exemple, le frapper s'il nous a frappé, le voler s'il nous a volé. Elles font référence à la loi du Talion, qui reste une justice assez primitive.

2) *La justice rétributive et la justice distributive*

Si la justice rétributive renvoie aux récompenses et aux pénalités données en fonction de ce que les gens ont fait, la justice distributive concerne la répartition des ressources. Il peut être intéressant de voir quels sont les rapports entre ces deux justices. La première, dans la mesure où elle renvoie à une sanction, qui plus est imposée par quelqu'un qui détient un pouvoir de coercition, semble assez proche de la morale de l'hétéronomie définie par Piaget, qui repose sur la contrainte adulte. Quant à la seconde, elle n'est pas sans évoquer la morale de la réciprocité et de l'autonomie, en ce sens qu'elle se réfère à une prise en compte des besoins de l'autre et repose sur le partage, l'échange. De ce fait, on peut imaginer que la justice rétributive est plus prédominante ou plus présente chez les enfants les plus jeunes que la justice distributive, et qu'avec l'âge on assiste à un phénomène inverse. Une façon de mettre à l'épreuve cette hypothèse, est de voir ce qui se passe lorsqu'il y a conflits entre les deux justices.

Piaget a proposé par exemple l'histoire suivante :

“ Une maman avait deux filles, l'une obéissante, l'autre désobéissante. Cette maman aimait mieux celle qui lui obéissait et lui donnait les plus grands morceaux de gâteau ”.

Ensuite, Piaget demandait à l'enfant *“ que penses-tu de cela ? ”* (1932, p.210).

Comme le prévoyait Piaget, les plus petits font prédominer la justice rétributive sur la justice distributive : ils considèrent que la maman a raison de récompenser la plus obéissante, et non pas de donner la même chose aux deux enfants, ce qui serait le signe d'une justice

distributive (qui tiendrait compte du fait qu'elles ont toutes les deux également envie de gâteau). Pour eux, ce qu'a fait la maman est juste, car l'une est gentille, l'autre pas. C'est l'inverse pour les plus âgés. 60% des 10/12 ans trouvent que c'est profondément injuste. Pour ces derniers, la maman doit aimer ses deux enfants et elle ne doit pas en favoriser un aux dépens de l'autre. Ils avancent de plus des arguments psychologiques. Ils font remarquer que la préférence accordée à l'enfant obéissant aura pour effet de décourager l'autre, de la rendre jalouse, voire de la pousser à la révolte. Cette préférence est donc pour eux, non seulement injuste, mais aussi inefficace.

3) Les rapports entre obéissance, égalité et équité

Tout comme pour le rapport entre justice rétributive et justice distributive, Piaget va regarder ce qui se passe en cas de conflits entre l'obéissance et le principe d'égalité ou d'équité. L'obéissance dont il s'agit ici, c'est celle accordée ou non à l'adulte par l'enfant. Elle renvoie *a priori* à la morale de l'hétéronomie. Quant à l'égalité et à sa forme plus complexe, l'équité, qui va au-delà de la simple égalité, en prenant en compte les besoins propres de chacun, elles reposent sur l'idée de la nécessité du partage. Égalité et équité sont dans ce sens, assez proche dans l'esprit, de la morale de la réciprocité et de l'échange. Comme précédemment, on devrait s'attendre à ce que l'obéissance prime d'abord sur l'égalité et l'équité. Voici un exemple d'histoire proposée par Piaget pour tester cette nouvelle hypothèse :

“ Une maman a demandé à son petit garçon et à sa petite fille de l'aider un peu dans le ménage, un jeudi après-midi, parce qu'elle était fatiguée. La fille devait essuyer la vaisselle et le garçon aller chercher du bois. Mais voilà que le petit garçon (ou la petite fille) est parti s'amuser dans la rue. Alors la maman a dit à l'autre de faire tout l'ouvrage. Qu'est-ce qu'il a dit ? ” (1932, p.221).

On note quatre types de réponses qui se suivent plus ou moins avec l'âge. Il y a d'abord les enfants qui considèrent juste la demande de la mère, sans trop se poser de questions. Ce sont souvent les plus jeunes enfants (6/7ans). A la lecture de leurs réponses, se dégage l'impression que la justice n'est pas dissociée de l'obéissance, voire que la justice se résume à obéir aux adultes.

Ensuite, on a affaire à des enfants, généralement plus âgés que les précédents (7/8 ans), qui disent que ce n'est pas juste. Ils avancent l'argument suivant : celui qui est resté va devoir tout faire, tandis que l'autre, une fois qu'il sera revenu de s'amuser, n'aura plus qu'à se tourner les pouces. Néanmoins, ces mêmes enfants disent qu'ils auraient obéi, car précisent-ils, il est normal d'obéir à ses parents. Ici, l'obéissance est dissociée de la justice, mais la première a la prédominance sur la seconde.

Le troisième type de réponse marque l'avènement d'une revendication égalitariste. Pour les enfants qui appartiennent à ce groupe (vers 8/9 ans), il n'y a pas à obéir car cela aboutirait à une inégalité de traitement entre les deux enfants. L'ordre est jugé pour cette raison injuste. Ici, l'égalité prime sur toute autre considération.

Le quatrième type de réponses (en général les enfants les plus âgés de 11/12 ans) correspond aux enfants qui disent que ce n'est pas juste que l'un fasse tout à la place de l'autre. Ils ne se sentent pas obligés d'obéir. Néanmoins, ils sont prêts à le faire pour rendre service à la mère car elle est fatiguée. Ils ont une attitude que l'on pourrait qualifier d'*équité* (modulation en fonction du contexte).

Dans le cadre de cette étude des rapports entre autorité et égalité, Piaget (1932, p. 229-235) s'est également intéressé à la tricherie et au rapportage. Il va demander aux enfants *“ pourquoi il ne faut pas tricher à l'école ? ”* et *“ peut-on rapporter si c'est l'adulte*

l'ordonne ? ". Comme précédemment, on constate que les enfants les plus jeunes avancent des raisons qui renvoient à la morale de l'obéissance (du type : " *c'est pas bien de tricher car c'est interdit par le maître* " ou pour le rapportage : " *il faut rapporter si le maître l'ordonne* "), tandis que les enfants les plus âgés (vers 10 ans) donnent des explications qui se réfèrent pour la tricherie à l'égalité (par exemple " *il va avoir plus. C'est pas juste* ") et pour ce qui est du rapportage, qui expriment une certaine solidarité enfantine qui s'oppose à l'autorité adulte (par exemple " *faut pas obéir. C'est trahir son camarade* ").

4) *La justice entre enfants*

Pour Piaget, si la morale de l'hétéronomie est la conséquence de la contrainte adulte, la morale de l'autonomie se développe à l'occasion de relations égalitaires, comme c'est le cas d'après lui, des relations entre enfants. Cette idée le conduit à imaginer que la justice entre enfants, du moins chez ceux qui sont suffisamment grands pour intégrer des groupes de pairs qui les détachent de l'influence adulte, est moins archaïque que celle qui est liée aux rapports entre l'enfant et l'adulte. Il pense voir une confirmation de cette idée dans les réactions des enfants à la question suivante : " *si un camarade te donne un coup de poing, que fais-tu ?* ". On constate que les enfants les plus jeunes (6/7ans) ont tendance à estimer (mais faut-il vraiment croire cette réponse ?) qu'il ne faut pas se venger. Pour eux, il y a un moyen plus efficace et plus légitime d'obtenir réparation, c'est d'en appeler à l'adulte. A l'inverse, les plus grands (vers 8/9 ans) disent qu'il faut rendre coup pour coup. Pour Piaget, le recours à ce type de vengeance est un progrès car il manifeste une justice égalitaire basée sur l'idée de réciprocité⁸. Dans le cadre de cette justice entre enfants, Piaget voit poindre avec l'âge des réactions non plus seulement d'égalité mais aussi d'équité qui tiennent compte des différences d'âges et des capacités propres à chaque âge. On peut le constater dans les réponses à l'histoire suivante :

" Deux garçons jouaient aux billes. L'un était petit, l'autre grand. Fallait-il les mettre à la même ligne, ou le petit plus près ? "

Les enfants de 7 ans sont pour l'égalité stricte (les deux doivent être mis sur la même ligne), tandis que les enfants de 10 ans sont prêts à favoriser le plus petit par équité en le mettant plus près.

5) *La justice immanente*

On l'a vu lorsqu'on a abordé la conscience de la règle, les enfants ont tendance parfois à lier nature et morale. C'est ce que Piaget avait déjà remarqué dans son livre de 1926, *La représentation du monde chez l'enfant*. Cette association provient de deux choses : des règles sociales qui se calent sur les rythmes naturels (par exemple à l'alternance travail/repos correspond l'alternance jour/nuit) ; des attitudes des adultes qui parfois n'hésitent pas à dire à l'enfant quand celui-ci se blesse : " *C'est bien fait* " ou " *C'est ta punition* ". De plus, d'une

⁸ Ainsi que le souligne Santolini (1982, p.26) Piaget va très loin dans cette interprétation qui fait de ce type de vengeance un progrès, comme on peut le voir dans le passage suivant : " *Lorsqu'un enfant rend les coups qu'il a reçus, etc., il ne cherche pas à châtier, mais simplement à marquer une exacte réciprocité (...) l'idéal n'est pas de rendre plus, mais de distribuer mathématiquement ce qu'on a reçu soi-même* " (1932, p. 236). Ce type de vengeance paraît en réalité plus prosaïque : en première analyse, c'est souvent une réaction immédiate assez rustique. Il nous semble que Piaget est ici prisonnier de sa vision idéaliste des enfants : à moins de se réfuter, étant donné que ce type de vengeance (du moins dans son étude) est davantage préconisée par les enfants plus âgés supposés entretenir entre eux une morale autonome et égalitaire, il n'a d'autre solution, en raisonnant comme il le fait en terme de développement, que d'avancer le caractère positif de cette pratique.

part, l'enfant a tendance à surestimer le poids de l'homme, ce qui l'amène à adopter une vision finaliste de la nature qui serait à notre service ; d'autre part, il a tendance à projeter sur la nature ses idées (notamment morales) et ses désirs. C'est ce qu'on appelle l'animisme enfantin, qui revient à voir des esprits dans la nature, à l'anthropologiser.

Par ailleurs, dans le cadre de la morale hétéronome, on sait que l'enfant attribue un pouvoir important à l'adulte et certains enfants ont une conception assez systématique, automatique de la justice, n'imaginant pas que le crime puisse rester impuni, sans sanction. Tout ceci amène à envisager la possibilité que l'enfant possède une conception immanente de la justice, c'est-à-dire une conception dans laquelle, notamment parce qu'il projette sur la nature le pouvoir des adultes, celle-ci, comme eux, se charge de punir les méchants (et éventuellement de récompenser les gentils). Plus précisément, pour Piaget " *l'enfant, ayant acquis, grâce à la contrainte adulte, l'habitude de la sanction, prêterait spontanément à la nature le pouvoir d'exercer les mêmes sanctions* " (1932, p. 207). Piaget va mettre en évidence cette croyance au travers de l'histoire suivante :

" Il y avait une fois deux enfants qui volaient des pommes sur un pommier. Tout à coup arrive un garde champêtre, et les deux enfants se sauvent en courant. L'un est attrapé. L'autre, en rentrant chez lui par un chemin détourné, passe la rivière sur un mauvais pont et tombe dans l'eau. Qu'est-ce que tu en penses ? S'il n'avait pas volé de pommes et qu'il ait quand même passé la rivière sur ce mauvais pont, est-ce qu'il serait aussi tombé dans l'eau ?⁹ "

Les enfants les plus jeunes ont souvent une conception immanente de la justice. La grande majorité d'entre eux dit que c'est parce que l'enfant a volé qu'il est tombé dans l'eau. Ils disent également, que si l'enfant n'avait pas volé, il ne serait pas tombé dans l'eau. Certaines réponses sont manifestement animistes, des enfants allant jusqu'à dire que le pont a puni le voleur, ou que le pont savait que l'enfant venait de voler. Il ne faudrait pas croire pour autant que les enfants ont une théorie animiste explicite. Disons simplement que certains d'entre eux trouvent naturelle la liaison entre la faute commise et le phénomène physique servant de sanction. Ensuite, on trouve un groupe d'enfants d'âge intermédiaire, dont la réponse est assez intéressante d'un point de vue logique. Pour ces enfants, il est entendu que le protagoniste de l'histoire est tombé à l'eau car il a volé, mais en même temps, et la contradiction ne semble pas perçue, ils disent qu'il serait tombé quand même s'il n'avait pas volé¹⁰. Chez les plus grands, la justice immanente diminue de façon très nette, bien qu'elle ne disparaisse pas totalement. Ce dernier groupe d'enfants commence à comprendre qu'il n'y a pas de lien causal entre le fait de voler et le fait de tomber.

En plus des raisons que nous avons avancées plus haut (règles sociales, attitudes parentales, etc.), il faut ajouter que la justice immanente peut s'expliquer par deux autres choses. La première, c'est que la justice immanente a un aspect rassurant. Finalement, si l'enfant fait des actions correctes, il ne lui arrivera rien. La seconde, c'est que pour ne plus être sensible à cette justice immanente telle qu'elle est exposée dans l'histoire des pommes et du pont, il faut ne plus se laisser abuser par la contiguïté entre les deux actions (le fait de voler et le fait de tomber dans l'eau), et être capable d'appréhender la notion de hasard, c'est-à-dire comprendre que les deux actions sont indépendantes. Or, comme le montreront Piaget et Inhelder (1951), l'enfant a beaucoup de mal à saisir cette notion, qui suppose d'aller au-delà des apparences.

Pour Piaget, cette croyance qu'il considère comme archaïque, et qui précise-t-il, peut subsister chez l'adulte (elle relève alors d'après lui de la superstition) disparaît quand l'enfant

⁹ Remarquons le caractère conditionnel de cette question qui peut en rendre sa compréhension difficile. Dans ce cadre, il n'est pas certain que les enfants les plus jeunes interrogés par Piaget l'aient clairement comprises, d'où des réponses faussement immatures.

¹⁰ On reviendra sur ces résultats.

découvre l'imperfection de la justice adulte. Comme il le dit lui-même : “ *quand l'enfant subira des injustices de la part de ses parents ou de ses maîtres - et cela est à peu près inévitable – il croira évidemment moins à une justice universelle et automatique* ” (1932, p. 209).

IV reprises des données piagésiennes

1) Une sous-estimation des capacités de l'enfant

De nombreux travaux ont cherché à préciser les résultats piagésiens. Si les grandes tendances dégagées par Piaget ont été confirmées¹¹, ce qui montre la valeur de ce travail initial, on a cependant remarqué qu'il avait en partie sous-estimé les capacités précoces de l'enfant au niveau de la prise en compte de l'intentionnalité (Grueneich, 1982).

La première raison de cette sous-estimation renvoie au caractère verbal de la méthode utilisée. Cette méthode peut entraîner un effort de décryptage et de mémorisation important (les histoires de Piaget sont parfois assez longues) et donner un caractère assez abstrait aux thèmes évoqués. Cela peut amener, autrement dit, les enfants les plus jeunes à ne pas véritablement pénétrer la signification des histoires, à simplifier l'analyse, et par voie de conséquence, les conduire à avancer des niveaux de réponses inférieures à leurs véritables capacités. C'est ce que suggère la recherche de Chandler, Greenspan et Barenboim (1973). Dans celle-ci, les histoires étaient présentées sous une forme plus simple, plus vivante, en l'occurrence il s'agissait de films vidéo, et à titre de comparaison une condition contrôle reprenait la méthode verbale de Piaget. Les résultats montrent que le support vidéo entraîne une plus grande précocité des réponses intentionnelles.

Les travaux de psychologie cognitive montrent d'autre part qu'il y a chez les enfants, un effet de récence dans la rétention des informations, c'est-à-dire que les enfants ont tendance à mieux retenir ce qu'ils ont entendu en dernier qu'en premier. Or, dans ses histoires Piaget présentait souvent les intentions des acteurs en premier, les conséquences matérielles en second. Autrement dit, la procédure qu'il utilisa a certainement augmenté la focalisation sur la dimension matérielle, et entraîné davantage de responsabilité objective qu'il n'y en avait en réalité. C'est ce que montre une recherche de Austin et Rubble (1977). En exposant les intentions en dernier, ils voient augmenter le pourcentage de réponses intentionnelles.

Une autre raison de la sous-estimation des capacités de l'enfant provient de la difficulté de la procédure piagésienne. Rappelons que Piaget ne propose à l'enfant qu'un seul contraste, celui entre une bonne intention avec une conséquence matérielle forte et une mauvaise intention avec une conséquence faible. Ce type de présentation oblige l'enfant à articuler simultanément intentions et dimensions matérielles. Berg-Cross, dans une recherche réalisée en 1975, à partir des croisements possibles de l'intentionnalité (bonne, mauvaise, absente) et de la gravité matérielle (faible ou forte), a construit six histoires différentes. Puis, pour simplifier la procédure, il ne présentait qu'une seule histoire à la fois. Là encore, on observe que les enfants sont capables beaucoup plus tôt de se fixer sur les intentions : dès 6 ans, ils sont 60% à s'y référer, tandis que dans une situation contrôle reprenant la procédure piagésienne, ils ne sont plus que 40%.

Il faut signaler aussi l'ambiguïté de la procédure piagésienne qui ne met pas en oeuvre un contraste clair entre la dimension intentionnelle et accidentelle des actes. Par exemple, au

¹¹ Par exemple, une recherche de Maryniak et Selosse (1985) montre, ce qui va dans le sens du modèle piagésien, que les enfants les plus jeunes (âgés de 5 ans) préconisent, en cas d'actions entraînant des dommages, des punitions assez rustiques (châtiments corporels) tandis que les enfants plus âgés (12 ans) recommandent des punitions basées sur la notion de réciprocité (par exemple une réparation), les enfants d'âges moyens (8 ans) envisageant des privations. On peut considérer ces dernières punitions comme intermédiaires : l'idée de châtement subsiste, mais la souffrance physique fait place à une peine qui peut donner au fautif la possibilité de réfléchir à ce qu'il a fait.

niveau de la maladresse, les histoires décrivent des actes à la fois réalisés intentionnellement et dont les conséquences matérielles sont accidentelles. Pour pallier cet inconvénient, Armsby (1971) a proposé aux enfants de comparer une action explicitement mauvaise, tant au niveau des intentions que des conséquences, mais dont le dommage matériel était faible (faire exprès de casser une tasse), et des actions précisément désignées comme involontaires, et dont les conséquences matérielles variaient en importance (casser accidentellement de une à quinze tasses). Dans ce cas, dès 6 ans, la majorité des enfants prend en compte les intentions, jugeant plus mauvaise la première action que les secondes. Des recherches montrent de plus que des 5, 6 ans, les enfants peuvent pondérer leur jugement en tenant compte du contexte dans lequel les actes intentionnels sont réalisés. Ainsi, dès ces âges, ils jugent moins grave une agression volontaire qui fait suite à une provocation qu'une agression volontaire spontanée (Darley, Klosson, Zanna, 1978). Plus généralement, différents auteurs mettent en évidence que les processus d'attributions de responsabilité peuvent être très tôt relativement sophistiqués (pour une revue, voir Darley et Shultz, 1990).

2) De la persistance et de la mise en évidence de certains biais

Les travaux contemporains (voir Maryniak, 1988, Santolini, 1982) montrent cependant que l'enfant régresse de la responsabilité subjective à la responsabilité objective dès que les conséquences matérielles redeviennent importantes. Ainsi, il y a un seuil au-delà duquel l'enfant semble incapable de se détacher des conséquences matérielles. On a également remarqué que l'enfant, une fois qu'il commence à distinguer les actes accidentels des actes intentionnels, identifie plus tôt les intentions mauvaises que les bonnes intentions (Karniol, 1978). Ces deux biais sont certainement liés aux pratiques éducatives. Pour le premier biais, on peut avancer que les parents parfois n'hésitent pas à réprimander l'enfant, en cas de dommages importants, même quand il n'a pas fait exprès. C'est certainement pourquoi la dimension objective reste importante chez l'enfant. Quant au second biais, il faut dire que les parents se focalisent davantage sur les mauvaises intentions que sur les bonnes intentions. Il faut dire aussi que les prescriptions et les codes moraux sont généralement plus prolixes et plus impératifs vis-à-vis de ce qu'il ne faut pas faire que vis-à-vis de ce qu'il faut faire.

Deux autres biais ont été mis évidence. Le premier concerne l'acteur, l'auteur de l'acte que l'enfant est amené à juger. On a remarqué que l'enfant a du mal à imaginer que quelqu'un de bien puisse commettre quelque chose de négatif, et inversement, que quelqu'un de mauvais fasse une bonne action. Cela s'explique d'abord par ce qu'on appelle les Théories Implicites de la Personnalité (ou T.I.P.), c'est-à-dire les conceptions intuitives des associations entre traits de personnalité, entre traits et comportements (pour une présentation, voir Beauvois, 1984). Les jeunes enfants ont des T.I.P. assez rustiques, ce qui les amène à considérer les autres souvent de façon monolithique. Ainsi, on est gentil et donc on fait des choses gentilles ou on est méchant et en conséquence, on fait des choses méchantes (Wright et Mischel, 1987, 1988). Une autre explication de ce biais renvoie à la conception enfantine de la justice du monde. Pour l'enfant (mais c'est souvent vrai aussi chez l'adulte), le monde est équilibré, c'est-à-dire que le bien va avec le bien et le mal avec le mal.

A partir de l'étude de l'intentionnalité des conséquences (un acte à l'origine intentionnel pouvant avoir des effets voulus ou non voulus), le second biais mis en évidence correspond à la tendance de l'enfant à voir comme intentionnelles les conséquences positives des actions, et comme involontaires les conséquences négatives. On peut expliquer cette tendance par le fait qu'elle est plutôt rassurante, puisqu'elle revient à considérer que la plupart des individus agissent plutôt pour faire de bonnes choses (intentionnellement), et qu'accidentellement, ils font de mauvaises choses (Imamoglu, 1976 ; Millar, 1984).

3) *La signification de la responsabilité objective*

Une analyse, tant des réponses des enfants interrogés par Piaget, que de certaines recherches actuelles, fait douter de l'interprétation piagétienne, qui envisage essentiellement la responsabilité objective comme la résultante d'une limitation de l'enfant. Ainsi, concernant les réponses des jeunes enfants dans le livre de 1932 de Piaget, on s'aperçoit qu'ils comprennent bien les intentions des acteurs des histoires, mais qu'ils décident de ne pas en tenir compte. Ce n'est donc pas faute d'avoir saisi, compris les intentions, qu'ils se fixent sur les aspects objectifs. On peut avancer ici que certains enfants se réfèrent intuitivement à un principe très important dans le droit, celui de précaution¹². S'ils considèrent dans le cas par exemple de l'histoire de la tache d'encre que nous avons citée, quand nous avons évoqué la maladresse, que celui qui a fait la plus grosse tache est le plus coupable, c'est peut-être que d'après eux, cet enfant aurait dû évaluer ses capacités, anticiper les conséquences de son acte. Il a fait preuve en quelque sorte de négligence. De plus, ayant librement choisi de le faire, on peut dire qu'il s'engageait personnellement. A l'inverse, l'acteur qui avait fait une petite tache était peut-être moins bien intentionné mais semblait avoir fait plus attention. Dans ce sens, c'est peut-être pourquoi les enfants le jugeaient moins coupable.

D'autre part, certaines recherches montrent que la responsabilité objective, bien loin de diminuer, augmente parfois avec l'âge, ce qui cadre mal avec une interprétation en terme de déficit. C'est le cas par exemple d'une étude de Van der Keilen et Garg (1994). Dans cette recherche, réalisée auprès d'enfants de sept à quatorze ans et d'adultes, les auteurs ont construit une histoire dans laquelle le héros joue au ballon dans la rue et casse sans faire exprès le carreau d'une maison. Ensuite, ils ont défini six autres versions, chaque nouvelle version correspondant à une conséquence matérielle plus grave (par exemple, cassé un vase précieux ou une télévision). Chaque sujet ne voyait qu'une version de l'histoire et on lui demandait d'évaluer la responsabilité du héros ainsi que la punition à lui donner.

Alors même qu'il s'agit d'une maladresse, on note que tous les sujets sont sensibles à l'aspect matériel, puisque le héros est considéré d'autant plus responsable que la conséquence matérielle est importante. Là où les résultats sont tout à fait surprenants, c'est que cette influence des conséquences est plus marquée chez les adultes que chez les enfants. Ainsi, les premiers engagent davantage que les seconds la responsabilité du héros, et cet écart entre les enfants et les adultes est d'autant plus grand que les conséquences sont fortes. Cela signifierait que les adultes sont plus sensibles à la responsabilité objective. Ces résultats, incohérents, si on suit une lecture en terme de déficit, sont très logiques si on avance une explication sociale. En effet, avoir un comportement qui entraîne pour autrui des conséquences matérielles négatives "brise" d'autant plus le lien social que ces conséquences sont fortes : on aura plus de ressentiment par rapport à celui qui nous a cassé notre T.V. qu'à l'égard de celui qui a mis en morceau notre vitre. Dans ce sens, on peut dire que l'auteur de l'acte est davantage engagé dans le premier cas que dans le second cas. En définitive, c'est certainement parce que les adultes sont davantage sensibles à cette dimension sociale, qu'ils attribuent plus de responsabilité dans le cas de conséquences matérielles fortes. Les différences de sanctions préconisées par les enfants et les adultes vont dans le sens de cette interprétation. Autant les premiers avancent des punitions centrées sur le fautif (par exemple, le priver de ballon), autant les seconds se centrent sur des sanctions qui doivent permettre de réparer le mal causé et faciliter le rétablissement de la relation sociale (par exemple, les adultes avancent fréquemment de donner son argent de poche pour rembourser la victime).

Ainsi, si la responsabilité objective correspond à un déficit, elle peut-être aussi le signe d'un surcroît de maturité sociale. Elle signifie alors l'idée suivante : un mal causé à autrui,

¹² Piaget l'évoquait en passant mais le minorait dans son analyse de l'enfant (1932, p. 97).

même s'il est involontaire, engage personnellement le fautif et doit être compensé pour que l'interaction sociale puisse continuer. C'est le message que révèle les résultats apparemment surprenants de l'étude de Van der Keilen et Garg.

4) *La justice immanente*

On se souvient que Piaget s'est intéressé à la justice immanente qui consiste à considérer que le monde est sous le contrôle d'esprits ou de forces invisibles qui punissent les méchants et gratifient les gentils. Pour montrer que les enfants avaient cette conception de la justice, Piaget s'était basé sur les réponses fournies par les enfants à des histoires du type de celle qui suit :

“ Deux garçons volaient des pommes quand ils furent surpris par un garde champêtre. L'un fut attrapé, l'autre réussit à s'enfuir mais en passant sur un mauvais pont, il tomba à l'eau ”. Ensuite on demandait à l'enfant *“ Si le garçon n'avait pas volé de pommes et qu'il ait quand même passé le pont, est-ce qu'il serait aussi tombé dans l'eau ? ”.* L'enfant devait ensuite répondre par oui ou par non, une réponse négative étant interprétée comme le signe de la justice immanente.

Piaget expliquait cette croyance par une immaturité cognitive, un défaut de décentration et l'influence indirecte de la contrainte adulte : l'enfant se laisserait abuser par les apparences ; et par égocentrisme, imaginerait que des “ forces ” s'intéressent aux comportements des individus et projeterait sur la nature le pouvoir attribué aux adultes.

Karniol (1980) montre cependant que Piaget a surestimé la justice immanente enfantine. Ainsi, il met en évidence que très tôt les enfants donnent des réponses qui ne se réduisent pas à cette croyance. En particulier, dès 6 ans, les enfants cherchent à établir un lien rationnel entre le fait de voler et la conséquence négative. Par exemple, certains enfants soit avancent une causalité physique : *“ il est tombé dans l'eau, car ayant volé des pommes, il était plus lourd ”* ; soit avancent une causalité psychologique : *“ il est tombé parce qu'il était préoccupé par ce qu'il venait de faire. C'est à cause de ça qu'il n'a pas fait attention et qu'il est tombé ”.*

Par ailleurs, il nous semble que la justice immanente participe de conceptions du monde que l'on ne peut réduire à un niveau de développement incomplet : en l'occurrence qu'elle renvoie à des conceptions, non pas matérialistes (comme en Occident), mais spirituelles du monde (par exemple, comme dans les sociétés traditionnelles). C'est ce que suggère Havigurst et Neugarten (1955) dans une recherche réalisée auprès de dix sociétés indiennes d'Amérique du Nord. Dans cette recherche, ils remarquèrent que dans six de ces sociétés, la justice immanente, bien loin de décroître avec l'âge, augmentait à partir de douze ans, pour atteindre des proportions très élevées chez les adultes. Certes, un auteur que nous évoquerons dans le chapitre suivant, Kohlberg (1966, p. 13) parlera dans ce type d'occasions de phénomènes de régressions culturelles : les croyances “ irrationnelles ” et animistes de ces cultures réduiraient le sens critique des individus. Une telle explication qui revient à souligner l'infériorité des peuples traditionnels nous paraît éminemment discutable, car les travaux anthropologiques actuels démontrent, si tant est que cela était nécessaire, que les individus de ces sociétés ont des capacités similaires à celles des sujets occidentaux (Dasen, 1997 ; Saxe, 1997, Shweder, 1982a). Une étude de José (1990) infirme d'ailleurs cette interprétation de Kohlberg. José a en effet relevé la présence de la justice immanente sur des sujets américains tout-venant. Dans le prolongement de ce que l'on vient de dire, on verra au chapitre 7 que les travaux psychosociaux

engagés par Lerner sur un thème proche : la croyance en un monde juste¹³, confirment que ce type de croyance ne disparaît pas chez les adultes, même occidentaux et “civilisés”.

5) Pas d'évolution globale du réalisme à l'autonomie moral

Piaget, même s'il ne parle pas toujours de stades mais de tendances, considère néanmoins à plusieurs reprises que l'enfant passe par deux phases dans son évolution morale (1932, p. 94, 251 et 253), chaque phase étant caractérisée par un certain nombre de traits communs. Ainsi, la morale de l'hétéronomie s'exprime à la fois par une soumission aux adultes, une conception rigide des règles, une responsabilité objective, une vision expiatoire et immanente de la justice. Par contraste, la morale de l'autonomie est supposée se manifester par des relations égalitaires et réciproques, une responsabilité subjective, une justice basée sur l'équité et la réparation (et non plus sur la seule sanction), tandis que la justice immanente est censée disparaître. Pour Piaget, cette unicité qui peut être plus ou moins importante selon les enfants (en fonction de leur caractère, de l'éducation reçue) s'explique par le fait que des processus généraux structurent chacune des deux morales : à savoir l'égoïsme et la contrainte adulte pour la morale de l'hétéronomie ; la décentration et les relations égalitaires pour la morale de l'autonomie.

Les résultats de différentes recherches (voir Lickona, 1976) ne corroborent pas cette idée d'une unicité de chaque phase morale. Ainsi, il est très fréquent, ce que Piaget a en partie sous-estimé, qu'un même enfant se situe dans l'une ou l'autre morale : 1) selon le thème abordé, voir à l'intérieur d'un même thème (par exemple, le vol), 2) selon le type d'histoire présentée, 3) selon la place que l'on attribue à l'enfant (Vikan, 1976) : position d'acteur ou position d'observateur, 4) selon la relation entre l'enfant et la personne à juger (personne aimée ou détestée, inconnue ou connue), ou encore 5) selon qu'il y a un préjudice matériel ou une atteinte corporelle ou psychologique. D'autre part, différentes études (par exemple Johnson, 1962 ; MacRae, 1954) montrent qu'il y a une certaine indépendance ou une corrélation faible entre la soumission à l'autorité, la justice immanente, la responsabilité objective ou subjective et la nature des punitions préconisées par les enfants en cas de fautes. De plus, certaines de ces recherches mettent en évidence qu'un certain réalisme moral peut subsister, même au-delà de l'adolescence, ce qui remet en cause l'idée d'une évolution continue de la morale et questionne la notion de stade. Et qu'à l'inverse, l'enfant très tôt peut contester les décisions de l'adulte et donc la morale de l'obéissance propre au réalisme moral (par exemple, voir Santolini, 1982, 1994). Enfin ajoutons que parfois, il n'y a pas réellement de tendances développementales pour certaines dimensions : par exemple, la vengeance n'est pas davantage dénoncée (ou approuvée) par les enfants jeunes que par les enfants âgés (Durkin, 1961).

Ces différents résultats qui soulignent la variabilité de la morale, suggèrent que différents facteurs, éventuellement antagonistes, sont à l'œuvre dans la construction de la morale, et non pas comme le pense Piaget, seulement quelques grands facteurs généraux notamment cognitifs. Les travaux récents mettent en évidence l'importance de nombreux facteurs que Piaget évoquait mais qu'il avait négligé au niveau de sa recherche. On peut citer la personnalité de l'enfant, la dimension affective¹⁴, les pratiques éducatives, les représentations

¹³ La justice immanente et la croyance en un monde juste sont en effet très proches. Dans les deux cas, il y a l'idée d'un équilibre entre ce que l'on fait et ce que l'on reçoit (les bons sont récompensés et les méchants punis). On peut voir cependant une petite différence. Dans la justice immanente, les sujets croient explicitement en des esprits qui corrigent les inégalités, tandis que dans la conception d'un monde juste, il s'agit plutôt d'une sensation confuse qu'il y a quelque chose, dont on ignore les caractéristiques précises, qui corrige au bout du compte les injustices. On peut dire que la croyance en un monde juste constitue la version atténuée de la justice immanente.

¹⁴ Dans ce sens, Chabert (1975) met en évidence le rôle des identifications, des projections affectives dans le jugement moral des enfants (notamment quand les récits proposés rappellent des conflits familiaux qui ressortissent du vécu personnel de l'enfant). On peut citer également Santolini (1982) qui montre que l'injustice

sociales et les croyances présentes dans l'environnement de l'enfant, ou encore le poids des situations¹⁵.

6) *Le rôle du contexte social*

On doit aux tenants de la théorie de l'apprentissage social (pour une synthèse, Bandura, 1976, 1991), pour qui l'acquisition de la morale repose en grande partie sur l'imitation de modèles (pairs ou adultes) et sur une suite de renforcements positifs (récompenses) et négatifs (punitions), d'avoir mis en évidence l'influence des situations sur l'orientation morale. Une des recherches les plus connues sur cette question est celle de Bandura et Mac Donald (1963). Dans cette recherche, des enfants étaient confrontés à un adulte qui donnait des réponses opposées à leur orientation morale (évaluée préalablement lors d'un prétest): aux enfants se référant à la responsabilité objective, l'adulte répondait en donnant des arguments d'un niveau développemental plus élevé, en l'occurrence des références intentionnelles ; aux enfants privilégiant la responsabilité subjective, l'adulte répondait en fournissant des arguments d'un niveau plus faible, centrés sur la dimension matérielle, objective. Par cette contre-argumentation, les auteurs réussirent à modifier les jugements de responsabilité. Lors d'un post-test, ils constatèrent ainsi que les enfants avançaient des réponses qui allaient dans le sens de la contre-argumentation à laquelle ils avaient été exposés. Il ne faudrait cependant pas exagérer l'influence de telles déterminations externes, surtout si elles sont comme dans l'expérience de Bandura et Mac Donald très ponctuelles. En effet, dans une expérience complémentaire, Cowan, Langer, Heavenrich et Nathanson (1969) montrent que ces effets sont limités en importance et en temps, et varient selon le type de contre-argumentation. Ainsi, les changements sont plus limités quand la contre-argumentation est de nature moins élevée que le niveau de l'enfant (contre-argumentation matérielle pour des enfants se fixant sur la responsabilité subjective). De plus, lors d'un second post-test réalisé plusieurs jours après l'expérience proprement dite, ces auteurs constatèrent une inversion chez les enfants exposés initialement à la contre argumentation objective, ceux-ci revenant à une responsabilité subjective. Dans le cas inverse (contre-argumentation intentionnelle pour des enfants à responsabilité objective), une telle inversion ne fut pas constatée, les enfants "exhibant" au contraire plus d'intentionnalité lors de ce second post-test. Ces résultats mettent finalement en évidence une efficacité plus grande de la situation où l'enfant est soumis à une contre-argumentation plus élevée que la sienne. Cela suggère, ce qui conforte plutôt Piaget, qu'il y a une direction développementale qui va de la responsabilité objective à la responsabilité subjective.

Une recherche de Da Gloria et Carreto Baptista (1983) s'est aussi intéressée à l'influence de la situation, notamment quand l'enfant est soumis à des influences contradictoires des adultes. Dans cette recherche située en contexte scolaire, on présentait à des sujets de 10 ans deux dilemmes dont la solution impliquait pour l'enfant soit l'acceptation, soit le rejet de la solidarité avec les autres enfants. Dans le premier dilemme, chaque enfant devait dire s'il accepterait ou non de répondre à la demande d'un autre enfant qui souhaiterait copier sur lui ; dans le second dilemme, l'enfant devait dire si, ayant vu un autre enfant copier, il le dénoncerait ou non à la maîtresse.

renvoie chez l'enfant (surtout quand il est jeune) à des situations où il se sent frustré affectivement de quelque chose qu'il désire.

¹⁵ C'est d'ailleurs en raison de la multiplicité de ces facteurs que les corrélations établies entre chacun d'eux et le niveau moral ne sont pas toujours très importantes. Ainsi, en est-il assez souvent des corrélations entre le niveau moral et le développement intellectuel ou les pratiques éducatives familiales (pour une synthèse, voir Santolini, 1982 ; 1994).

On constate que la majorité des enfants jugent préférable de refuser la demande de copiage mais aussi de dénoncer le camarade à la maîtresse. Pour interpréter ce choix, les auteurs font référence à la dimension compétitive de l'école : les enfants étant évalués les uns par rapport aux autres, la situation scolaire les pousserait dans une stratégie individualiste. D'où ce type de réponses. Ce résultat remet fortement en cause la conception assez idéaliste de Piaget selon laquelle les relations entre enfants sont basées sur la coopération et le respect mutuel. On pourrait cependant imaginer ici que les enfants étaient encore dans une morale de l'obéissance et qu'ils n'auraient fait qu'appliquer ce qui est recommandé par les adultes. Un résultat complémentaire ne corrobore pas cette hypothèse. En effet, quand on présente ces dilemmes à des adultes enseignants, ceux-ci jugent peu défavorablement la conduite de copiage, l'excusant par la solidarité qui s'y manifeste, mais surtout stigmatisent la conduite de dénonciation. Ce résultat des adultes étant très différent de celui des enfants, on ne peut donc pas dire que les enfants n'ont fait que se soumettre aux standards moraux des adultes. Pour les mêmes raisons, on pourrait ajouter que ce résultat ne s'accorde pas également avec les thèses béhavioristes qui postulent que le comportement de l'enfant reproduit essentiellement les demandes issues de l'entourage adulte.

Les différences morales entre enfants peuvent être liées à d'autres facteurs extra-cognitifs, telles les appartenances sociales ou idéologiques. C'est ce que montre une recherche de Vasquez (1983) réalisée au Chili dans un contexte de forte tension politique : la crise de 1973 et le renversement du gouvernement Allende. Dans cette situation qui exacerbait les antagonismes sociaux, Vasquez présentait à des enfants de 10 ans, de milieu aisé ou pauvre, les deux vols suivants : le vol, par des enfants vivant dans un quartier bourgeois et qui s'ennuient, de calandres de voitures, qui sont des pièces de peu de valeur ; le vol, par des enfants de chômeurs, d'une importante quantité de nourriture qui avait été cachée par un commerçant afin de spéculer sur la pénurie. Cette nourriture était ensuite partagée. Les enfants devaient dire lequel des deux vols était le plus méchant.

On note que les enfants aisés excusent le premier vol et condamnent le second, les enfants pauvres procédant de façon inverse. Si on ne tenait pas compte du contexte, on pourrait dire que les enfants pauvres font preuve dans cette expérience d'un niveau moral plus élevé que les enfants aisés, puisqu'ils dénoncent le premier vol aux motivations discutables et acceptent le second vol qui, malgré une importance matérielle forte, a été réalisé dans un but charitable. Cette explication, à laquelle on aurait bien envie d'adhérer, est cependant insuffisante. Ce qui semble avoir joué, c'est une identification aux intérêts de sa classe, comme le montrent les justifications données par les sujets. Les enfants aisés approuvent la conduite du commerçant, considérant qu'il est normal de vouloir faire fructifier son bien, et stigmatisent le vol de son stock de nourriture. Les enfants pauvres à l'inverse, critiquent violemment le commerçant, et considèrent que c'est bien de voler quelqu'un quand c'est un accapareur. Cette recherche montre finalement le rôle de l'idéologie et des appartenances sociales au niveau de la morale.

C'est ce que suggère également une recherche de Emler et Ohana (1992) dans laquelle des enfants âgés de 6 à 10 ans devaient dire s'ils approuvaient ou non la vengeance physique d'une victime. Leurs résultats mettent en évidence *a priori* une tendance inverse à celle de Vasquez puisque les enfants de bas niveau social approuvent cette solution qui semble rustique tandis que ceux de haut niveau social la désapprouvent, ce qui semble une réaction plus mature. Néanmoins, cette explication en terme de développement, de maturité ne tient guère, car on ne constate pas d'évolution avec l'âge (cf. Durkin, 1961). Par contre, cette différence prend sens si on se réfère de nouveau à l'appartenance sociale. Comme le disent Emler et Ohana : “ *Les enfants de bas niveaux sociaux et ceux de hauts niveaux sociaux appartiennent à des groupes qui diffèrent sur le plan du pouvoir et de la capacité à assurer leur sécurité par des institutions formelles telles que les tribunaux de police. Black (1983) a montré que les groupes percevant ces sources de sécurité comme relativement inaccessibles seront plus enclins à développer et*

prôner une justice basée sur des méthodes d'auto-défense telles que la vengeance directe ". Or, on peut penser que c'est le cas des milieux défavorisés. En définitive, les enfants de bas niveau social, en se référant à la vengeance n'ont peut-être fait qu'actualiser cette représentation sociale plus spécifique de leur milieu¹⁶.

7) Pour conclure

L'évolution de la morale chez l'enfant, notamment parce que de nombreux facteurs interviennent, est beaucoup plus hétérogène que le supposait Piaget. Si effectivement avec l'âge, le sujet se fixe sur d'autres dimensions, que, par exemple, les conséquences matérielles pour la responsabilité, ou l'expiation pour la justice, cela ne signifie pas le renoncement définitif à ces premières dimensions. Même chez les adultes, on trouve un certain réalisme moral (que l'on pense par exemple à la peine de mort pour laquelle la majorité des gens est favorable). Ceci pour dire qu'à notre avis, l'évolution de l'individu se caractérise, non pas par la succession de phases morales assez bien unifiées, mais par l'émergence d'une pluralité de morales que l'on ne peut d'ailleurs pas parfois hiérarchiser simplement en terme de niveau de développement (cf. recherche de Emler et Ohana, 1992), certaines étant privilégiées, selon la personnalité de l'individu, sa situation sociale, le contexte. Ajoutons que peuvent apparaître très tôt des réactions morales qui semblent très matures¹⁷ (ou l'inverse) ce qui modère l'idée d'évolution. Dans le chapitre suivant, on verra que le principal continuateur actuel de Piaget, Kohlberg, avance que la soumission à l'adulte provient d'abord de son pouvoir, et seulement dans un deuxième temps du respect éventuel qu'il inspire, mais aussi que l'accès à l'autonomie est plus tardif. Ce n'est pas vers 11 /12 ans que l'enfant atteindrait cette phase comme le suppose Piaget, mais plutôt vers 17/18 ans. Qui plus est, les travaux psychosociaux montreront que cette autonomie est aléatoire et instable. Mais avant, évoquons des travaux qui prolongent et développent certains thèmes abordés par Piaget.

V Prolongements actuels

A Recherches sur la justice distributive : La question du partage des ressources

De nombreuses études, la plupart réalisées dans une optique cognitive, ont cherché à voir comment se développait le sens du partage chez l'enfant (Damon, 1975, 1981 ; Hook et Cook, 1979 ; Karniol et Miller, 1981 ; en français Kellerhals, Coenen-Huther et Modak, 1988 ; Moessinger, 1989). La procédure est en général la suivante : on présente à l'enfant des objets désirables (jouets, bonbons, etc.), et on lui demande de les partager avec d'autres enfants ou des adultes, de manière à aboutir à une répartition qui lui semble juste. A cette occasion, on introduit différentes variables, comme l'âge, le sexe, le statut formel (position d'égalité ou de supériorité) ou affectif des autres personnes (amis ou inconnus), ou encore le type de situation (coopérative ou compétitive). Bien que l'on note parfois des écarts, les différents travaux donnent des résultats assez convergents.

A trois, quatre ans, l'enfant a une conception assez égoïste du partage. Il distribue en fonction de son désir, et il ne trouve pas anormal de s'attribuer plus de choses que les autres, puisque dit-il pour se justifier, il en a envie. A quatre, cinq ans, s'il reste dans un registre affectif,

¹⁶ On peut avancer aussi une explication complémentaire. On sait (voir chap. 7) que les milieux de bas niveau social ont des pratiques éducatives plus axées sur la punition, le châtime ce qui peut s'expliquer, entre autre, par des conditions de vie plus difficiles qui rendent plus délicates l'écoute, l'attention à l'enfant. Dans ce cadre, en recourant davantage à la vengeance, les enfants défavorisés ont peut-être été influencés par les pratiques éducatives de leur milieu.

¹⁷ Voir chapitre 4.

il va prendre en compte le type de relation qu'il entretient avec autrui. Il trouve normal de donner plus à un copain qu'il aime bien qu'à un camarade pour lequel il éprouve de l'hostilité. Il commence également à prendre en compte le statut externe des individus. Peut-être par soumission, il donne par exemple plus à un adulte qu'à un enfant de son âge. Par ailleurs, il trouve normal de privilégier son propre groupe de sexe aux dépens de l'autre groupe de sexe. Entre cinq et sept ans, l'enfant rentre dans une phase d'égalitarisme strict (cf. Piaget): la bonne justice consiste dorénavant à donner exactement la même chose à tout le monde. Pour l'enfant, cette manière de procéder est aussi une façon de limiter les conflits liés à la répartition des biens : au moins comme cela, il n'y a pas de jaloux. A partir de six ans, jusqu'à neuf ans environ, l'enfant prend en considération les contributions respectives de chacun, ses efforts, les résultats qu'il a obtenus. Les notions de proportionnalité, d'équité apparaissent, ce qui n'est pas sans évoquer une justice basée sur une réciprocité concrète : chacun doit être payé de retour pour ce qu'il a fait. Parallèlement, entre sept et dix ans, l'enfant commence également à prendre en compte, non plus seulement les mérites, mais les besoins, les attentes de chacun, ce qui peut l'amener à répartir de façon relativement inégale les objets. Enfin, à partir de douze ans, voire dès huit ans dans certains cas, l'enfant devient capable, en fonction des caractéristiques de chacun, du type de situation, de se référer à tel ou tel principe, à telle ou telle règle. Par exemple, dans une situation compétitive qui sollicite le mérite personnel, de privilégier les contributions respectives de chacun, où dans une situation qui nécessite le maintien d'une bonne atmosphère, de se centrer plutôt sur l'égalité.

La plupart des auteurs (Damon, 1975, 1981; Karniol et Miller, 1981) fournissent une explication cognitive de cette évolution. Si ce n'est pas avant l'âge de huit, douze ans, que l'enfant applique différentes règles, c'est que ce type de considérations suppose d'accéder à une certaine logique formelle, qui permet de coordonner les différents points de vue, les différentes finalités du partage. *A contrario*, si les enfants plus jeunes utilisent souvent une stratégie égalitariste, c'est que cette dernière est très simple dans son principe. La décentration peut être citée à titre de facteur complémentaire. On note que jusqu'à six ans (Keil et Mac Clintock, 1983), les enfants sont peu capables de tenir compte de l'effet qu'ils produiront sur autrui. De ce fait, ils ne se soucient guère d'apparaître justes.

Il faut ajouter les influences sociales. Ainsi Emler et Dickinson (1985) montrent que les enfants de la classe moyenne trouvent juste des différences de salaires entre professions de statuts différents, ce qui est nettement moins le cas des enfants de la classe ouvrière (certainement parce que les parents de ces derniers, eux qui gagnent le moins, se trouvent pénalisés par une telle inégalité de traitement).

Comme pour les phases du développement moral dégagées par Piaget, il ne faudrait pas croire que l'on a affaire ici à des évolutions successives, chaque nouvelle phase supprimant la précédente. On devrait plutôt dire qu'avec l'âge, l'enfant apprend à utiliser des règles de plus en plus variées (d'égalité, d'équité basée sur le mérite, les besoins, etc.) et surtout, qu'il devient capable de choisir en fonction des buts qu'il se donne, telle ou telle règle. Cela signifie que des règles, considérées comme primitives, si on en reste à une lecture cognitive stricte (par exemple, celles basées sur les préférences personnelles), se maintiennent à l'âge adulte, et que leur utilisation dépend de multiples facteurs extra-cognitifs¹⁸.

B Les travaux réalisés dans le cadre des théories de l'esprit

Ce secteur de la Psychologie Cognitive s'intéresse à la façon dont les individus perçoivent les états mentaux d'autrui afin d'expliquer et prédire leurs conduites.

¹⁸ Prenons à titre d'illustration un exemple classique, celui de la distribution des richesses collectives : dans une optique libérale, on privilégiera les contributions personnelles de chacun, le mérite, tandis que dans une optique sociale, on se fixera sur les besoins des plus démunis.

Des expériences ingénieuses ont permis de montrer que très tôt, vers 3 ans et demi (Wimmer et Perner, 1983), voire dès 3 ans (Bartsch et Wellman, 1989), l'enfant est capable d'une compréhension, certes simple mais réelle, des désirs, des croyances et des émotions d'autrui. Dans l'optique qui nous préoccupe, un travail de Yuil, Perner, Peerbhoy, Van Den Ende (1996) met en évidence une évolution des jugements enfantins qui n'est pas sans rappeler ce que Piaget décrivait dès 1932. Ces auteurs se sont intéressés à la notion de désirable. Ils notent, d'un point de vue développemental, une évolution en trois étapes. Dans une première étape, atteinte dès l'âge de trois ans, l'enfant comprend que les gens sont généralement contents quand ils réalisent ce qu'ils souhaitent, et dépités dans le cas contraire. Cependant, il y a à cet âge une limitation quand il s'agit d'actes moralement discutables. Par exemple, si on présente à l'enfant une histoire dans laquelle un personnage frappe une autre personne parce qu'il en avait envie, l'enfant de trois ans considère que le personnage devait être triste, même s'il a réalisé ce qu'il voulait. L'explication réside ici dans le réalisme moral de l'enfant. Pour celui-ci, le sentiment est associé à la nature de l'action : si l'action est mauvaise, le protagoniste doit être triste. Il s'agit d'une conception objective de la désirabilité qui ne tient pas compte des caractéristiques particulières de la personne et de la situation à juger. Dans l'étape suivante (entre 3 ans et demi et 8 ans), l'enfant comprend que le désir est une propriété subjective de l'acteur. Au même type d'histoire, il répond alors que le personnage est satisfait puisque c'est ce qu'il voulait. Il adopte le point de vue personnel de l'acteur. Cependant, il y a encore une limitation. L'enfant a beaucoup de mal à faire coexister deux émotions contradictoires. Soit il privilégie le point de vue personnel de l'acteur (celui-ci doit être content), soit il privilégie le point de vue moral (l'acteur doit être triste d'avoir commis une mauvaise action). Ce n'est que dans un troisième temps (vers huit, dix ans) qu'il accepte que l'acteur puisse être en proie à des émotions contradictoires, à des sentiments mitigés. L'enfant comprend désormais que l'acteur peut être content d'avoir réussi son mauvais coup, mais en même temps, il prend en compte le fait que celui-ci devait être en colère, frustré, et qu'il risque de ressentir une certaine honte, un certain remords de s'être conduit de cette manière.

On s'est aussi intéressé à la capacité de tromperie de l'enfant. On peut dire que celle-ci suppose d'être capable de se représenter ce que l'autre peut imaginer et croire, ceci de manière à savoir ce qu'il faut faire pour l'induire en erreur. Dans une étude, La Frenière et Ménard (1990) proposèrent à des enfants âgés de quatre à huit ans le jeu suivant :

“ On va jouer à un jeu. Tu as ici un petit ourson et tu vas le cacher dans cette maison bleue ou dans cette tour rouge ou dans ce camion jaune (on montre en même temps les objets à l'enfant). Puis un adulte va venir dans la pièce et il va essayer de trouver où il est. Mais il ne faut pas qu'il le trouve. S'il te pose des questions, tu ne dois pas lui dire où il est caché. D'accord ? Tu dois essayer de le tromper pour qu'il ne trouve pas l'ourson. Tu as compris ? ”.

A quatre ans, les enfants n'arrivent pas à tromper l'adulte, puisque celui-ci trouve l'ourson en moyenne dans 95 % des cas. Ce piètre résultat s'explique par le fait que l'enfant ne peut s'empêcher de regarder là où il a caché l'ourson, et n'arrive pas à ne rien dire à l'adulte : il fait des “ fuites ”. A cet âge, on peut se demander s'il a bien compris l'aspect compétitif du jeu, car quand l'adulte trouve, il est content. Ce n'est véritablement qu'à huit ans que l'enfant commence à réussir à tromper l'adulte (le taux de réussite de la tromperie atteint désormais 55%). Au niveau des stratégies déployées pour tromper l'adulte, on constate que les enfants de quatre ans adoptent une attitude minimale. Quand l'adulte leur demande où se trouve l'ourson, le mieux qu'ils fassent (quand ils ne disent pas carrément la vérité), c'est de ne rien répondre. A huit ans, c'est différent. Les enfants donnent de fausses informations ou alors ils regardent à un endroit où ne se trouve pas l'ourson. Cette dernière stratégie est particulièrement

intéressante, car elle montre clairement que l'enfant maintenant se met à la place de l'adulte, se règle sur son point de vue, pour l'induire en l'erreur.

On peut compléter ce tableau avec les travaux sur le mensonge et le secret. Le secret est lié au problème moral du mensonge. Garder un secret peut en effet impliquer seulement le silence, mais peut aussi amener à transmettre des informations fausses. Quand celui qui garde un secret est interrogé par d'autres, il faut bien qu'il réponde quelque chose : soit mentir et dire par exemple qu'il ne cache rien, soit livrer son secret. Le travail de De La Taille (1995) montre clairement que dans ce cas, l'enfant est au départ dans un état de réalisme moral, où le devoir de dire la vérité prime sur toute autre considération. Ce n'est qu'à partir de dix ans que les enfants voient le secret comme plus fort. Ils considèrent désormais que le "mensonge" qui consiste à dire qu'on ne cache rien est tout à fait admissible moralement parlant. C'est aussi à partir de cet âge que les enfants comprennent la nécessité de garder le secret confié par quelqu'un.

Ce réalisme se retrouve dans l'aveu de la faute commise qui est en quelque sorte le symétrique du secret. La majorité des enfants de moins de huit ans considèrent qu'un individu ayant commis un dégât matériel important est plus coupable que celui qui a commis un dégât matériel mineur, même si le premier, contrairement au second, a avoué. A partir de huit ans, les enfants choisissent au contraire l'absence d'aveu comme principal critère de jugement : celui qui n'a pas avoué est le plus coupable. On peut rapprocher ces résultats d'une dernière observation de De La Taille. Dans celle-ci, cet auteur note que pour les enfants de moins de huit ans, être privé de récréation est une punition plus douloureuse que de devoir avouer ses fautes devant tout le monde. A partir de huit ans, l'aveu public est au contraire la sanction la plus redoutée. Finalement, ces données renvoient peut-être à une même dimension qui semble devenir centrale, la honte.

Chapitre trois

Une morale universelle ? : La théorie de Lawrence Kohlberg

Le modèle de l'américain Kohlberg (1927-1987), bien qu'il commence à subir des critiques sérieuses, est actuellement le modèle dominant en psychologie morale. Il constitue une systématisation du travail de Piaget, dont il accentue la tournure qui était potentiellement cognitive, et il a pour objectif, contre les relativismes de tous bords, de démontrer le caractère universel d'une morale fondée sur la notion de justice.

I Les Postulats de Kohlberg : une morale rationnelle et universelle fondée sur la justice

Le projet de Kohlberg est très ambitieux, et il a pour but de répondre à deux questions essentielles (Kohlberg, 1971) : la psychologie développementale peut-elle résoudre des questions philosophiques de nature éthique ? Les philosophes peuvent-ils aider à solutionner des problèmes de psychologie du développement ? S'il ne croit pas que la psychologie puisse apporter une réponse définitive à la philosophie morale, il considère qu'elle peut néanmoins, grâce aux études de terrain, montrer que certaines morales philosophiques sont plus universelles que d'autres. De façon complémentaire, il pense que la philosophie constitue une trame indispensable pour fonder un modèle psychologique de la morale. En particulier, parce que la philosophie permet de définir rationnellement les concepts moraux et qu'elle dépasse la dimension factuelle, descriptive, pour aborder la question de la valeur des différentes morales.

Une morale objective

Pour Kohlberg, citant Hare (1963) un auteur néo-kantien, la morale a une dimension prescriptive et objective : c'est une obligation catégorique à agir dans un certain sens qui ne dépend pas du bon vouloir des individus. Par exemple, tenir sa promesse ou ne pas faire de mal à autrui sont des obligations morales qui s'imposent d'elles-mêmes. Dans ce sens, la morale renvoie à des faits dont la valeur, positive ou négative, existe en dehors de la subjectivité de l'individu ou des cultures. Cela entraîne que la morale ne peut être mise sur le même plan que d'autres aspects de la vie sociale, comme la mode, les règles de bienséance, etc., qui bien qu'également valorisés, n'ont pas pour autant ces dimensions catégoriques, objectives.

Kohlberg précise que la morale est avant tout une reconstruction individuelle, le sujet par le biais des interactions sociales et d'une réflexion personnelle, prenant progressivement conscience des grands principes moraux qui existent en soi. On peut dire ici qu'il adopte une position phénoménologique, l'acquisition de la morale revenant pour le sujet à saisir le sens et la finalité des prescriptions morales objectives.

Une morale rationnelle

Une autre dimension sur laquelle Kohlberg insiste, est la dimension rationnelle et cognitive de la morale. Même s'il reconnaît que des sentiments de sympathie, de compassion sont des éléments qui conduisent le sujet à entreprendre une action morale, il ne considère pas que ces aspects émotionnels aient en soi une dimension morale. Notamment, parce qu'il souligne qu'ils peuvent aboutir à des conduites sélectives et injustes : par exemple aider ceux qu'on aime et délaisser ceux qui ne font pas l'objet de nos préférences. Pour lui, la morale a un fondement cognitif : c'est la capacité de raisonnement, de réflexion qui autorise et permet le développement moral. Dans ce cadre, les trois niveaux de développement moral qu'il définira

(préconventionnel, conventionnel et postconventionnel) seront mis en parallèle avec trois niveaux du développement logique du modèle cognitif piagétien : respectivement les stades opératoire concret, opératoire formel bas, opératoire formel élevé (Kohlberg, 1976, p. 32). On peut ajouter que pour Kohlberg, le développement logique est une condition nécessaire mais pas suffisante du développement moral : si on peut être à un niveau logique supérieur à son niveau moral, on ne peut pas être, en aucun cas, à un niveau moral supérieur à son niveau logique.

Une morale de la justice

Pour Kohlberg, la morale renvoie à la notion de justice. Cette idée, présente dès ses premières élaborations théoriques (1958), va être accentuée suite à la publication par John Rawls en 1971, du livre *Théorie de la Justice*, qui est actuellement la théorie politique la plus débattue. Pour mieux comprendre la thèse de Kohlberg, rappelons brièvement en quoi consiste cette théorie.

Rawls, comme Kohlberg, a le projet de construire un modèle rationnel, ce qui le conduit à accorder une primauté à la justice, car elle a le mérite d'après lui d'éviter la métaphysique qui renvoie à la subjectivité, et d'atteindre une définition objective et universelle. En effet, contrairement à des fins, des idéaux régulateurs comme le bien ou la perfection qui supposent de s'entendre sur leur définition, et donc engagé sur la voie d'un questionnement métaphysique, la justice peut se définir par des notions rationnelles universelles : ce sont les notions d'égalité, d'équité, de position impartiale et équilibrée dont la caractérisation s'inscrit dans un raisonnement logique. Dans ce cadre, Rawls imagine une situation fictive dans laquelle les individus puissent, en dépit de la diversité de leurs points de vue, aboutir à une solution juste, acceptable par tous. D'après lui, cette situation serait celle où les sujets seraient soumis à un " *voile d'ignorance* ", c'est-à-dire ne connaîtraient ni leur capacité, âge, sexe, et situation sociale. Ne sachant rien d'eux-mêmes (par exemple, s'ils sont pauvres ou riches, doués ou non, maîtres ou esclaves), ils ne se risqueraient pas à prendre des décisions qui favorisent *a priori* telle ou telle catégorie de population. Au contraire, ces sujets que Rawls postule rationnels et mutuellement désintéressés, prendraient des décisions qui puissent bénéficier à tout le monde, quel que soit son statut. Dans cette situation encore appelée " *la position originelle* ", les individus adopteraient les deux principes suivants : un principe de liberté qui consiste à poser que chacun à un droit égal aux libertés individuelles de base (la dignité, la protection de la personne, le droit de vote et d'éligibilité) ; un principe de justice sociale ou de différence où il s'agit de favoriser les plus désavantagés. Rawls précise que les deux principes n'auraient pas le même poids : le premier primerait sur le second. Cette précision donnera finalement une tournure individualiste au modèle, puisque cela revient à accorder la priorité à l'individu, à le placer avant les exigences communautaires et sociales.

Avec Rawls, Kohlberg partage l'idée que les droits individuels sont premiers et supérieurs aux droits sociaux, mais aussi que les décisions justes reposent sur la rationalité et le désintéressement mutuel. Kohlberg énonce que le niveau moral le plus élevé implique ce qu'il appelle une théorie des " *chaises musicales morales* ". Cette théorie consiste à considérer, que dans une situation donnée, une solution juste est celle que prendraient des personnes qui auraient systématiquement adopté la position de tous les protagonistes. Cette théorie des chaises musicales morales est en fait l'équivalent de la position originelle de Rawls. En effet, elle revient, comme la position originelle, à envisager toutes les positions personnelles possibles (riches ou pauvres, homme ou femme, etc.) pour aboutir à une décision acceptable par n'importe qui, quelle que soit sa situation.

Kohlberg va aussi utiliser certaines notions piagétienne pour asseoir sa conception de la justice. Définissant la justice comme “ *la distribution des droits et des devoirs régulés par les notions d’égalité et de réciprocité* ” (Kohlberg, 1976, p.40), il considère que “ *la justice est une “ balance ”, un équilibre qui correspond à la tendance vers l’équilibre structural défini par Piaget au niveau de la logique. La justice, autrement dit, est “ une logique normative, une équilibration des relations et actions sociales* ”. Dans une de ses dernières théorisations (Kohlberg, 1983, p.95), il précise d’ailleurs que le critère ultime de la justice est la réversibilité, c’est-à-dire la propriété structurale des opérations morales qui permet de construire des solutions aux dilemmes, de telle façon que ces solutions soient acceptables du point de vue de tous les protagonistes.

Ces différentes dimensions énoncées par Kohlberg soutiennent pour lui l’idée d’une dimension universelle de la morale. Cette universalité s’explique d’abord par la thèse selon laquelle la morale dépend d’une caractéristique, la rationalité, dont les règles logiques sont elles-mêmes universelles. Ensuite, elle se comprend par l’optique formaliste prise par Kohlberg qui consiste à dégager, au-delà de la diversité des contenus moraux des individus et des cultures, des principes formels communs, passibles d’une analyse logique. Enfin, cette universalité s’appuie d’après lui sur des validations empiriques. Ainsi, Kohlberg considère que les études de terrain montrent que dans toutes les cultures, les individus passent au cours de l’ontogenèse, dans un ordre identique par les mêmes étapes morales. Il pense également que l’on retrouve partout une orientation morale similaire, qui privilégie le sens de la justice.

Une opposition résolue à l’égard de la psychanalyse et du relativisme

Sa conception de la morale l’amène à adopter une position très critique vis-à-vis de la psychanalyse et du relativisme. A l’opposé de la psychanalyse qui avance que l’intégration de la morale est largement inconsciente et repose sur l’angoisse de subir des châtements dans le cas où on laisserait libre cours à ses pulsions et à ses désirs égoïstes, Kohlberg insiste sur le caractère conscient, réfléchi de la morale, ce qui l’amène, on l’a vu, à soutenir une thèse phénoménologique. Il n’accepte pas également le relativisme qui repose sur le constat de la diversité des croyances culturelles. Pour lui, le relativisme confond le constat que chaque individu, chaque culture a une morale en partie spécifique, avec l’idée que chacun, individu ou groupe, doit avoir ses propres idées morales. Pour Kohlberg, on commet ici ce que l’on appelle “ **une erreur naturaliste** ”¹, c’est-à-dire que l’on passe d’un fait (la diversité des morales) à un jugement de valeur, une prescription (on doit respecter les différentes morales). De plus, cette erreur aboutit à une position neutraliste qui consiste à dire que chacun a le droit d’adopter la morale qu’il souhaite. Or, le problème est que si on respecte à la lettre la tolérance que cette position implique, on ne dispose plus d’arguments pour critiquer l’injustifiable (dans l’idée de Kohlberg, par exemple, l’idéologie nazie). Tout le projet de Kohlberg va être au contraire d’essayer de montrer que la morale, dans la mesure où elle a un fondement objectif, n’est pas affaire de convenances personnelles ou culturelles, mais qu’elle est universelle. Cette position l’amène à critiquer le béhaviorisme, qui dans sa version radicale, rejoint la thèse relativiste. Pour les béhavioristes en effet, la morale ne se définit pas par ses qualités objectives, mais par les renforcements sociaux dont elle fait l’objet. Ces renforcements sociaux étant arbitraires, dans le sens où ils varient d’un groupe à un autre, cela les conduit à ne pas établir de hiérarchie entre les morales : il y a juste des morales qui sont, selon les groupes, plus renforcées que d’autres. En définitive, cela revient, ce que Kohlberg rejette, à mettre sur le même plan les

¹ Ce que les philosophes anglo-saxons de la morale appellent depuis le livre de Moore (1903) “ *the naturalistic fallacy* ”.

règles sociales et les règles morales, qui résulteraient finalement toutes deux, des mêmes processus d'apprentissages ².

Pour mettre en évidence les différents stades du jugement moral, Kohlberg a progressivement mis au point un test d'évaluation du jugement moral. Nous présenterons ici la dernière version qui date de 1987.

II Le test de jugement moral MJI (Moral Judgment Interview)

Méthodes et contenus du test³

La version actuelle (Colby et Kohlberg, 1987) propose trois histoires, trois dilemmes aux sujets, le psychologue pouvant choisir entre trois formes parallèles, contenant chacune trois dilemmes. Le sujet est ensuite questionné sur ce que devrait faire le personnage de l'histoire, dans le cadre d'un entretien clinique semi-dirigé fait de questions précises (demande d'opinion et de justification des réponses). L'évaluation porte moins sur la réponse en soi que sur les raisons données et la manière dont la situation conflictuelle est traitée par le sujet.

Voici un exemple de dilemme. Il s'agit du dilemme III qui est le plus connu, dit "dilemme de Heinz" :

“ En Europe, une femme va mourir d'une forme particulière de cancer que, de l'avis des médecins, seul un médicament à base de radium peut guérir. Il vient d'être découvert par un médecin de la même ville. Ce médicament est coûteux à réaliser, mais le pharmacien paie le radium 400 dollars et vend 4000 dollars une petite dose de ce médicament. Heinz, le mari de la femme malade, n'a pu réunir que 2000 dollars auprès de tous les gens qu'il connaissait. Il a dit au pharmacien que sa femme allait mourir et lui a demandé s'il pouvait lui vendre le produit moins cher ou lui donner un délai de paiement. Mais le pharmacien lui répondit : “non, c'est moi qui ai découvert le médicament et je veux gagner de l'argent avec”. Heinz, désespéré, envisage de casser la vitrine du commerçant pour dérober le médicament pour sa femme ”.

Les questions suivantes sont ensuite posées :

- 1- Heinz devrait-il voler le médicament ? 1a. Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
- 2- Si Heinz n'aime pas sa femme, devrait-il voler le médicament pour elle ? 2a. Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
- 3- Supposons que la personne qui va mourir ne soit pas sa femme, mais une inconnue. Devrait-il voler le médicament pour l'inconnue ? 3a. Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
- 4- [si le sujet a répondu oui à la question 3] Supposons que c'est un animal familier qu'il aime. Devrait-il voler le médicament pour le sauver ? 4a Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
- 5- Est-il important pour les gens de faire tout leur possible pour sauver la vie d'un autre ? 5a. Pourquoi (ou pourquoi pas) ?

² Signalons d'ailleurs qu'il y a une ressemblance entre les psychanalystes et les behavioristes au niveau de l'intégration de la morale. Pour les uns et les autres, elle repose sur l'influence de modèles externes (dans ce cadre, les premiers parlent d'identification, les seconds d'imitation).

³ Pour des informations complémentaires, voir Vandenplas-Holper (1979, 1999).

- 6- Le vol commis par Heinz est interdit par la loi. Est-ce que cela le rend moralement condamnable ? 6a. Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
- 7- Les gens devraient-ils faire tout leur possible pour respecter la loi ? 7a. Pourquoi (ou pourquoi pas) ? 7b. Comment cela s'applique-t-il à ce que Heinz devrait faire ?

Plus généralement, le contenu de chaque dilemme autorise un choix conflictuel entre deux options (“ issues ”) : la vie et la loi, la punition et la conscience morale, le contrat et l'autorité.

Le système de codage des réponses

La méthode de codage des réponses est pour le moins complexe et comporte 5 étapes principales⁴ :

- Dans un premier temps, par dilemme et pour chaque option choisie, on note le type de justification évoquée, c'est-à-dire le domaine, la norme morale à laquelle les sujets se réfèrent. Ce, à partir d'une liste qui en comprend douze et qui sont : la vie, la propriété, la vérité, l'affiliation, l'amour et le sexe, l'autorité, la loi, le contrat, les droits civils, la religion, la conscience, la punition. Par exemple, justifier le vol de Heinz par son amour pour sa femme correspond à la norme d'affiliation.
- Ensuite, la réponse au dilemme est catégorisée à partir d'une liste de 17 éléments moraux qui expriment des justifications plus précises. Par exemple, Heinz peut sauver sa femme parce que c'est son rôle de mari (l'élément est alors le devoir), ou par gratitude (l'élément est la réciprocité).
- Puis, chaque dilemme reçoit un score de stade.
- Ensuite un score global est calculé. Il consiste à attribuer un nombre de points plus ou moins importants aux différents dilemmes selon que les réponses ressortissent d'un seul ou de plusieurs stades.
- Enfin, un score moyen pondéré, qui repose sur la prise en compte de tous les points attribués aux réponses des différents dilemmes, est calculé (en anglais WAS pour Weighted Average Score). Il varie entre 100 (stade1) et 500 (stade5).

III Les stades du développement moral

Le modèle de Kohlberg comprend trois niveaux moraux, chaque niveau étant subdivisé en deux stades (soit six stades au total⁵).

⁴ En réalité, il y en a 17 ! (pour les détails, voir Colby et Kohlberg, 1987, vol. 1, pages 158 et suivantes).

⁵ Kohlberg envisage également des transitions entre les stades.

A Le niveau préconventionnel

Le bien et le mal sont définis d'après les conséquences physiques, matérielles et hédonistes (plaisirs) de l'action. Une bonne action est une action qui permet d'obtenir des récompenses ou un échange de faveurs ; une mauvaise action celle qui provoque une punition ou qui est interdite par ceux qui détiennent le pouvoir d'énoncer les règles de conduites (en l'occurrence les adultes, parents ou éducateurs).

Stade 1 : Orientation vers l'obéissance et l'évitement de la punition (moralité hétéronome)

La punition joue un rôle central. Comme chez Piaget (morale de l'hétéronomie), la punition suit la désobéissance et toute désobéissance doit être punie. Cette désobéissance est évaluée en fonction des dommages matériels qu'elle cause et non pas en fonction des intentions. On a affaire à une responsabilité objective qui ne prend pas en compte la signification humaine des prescriptions morales (comme le respect de la dignité humaine). La justice distributive (répartition des ressources) y est strictement égalitariste. Si on se réfère au dilemme de Heinz, voici les réponses de sujets de ce stade :

“ Heinz ne peut pas casser la vitrine du pharmacien car ce serait désobéir, et il serait sévèrement puni ”. “ Il n'aurait pas dû le faire : il est certain de se faire prendre et ira probablement en prison ”. “ Il ne doit pas voler le médicament, le pharmacien serait fâché ”.

Stade 2 : Orientation vers une moralité individualiste et instrumentale

Le sujet ne suit les règles que si elles servent son propre intérêt. Le bien est ce qui satisfait les besoins et les désirs (hédonisme). Il y a bien des éléments de réciprocité, mais il s'agit d'une réciprocité égoïste, calculatrice, envisagée uniquement sous l'angle de l'échange de satisfaction, selon le principe du donnant-donnant.

Exemple de réponses : *“ Il devrait voler le médicament. Si sa femme survit, elle sera encore plus gentille avec lui à cause de ça. Il sera un homme plus heureux ”.*

Ce principe du donnant-donnant se retrouve au niveau de la justice où le juste est confondu avec une égalité littérale. C'est l'idée du coup pour coup de la justice du Talion. Si Kohlberg parle de moralité instrumentale, c'est du fait qu'autrui est vu relativement à sa capacité d'être le moyen, l'instrument de notre propre satisfaction. Le progrès par rapport au stade 1, consiste en ce que le sujet ne restreint plus l'analyse à la relation entre sa conduite et la punition, mais l'élargit à autrui.

B Le niveau conventionnel

Les actes moralement justes sont ceux qui répondent aux attentes des autres personnes ou qui maintiennent l'ordre social conventionnel. Le progrès par rapport au niveau préconventionnel est que la morale n'est plus définie par référence au sujet, mais en relation avec les demandes du groupe social, que celui-ci soit proche (la famille, les pairs) ou plus large (le milieu social, le pays). La moralité repose dorénavant sur la *conformité* au rôle que le sujet pense que ses proches ou la société attendent de lui.

Stade 3 : Orientation en fonction des relations interpersonnelles (ou la moralité du “bon petit : good boy/nice girl ”).

Le sujet cherche à maintenir de bonnes relations interpersonnelles. Il estime qu’il agit bien s’il est gentil, s’il plaît à autrui, si ceux qu’il aime l’approuvent. Dans ce cadre, des qualités comme la loyauté, la confiance, la gratitude ou encore la vérité et le respect sont très importantes.

Exemples de réponses (pour le vol) : *“Parce que c’est sa femme, il doit faire quelque chose pour elle ”* ; *“ Parce qu’elle a partagé sa vie avec lui, le moins qu’il puisse faire est de la sauver ”*. Les sujets sont en général scandalisés par l’attitude du pharmacien. Son égoïsme paraît être une violation de l’engagement à aider et à soigner les autres, que tout individu, dans sa situation, devrait réaliser.

Stade 4 : Orientation vers la loi et l’ordre (moralité du système social)

La moralité est ici orientée vers le maintien de l’ordre social et non plus des seules relations personnelles, c’est-à-dire que le sujet ne se soumet plus aux standards particuliers d’autres individus mais se conforme aux standards sociaux plus généraux qui peuvent éventuellement être en opposition avec les précédents. Tandis que dans le stade 3, les sujets mettaient l’accent sur le maintien de l’ordre social proche, maintenant les sujets s’interrogent sur les buts et le rôle des lois. Pour ces sujets qui sont très légalistes, les lois servent à préserver l’équilibre social. Ils en ont parfois une conception assez rigide : ainsi, est bon ce qui est conforme aux règles édictées par la société. Les notions de devoir, de respect de l’autorité sont également très présentes.

Exemples de réponses :

contre le vol : *“ Il devrait obéir à la loi, même si cela devait lui causer des souffrances personnelles. La loi, c’est la loi ”* ;

pour le vol : *“ Il y est contraint par sa responsabilité conjugale, ses promesses, ses serments de mariage ”*. Dans ce dernier cas, les sujets s’inquiètent cependant du précédent que constituerait la transgression de la loi et se posent les questions suivantes : *“ Jusqu’où peut-on aller ? Est-ce que chaque fois qu’un médicament est trop cher, on peut casser la vitrine d’un pharmacien ? ”*.

Bien que les sujets de ce stade ne soient pas forcément d’accord avec les lois, ils ne situent pas pour autant la morale au-dessus de la loi. Ces sujets n’ont donc pas de réponses cohérentes à la question de savoir s’il faut ou non violer une loi injuste. Ce stade serait souvent atteint au cours de l’adolescence et la plupart des adultes n’iraient pas au-delà.

C Le niveau postconventionnel

Ce niveau se caractérise par l’abandon d’une moralité basée sur les conventions sociales au profit d’une moralité organisée autour de quelques grands principes.

Le stade 5 : Orientation vers une moralité du bien-être social, des droits individuels et de la loi démocratiquement acceptée

Le passage du stade 4 au stade 5 serait provoqué par une sorte de “ crise du relativisme ”. Le sujet, confronté à des groupes ou des sociétés qui sortent du cercle de son affiliation

communautaire, prend conscience qu'il existe des normes et des systèmes de valeurs qui sont différents de ceux qui ont cours dans sa propre société, qu'une solution morale peut-être bonne pour lui et mauvaise pour les autres. Il va alors chercher à s'extraire de cette antinomie en construisant un système moral qui puisse prendre en compte ces systèmes différents. La solution va consister à accorder la priorité aux droits individuels universels (la vie, la liberté) sur les droits conventionnels relatifs (les règles, les lois positives de la société). Le sujet va consacrer une attention toute particulière aux procédures par lesquelles des individus, aux références différentes, peuvent aboutir à un accord. Les procédures justes vont être celles où il y a un respect des règles démocratiques de délibération et de décisions (en l'occurrence celles issues d'un consensus majoritaire). Cette justice que l'on peut qualifier de procédurale est en particulier une moralité du contrat social, c'est-à-dire que les relations interpersonnelles d'obligations sont basées sur l'accord librement conclu et accepté. Selon ce point de vue, seules sont contraignantes les normes morales de réciprocité qui résultent de contrats ou de compromis, chacun pouvant par ailleurs poursuivre son intérêt personnel, pour autant qu'il respecte ces contraintes mutuelles. En définitive, la morale peut dorénavant être opposée à la loi : elle lui est supérieure, et si la loi est injuste, on doit se rebeller contre elle.

Exemples de réponses : *“ Il a bien fait de voler, parce que le pharmacien était injuste en l'empêchant de soigner sa femme ; il n'avait pas à obéir à une règle injuste ”*. Pour le vol toujours : *“ Parce qu'il a librement accepté un engagement dans le mariage et il est maintenant obligé de répondre à cet engagement ”*. L'exigence morale est ici cependant limitée car le vol ne se justifie moralement que s'il entre dans le cadre d'un contrat réciproque. C'est ce que l'on peut voir dans la réponse suivante : *“ C'est son devoir de mari de voler le médicament. Il devrait aussi le voler pour un ami proche. Sa femme, bien sûr, ferait la même chose pour son mari. Si, en revanche, il ne s'agissait que d'une connaissance ou d'un étranger, voler le médicament serait une bonne chose mais pas un devoir moral. ”*

Stade 6 : Orientation vers des principes éthiques universels (partiellement abandonné en 1983)

La différence avec le stade 5 est que le sujet ne fait plus reposer le devoir sur un accord ou un contrat, mais sur des principes universels auxquels il adhère par un choix personnel et conscient. Ces principes qui tournent autour du principe plus général de justice sont les suivants : l'égalité des droits des hommes, le respect de la dignité des êtres humains considérés comme des personnes uniques, la vie, la liberté. On peut voir à l'œuvre ces principes dans les réponses à des questions d'approfondissement du dilemme de Heinz :

Supposons que Heinz ne se sente pas proche de sa femme. Devrait-il voler quand même le médicament ? : *“ Oui, la valeur de la vie est indépendante des liens personnels ; elle est le fondement même du devoir ”*.

Supposons maintenant qu'il s'agisse d'une simple connaissance de Heinz ? : *“ Il devrait voler, la valeur de la vie reste la même ”*.⁶

Pour le sujet de ce stade, les lois ne sont valables que si elles reposent sur le respect de ces principes éthiques universels. Dès lors, si elles violent ces principes, il y a une obligation morale à agir pour rétablir ces principes.

⁶ On peut cependant se demander si dans la réalité, ce type de décision hautement louable serait effectivement réalisée. On nous permettra d'en douter.

A la suite de ce sixième stade, Kohlberg a ajouté à titre spéculatif (il ne fait pas partie des stades en tant que tel), un septième stade qu'il qualifie de métaphorique et qu'il présente comme une idée à approfondir sur ce que pourrait être le niveau ultime de la morale.

“ Stade ”7 : Vision cosmique

Pour Kohlberg, le stade 6 représente encore une certaine limitation de la morale dans la mesure où il reste centré sur l'humanité. C'est pourquoi, il cherche à définir un stade dans lequel l'homme se confond avec l'univers et juge les actes moraux, non seulement en tant qu'homme, mais aussi en tant qu'élément de la nature et du cosmos. Tandis que dans le stade 6, le sujet est confronté aux questions : “ *Pourquoi se comporter moralement ?* ”, “ *Pourquoi être juste dans un monde injuste ?* ”, dans le stade 7, l'individu irait au-delà et s'interrogerait sur le sens de la vie : “ *Pourquoi vivre ?* ”, “ *Comment faire face à la mort ?* ” feraient dorénavant partie des préoccupations de ce stade. Pour dépasser le désespoir engendré par ces questions, l'option consisterait à considérer la vie comme faisant partie d'un tout.

Ce stade qui caractériserait les individus ayant acquis une maturité certaine (on le rencontrerait spécialement chez des personnes âgées ou chez des personnages historiques “ hauts en morale ”, tels les Saints, Gandhi ou Martin Luther King), opère en fait une transition entre la morale et la métaphysique par la référence à des considérations spirituelles, religieuses. Comme le remarque Moessinger (1989, p.56), on note dans ce stade des accents bouddhiques, l'homme aspirant au calme et faisant l'expérience d'une conscience dilatée et globale. On peut cependant se demander si ce stade constitue véritablement un progrès moral. L'homme étant dorénavant au-delà du monde des humains, quel altruisme, quelle disponibilité ou encore quelle attention à l'autre peut-on attendre d'un tel individu que l'on orienterait volontiers vers une carrière d'anachorète ?

D Les hypothèses complémentaires de Kohlberg

1) Un développement moral en stades bien délimités

Contrairement à Piaget qui envisageait les morales de l'hétéronomie et de l'autonomie comme des orientations morales plutôt que comme des stades proprement dits, Kohlberg voit ces six étapes comme de vrais stades. Il considère que ces six stades renvoient à des structures d'ensemble hiérarchisées les unes par rapport aux autres, ce qui l'amène à reprendre les critères utilisés par Piaget dans le domaine cognitif pour les appliquer à sa théorie du développement moral. En particulier : a) les stades se distinguent les uns des autres par des différences qualitatives structurelles (les modes de pensée, de raisonnement, sont différents à chaque stade) ; b) Les différentes structures ou stades forment au cours de l'ontogenèse, *une séquence invariante* dans leur ordre de succession, c'est-à-dire que l'on passe nécessairement par les stades les moins élevés pour aboutir aux stades les plus élevés. Cela signifie que l'on ne peut sauter un stade (comme on ne passe pas directement, pour reprendre le modèle cognitif de Piaget, de la pensée symbolique à la pensée formelle), qu'il n'y a pas de régressions, et que cet ordre est universel (la culture peut agir sur la vitesse d'acquisition des stades, en accélérant, en freinant, voire en stoppant ces acquisitions, mais ne peut en aucun cas modifier l'ordre de cette séquence).

2) *Un lien intime entre jugement et action*

Kohlberg⁷ considère qu'il existe un rapport intime entre la morale et l'action car la morale a un aspect prescriptif qui oblige le sujet à réaliser des actes en accord avec ses idées morales. Il pense que ce rapport est plus fort dans les stades moraux élevés, dans la mesure où à ces niveaux, la morale est le fait d'un sujet qui assume pleinement ses choix moraux, et qui en conséquence, doit se sentir personnellement responsable de ce qu'il fait.

Remarques sur le modèle

Précisons d'abord que Kohlberg a une vision initiale de l'enfant qui est plus proche de celle de Freud que de celle de Piaget : il ne pense pas, conception assez rousseauiste que l'on retrouve parfois chez Piaget, que l'enfant ait une prédisposition naturelle à la bonté. Au contraire, comme Freud, il insiste sur la dimension égoïste de l'enfant.

D'autre part, pour Kohlberg, le passage par les différents stades représente une évolution positive des capacités de décentration, l'individu (à l'origine amoral) partant d'une vision restreinte de la morale pour aboutir à une vision élargie de celle-ci qui repose sur la notion d'universalité.

Comme le souligne Bègue (1998, p. 298), pour Kohlberg, le passage d'un stade à un autre s'explique par deux dimensions : 1) des mécanismes internes de maturation (amélioration des capacités cognitives) ; 2) les interactions avec autrui. Ces dimensions entraînent des déséquilibres cognitifs qui obligent le sujet à restructurer son raisonnement moral. Dans ce cadre si le sujet passe d'un stade à un autre, c'est que les stades supérieurs permettent de régler des difficultés qui restaient sans solutions aux stades antérieurs.

Signalons que Kohlberg, bien que sa morale suive une logique individuelle assez cognitive, considère que l'atmosphère sociale peut freiner ou favoriser l'évolution morale du sujet (en particulier il insiste sur le rôle positif d'une éducation respectueuse de l'enfant qui pousse celui-ci en retour à respecter l'autre). Il pense également que les sociétés qui autorisent la prise de rôles différents, la libre discussion rationnelle, et qui placent les individus sur un pied d'égalité, facilitent le développement moral. Or, les sociétés qui comportent de telles caractéristiques sont pour lui, comme c'était le cas d'ailleurs pour Piaget, les sociétés démocratiques occidentales qu'il oppose aux sociétés traditionnelles.

IV Les études de validation : Des résultats contrastés

A Le développement des stades avec l'âge

Les études rapportées par Kohlberg et Colby (1987) montrent que les stades de jugement moral sont corrélés avec l'âge et que l'évolution morale continue après 30 ans.

⁷ Kohlberg, Levine, Hower (1983, p. 48 et suivantes); Kohlberg et Candee (1983).

Pourcentage de sujets répartis dans chaque stade selon l'âge :

Stades	1/2 (sujets situés entre les stades 1 et 2)	2	2/3	3	3/4	4	4/5	N= 232
10 ans	48(%)	33	14	5				21 (n)
13-14ans	8	16	57	16		3		37
16-18ans	2	11	18	44	24			46
20-22ans			9	31	41	19		33
24-26ans			8	12	48	16	16	25
28-30ans				16	51	19	14	38
32-33ans				9	48	30	13	23
36 ans					45	45	11	9

(d'après Colby et Kohlberg, 1987, p. 101).

On remarque que la majorité des adultes ne dépassent pas le niveau conventionnel (stades 3 et 4) et que le niveau intermédiaire 4/5 est peu fréquent (entre 11 et 16% des sujets). Cela réduit la validité du modèle, d'autant que Kohlberg a été obligé de laisser de côté le stade 6, car aucun des sujets qu'il interrogea, aussi bien aux Etats-Unis, en Israël qu'en Turquie ne l'atteignaient. Kohlberg par la suite (1983) ne concevra plus ce sixième stade comme un stade proprement dit, mais comme le point de référence terminal, l'idéal régulateur de son modèle (Kohlberg et Coll., 1983, p. 60-64).

B L'invariance de l'ordre d'acquisition des stades

Rappelons que l'invariance renvoie à l'idée que la séquence du développement moral est chez tous les individus identique (tout le monde passe par les mêmes étapes), et que les sujets progressent de façon linéaire d'un stade à un autre (il n'y a pas de sauts d'un stade n à un stade n+2, ni de régression d'un stade n à un stade n-1).

Les études empiriques réalisées par Kohlberg et ses collaborateurs valident en partie cette hypothèse. Ainsi, l'étude longitudinale de Colby et Kohlberg (1987) montrent sur 58 sujets testés sur une période allant jusqu'à 20 ans, qu'une majorité respecte cette invariance de la séquence. Il y a cependant des limites. Par exemple, Holstein (1976) constate dans une enquête également longitudinale, des sauts chez 21% des adolescents âgés entre 13 et 16 ans. Plus problématique, il relève aussi des régressions chez certains de ces adolescents. Un constat identique va être fait par Kohlberg et Kramer (1969), toujours auprès de populations adolescentes mais aussi estudiantines. Chez les premiers, on remarque des régressions du stade 3 au stade 2 ; chez les seconds, des régressions du stade 4 au stade 2. Pour Kohlberg, il s'agirait de régressions fonctionnelles, qui seraient temporaires et qui ne remettraient pas en cause son modèle. A propos des adolescents, Kohlberg et Turiel (1974) expliquent cette régression par les remaniements de la crise juvénile où le sujet se détache des conventions familiales et développe des préoccupations narcissiques (d'où une régression vers une morale assez égoïste et hédoniste similaire à celle du stade 2). Quant aux étudiants, ce serait le prix à payer de la prise de conscience du relativisme : constatant que la morale varie selon les groupes et les cultures, les étudiants considéreraient que tout se vaut, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise morale, et dans ce cadre, que les choix égoïstes sont aussi légitimes que n'importe quels autres choix. Autrement dit, les étudiants reproduiraient l'erreur naturaliste qui conduit, sous couvert

du constat de la pluralité des morales, à tolérer toutes les morales et à s'interdire tout jugement de valeur.⁸Cela conduira Kohlberg à classer ces réponses dans un stade temporaire, désigné sous le terme de stade 4 ½.

Ces exceptions au modèle suggèrent qu'il y a lieu de prendre en compte dans la morale, ce que Kohlberg néglige, les facteurs affectifs (cf. crise adolescente) et sociaux (cf. l'incidence pour les étudiants, de la fréquentation de cultures ou de groupes sociaux différents du leur). Ils suggèrent aussi qu'il y a peut-être des réductions dangereuses. En effet, les réponses des étudiants étaient marquées par une forte contestation de la société qu'on pourrait qualifier d'idéologiques. Or, le modèle de Kohlberg est incapable d'en rendre compte, autrement que par la fabrication ad hoc d'un stade intermédiaire (le stade 4 ½), ce qui revient à assimiler une position idéologique à un niveau de développement !

C Les stades comme structures d'ensemble

Si les stades sont effectivement des structures d'ensemble, on devrait avoir une cohérence interne élevée, le niveau de jugement moral d'un sujet donné devant être sensiblement équivalent, quels que soient les dilemmes proposés. Les travaux de Colby et Kohlberg (1987) vont dans ce sens. Cependant, Mischel et Mischel (1976), ainsi que Bandura (1976, 1991) notent une variabilité intra-individuelle importante, les sujets, selon le thème proposé, pouvant donner des réponses qui s'échelonnent sur différents stades. D'ailleurs, peut-être pour pallier ces difficultés, des chevauchements sont prévus dans le système de cotation, le niveau moral étant évalué en fonction du pourcentage de réponses dominantes d'un stade donné. Dès lors, la notion de stade n'est pas aussi stricte que supposerait sa définition théorique habituelle (des réponses uniquement d'un seul stade), et tant la variabilité que nous venons de mentionner que le système de cotation, remettent en cause l'idée de stades bien délimités.

D Le rapport entre le domaine moral et le domaine cognitif

Pour Kohlberg, le développement moral est intimement associé au développement cognitif, puisque celui-ci est la condition nécessaire de celui-là (Bideaud, 1980). Des études nombreuses ont cherché à mettre en évidence ce lien. Colby et Kohlberg rapportent des corrélations qui varient entre +. 30 et +. 50. On doit à Damon (1975, 1977) d'avoir analysé ce rapport avec précision.

Damon souligne que la morale comprend des aspects apparemment distincts, telles que la loi, l'honnêteté, la religion, la valeur de la vie, etc., dont il est difficile de conceptualiser les liens avec la dimension cognitive. Cela va le conduire à se centrer uniquement sur la justice distributive qui est apparemment reliée à des facteurs cognitifs. Par exemple, ainsi que nous l'avions indiqué quand nous avons abordé ce thème au chapitre 2, pour partager de façon proportionnelle, encore faut-il être capable d'établir des rapports et d'analyser les contributions respectives de chacun. Suite à l'observation d'enfants auxquels on soumettait des problèmes de répartition d'objets (par exemple partager un nombre impair de jouet entre un nombre pair de personnes), Damon a défini six stades de la justice distributive. Il a ensuite comparé l'évolution de cette justice à celle des opérations intellectuelles sur des épreuves piagétienne, en dégagant du développement opératoire, trois dimensions spécifiques (la classification, la compensation, le changement de perspective) qui seraient également utilisées dans le jugement moral. Par exemple, les jeunes enfants ne classant pas les objets selon des critères stables, comme la couleur ou la forme, classeraient également mal les valeurs personnelles (justifiant par exemple

⁸ Ou du moins à en énoncer un seul : le principe d'une tolérance "stricte".

un partage inégal par : “ *Nous, les garçons, nous avons droit à plus* ”). De même, la capacité à combiner sa propre perspective spatiale à celle de l’autre (en restituant le point de vue d’un promeneur se déplaçant) coïnciderait avec une capacité analogue dans le domaine social (coordonner les points de vue de plusieurs personnes). L’interview de 50 enfants âgés de 4 à 8 ans a permis d’observer un certain parallélisme entre les deux domaines considérés. Toutefois, les données recueillies infirment l’hypothèse de Kohlberg selon laquelle certains niveaux de raisonnements logiques sont strictement nécessaires pour qu’apparaissent certains niveaux de jugement moral. C’est seulement au terme de chacun de ces développements qu’une association significative est souvent observée.⁹

En définitive, malgré le fait que le niveau moral évalué par le test de Kohlberg repose sur des critères formels assez cognitifs, le lien entre morale et cognition ne semble pas aussi fort que ce que suppose Kohlberg. Même dans le cas où on réduit la morale à sa dimension potentiellement la plus logique (cf. la justice distributive), l’association est relative et suggère, plutôt qu’une primauté du cognitif sur la morale, une interdépendance entre les deux domaines. Plus généralement, il paraît assez évident, comme nous l’avons montré quand nous avons abordé l’évaluation du modèle de Piaget, que de nombreux facteurs extra-cognitifs interviennent au niveau de la morale. Nous reviendrons sur ce point.

E Le rapport entre jugement moral et action

Pour Kohlberg, il y a un rapport intime entre jugement moral et action. Pourtant, la littérature psychologique est *a priori* sceptique sur ce lien depuis la recherche monumentale de Harsthorne et May (1928-1930). Ces auteurs, en étudiant les rapports entre personnalité et conduite, constatèrent une très faible corrélation entre les déclarations verbales des sujets à propos des qualités morales qu’ils disaient posséder (comme l’honnêteté ou l’altruisme) et leurs conduites effectives. La question a été reprise par Blasi en 1980, dans un article de synthèse, et sa conclusion va dans le sens de l’hypothèse de Kohlberg. Il note que les sujets ayant un niveau moral élevé se soumettent moins dans les expériences d’influences sociales (par exemple dans les expériences de conformité, où on essaie de faire adopter par le sujet le point de vue majoritaire). Par contre, il montre : 1) que le lien n’est que modéré entre le niveau moral et les conduites d’honnêteté et d’altruisme (cf. Harsthorne et May) : ce n’est pas parce qu’on a un niveau de jugement moral élevé qu’on a forcément des conduites plus altruistes ; 2) qu’il n’y a que très peu de lien entre le niveau moral et la capacité de résister à des ordres illégitimes dans les situations de soumission à l’autorité (comme dans l’expérience de Milgram où on demandait à des sujets “tout-venant” d’infliger des chocs électriques¹⁰). L’obéissance dans ce cas est quasiment la même, quel que soit le niveau moral du sujet. Une synthèse réalisée par Kupfersmid et Wonderly (1980) arrive cependant à des conclusions opposées à celles de Blasi. Se référant à d’autres recherches, ils notent au contraire, que le lien entre morale et action est très ténu, et plus souvent infirmé que confirmé.

Même si à notre avis ce rapport existe¹¹, quand on abordera les aspects psychosociaux de la morale (chap. 7), on verra, contrairement à ce que pense Kohlberg, que de multiples facteurs, situationnels notamment (Sobesky, 1983) rompent ce lien entre jugement moral et

⁹ Dans une optique un peu différente mais qui se réfère cependant à une dimension cognitive : la décentration, Selman (1971) montre qu’il y a un certain rapport entre le jugement moral et la prise de rôle (ou prise de perspective), c’est-à-dire la capacité à se mettre à la place d’autrui.

¹⁰ Pour des détails sur l’analyse de cette expérience, voir chapitre 7.

¹¹ L’absence de liens constatée dans certaines expériences peut être due en effet au fait que les actions prises en compte ne sont pas toujours catégorisées par les sujets comme relevant du domaine moral. Dans ce cas évidemment, il n’y a alors pas de raisons pour que les sujets mettent en correspondance morale et action.

action, voire inversent le lien causal (l'action déterminant après coup le jugement moral, ce qui s'oppose à Kohlberg qui avance que c'est le jugement moral qui détermine l'action).

F La dimension universelle de la morale : Les recherches interculturelles

On va relever que les scores de moralité sont plus élevés pour les sociétés occidentales que pour les sociétés traditionnelles. Ce constat va amener certains auteurs (Sampson, 1977 ; Simpson, 1974 ; Shweder, 1982b ; Sullivan, 1977) à avancer que le modèle de Kohlberg exprimerait un biais ethnocentrique pro-occidental qui serait très présent spécialement dans la définition des stades les plus élevés (où l'individu est autonome, indépendant). Dans ce cadre, ils diront que son modèle, en raison de ses références libérales (kantienne, rawlsienne en particulier), est propre aux sociétés occidentales, mais qu'il n'est pas valable pour les sociétés traditionnelles. Kohlberg n'est évidemment pas du tout d'accord avec cette analyse, qu'il a cherché à infirmer en procédant à des recherches interculturelles. C'est ainsi qu'il a réalisé des études au Mexique (Kohlberg, 1969), en Israël (Kohlberg et Bar-Yam, 1971), à Taïwan (Kohlberg, 1969), en Turquie (Turiel, Edwards et Kohlberg, 1978 ; Nisan et Kohlberg, 1982)¹².

On doit à Snarey (1985) la synthèse la plus complète sur la question. Cet auteur a fait le bilan de 45 études, dont 10 longitudinales, qui couvrent 27 aires culturelles différentes. 22% de ces études portent sur des populations occidentales (Etats-Unis, Israël, Allemagne, Finlande, etc.), 44% concernent des populations non occidentales mais qui ont été influencées par le mode de vie occidental (par exemple le Japon, Taïwan, la Turquie, ou de façon plus localisée, l'Inde), 33% touchent des populations en totalité ou en grande partie en dehors de l'influence occidentale (par exemple, les indiens du Laddak, du Guatemala, les Inuits, des tribus du Kenya et de Nouvelle-Guinée). Snarey a cherché à répondre principalement à deux questions : 1) au niveau de l'ontogenèse, la séquence d'acquisition des stades est-elle invariante, c'est-à-dire se fait-elle dans le même ordre, quelle que soit la culture ? 2) les différents stades se rencontrent-ils universellement ?

A propos de l'invariance de la séquence d'acquisition, les études semblent confirmer l'hypothèse de Kohlberg, puisque dans 85% des cas l'acquisition se fait dans l'ordre prévu (stade 1 puis 2, 3, etc.).

Pour ce qui est de l'universalité des stades de développement (rencontre-t-on tous les stades dans toutes les cultures ?), les choses sont moins nettes. Ainsi, le stade 1 est présent dans 86% des études, les stades 2 à 4 dans 89% des études. Par contre des problèmes se posent pour le stade 5 : s'il est présent dans toutes les sociétés occidentales, il n'apparaît dans aucune des sociétés tribales étudiées. On s'aperçoit, en fait, qu'il est caractéristique des sociétés urbaines (il est présent dans toutes les sociétés urbaines occidentales et dans 91% des sociétés urbaines non occidentales ; par contre il est absent dans les sociétés rurales, qu'elles soient ou non occidentales). Quant au stade 6, il n'est pas confirmé, car il touche moins de 2% de la population (la plupart des sujets de ce stade sont des philosophes !), et il ne concerne que les sociétés occidentales.

D'autre part, les scores de niveau moral sont plus élevés dans les sociétés occidentales que dans les sociétés non occidentales. Ainsi, les scores moyens sont situés entre les stades 4 et 5 dans les premières, entre les stades 3 et 4 dans les secondes. Ce moindre score des sociétés traditionnelles non occidentales est dû au fait que les individus de ces sociétés ont recours à des raisonnements conventionnels qui se réfèrent à la tradition, ce qui est moins le cas des individus des sociétés occidentales qui utilisent davantage de justifications basées sur les grands principes moraux. Par ailleurs, au-delà de la dichotomie sociétés occidentales/sociétés non occidentales, on constate que les sociétés urbaines ont des scores plus élevés que les sociétés non urbaines.

¹² Les études en Israël et en Turquie étaient longitudinales.

L'occidentalisation de la planète passe par son urbanisation

D'après Snarey, dans la mesure où à l'exception du stade 5, absent de certaines sociétés rurales ou tribales, les différents stades se rencontrent partout, il n'y a pas de biais pro-occidental, et cela est le signe que le modèle de Kohlberg est universel. Nous ne sommes pas sûr d'être d'accord avec ce point de vue, car cela peut-être la conséquence factuelle d'un phénomène non éthique : en l'occurrence l'occidentalisation de la planète. Pour Snarey également, l'invariance de la séquence de développement, qui est constatée lors de l'ontogenèse, est l'indice que l'orientation morale ne peut aller que dans un seul sens, que l'évolution des structures morales est universelle. On peut avancer cependant une autre hypothèse, qui est dans le même ordre d'idée que ce que nous venons de dire à propos de l'universalité des stades. A savoir que l'accès aux stades plus élevés d'inspiration libérale traduit, non pas une sorte de nécessité structurale développementale, mais reflète une influence occidentale qui est croissante avec l'âge. Ainsi, on peut imaginer que les individus des sociétés traditionnelles, en raison d'une scolarisation à tonalité européenne, compte tenu d'une recherche d'emploi qui les oriente vers les centres urbains occidentalisés, se détachent progressivement avec l'âge, de leurs groupes primaires traditionnels (la famille, le village). Par ailleurs, toujours à propos de cette invariance de la séquence de développement, le fait que cette dernière suive un ordre invariant similaire à celui prédit par la théorie est la preuve pour Snarey, de la dimension qualitative des stades moraux (les stades plus élevés sont "meilleurs" que les stades moins élevés). Ici aussi, rien n'est moins sûr : ce n'est pas parce que les stades élevés sont acquis plus tardivement qu'ils sont meilleurs. Pour prendre un exemple dans un autre domaine, celui de l'art, nombre de personnes seraient peu enclines à considérer que l'art moderne est meilleur que l'art classique parce qu'il est d'apparition plus récente. Snarey considère également qu'il est très discutable de soupçonner le modèle de Kohlberg de manifester un biais ethnocentrique en faveur de l'occident. En effet, il remarque que la dichotomie se situe, non pas entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles, mais entre sociétés urbaines et sociétés rurales. Là encore, il nous est difficile d'adhérer totalement à cette analyse. On sait que l'occidentalisation de la planète se manifeste en premier lieu au niveau des villes, les campagnes étant plus préservée de cette influence, et que les sociétés traditionnelles sont plus rurales que les sociétés occidentales, celles-ci étant au contraire plus urbaines. Ainsi, les résultats continuent à notre avis à traduire une dichotomie sociétés occidentales/sociétés non occidentales, qui jouent en l'occurrence en défaveur de ces dernières (puisque leurs scores de moralité y sont moins élevés).

En définitive, le soutien apporté par Snarey à Kohlberg repose à notre avis sur une certaine ambiguïté qui n'est pas sans rappeler, paradoxalement, ce que Kohlberg dénonçait chez les relativistes. En effet, en invoquant des arguments empiriques pour valider le modèle de ce dernier, Snarey passe du fait à la norme, assimilant ce qui est (l'évolution morale constatée) à ce qui devrait être (la théorie de Kohlberg), ce qui lui fait courir le risque de reproduire l'erreur naturaliste.

Le problème reste cependant posé de savoir pourquoi les sociétés traditionnelles présentent des scores de moralité inférieurs à ceux des sociétés occidentales. Ici deux options se présentent : soit on considère que ce constat est réel et il reste à expliquer cette déficience des sociétés traditionnelles ; soit on considère que la morale de Kohlberg est la forme privilégiée des sociétés occidentales, mais qu'elle n'embrasse pas la totalité de la morale. On peut en effet imaginer qu'il y a dans les sociétés non occidentales d'autres formes de morales. Le problème serait donc que Kohlberg néglige ces morales alternatives, ce qui expliquerait pourquoi les individus des sociétés traditionnelles ont de moins bons scores.

Une lecture évolutionniste modérée pour expliquer la déficience morale supposée des sociétés traditionnelles

Pour Kohlberg, si les sociétés traditionnelles ont des scores inférieurs, c'est que leurs structures sociales ne permettent pas d'y acquérir les pré-requis cognitifs et sociaux nécessaires pour l'atteinte de la morale postconventionnelle. En particulier, une scolarité déficiente, le poids des traditions, le fait que l'individu soit assigné à une place précise non contestable, empêcherait dans ces sociétés, tant la survenue de conflits que la possibilité de prises de rôles sociaux différents, toutes choses indispensables pour que se manifeste un véritable développement cognitif et moral. Kohlberg adopte dans ce cadre une position évolutionniste qu'il qualifie de modérée. On peut en voir un exemple dans le passage suivant :

“ Non seulement les stades moraux sont culturellement universels, mais aussi ils renvoient à une progression dans l'histoire des sociétés humaines. Les principes moraux apparaissent d'abord vers 600/400 avant Jésus-Christ, quand la notion d'universalité et le rationalisme critique se développèrent en Grèce, en Palestine, en Inde et en Chine. Mes études qui montrent que les deux stades les plus élevés (5 et 6) sont absents dans les cultures sans écritures et les villages semi-illettrés m'orientent vers un point de vue évolutionniste modéré ” (Kohlberg, 1981, p. 378).

Dans cette première option qui accepte l'idée d'une différence de niveau moral entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles, on trouve des explications de type fonctionnaliste qui donnent une justification plus positive de cette différence (Bril et Le Halle, 1988). C'est par exemple le cas d'Edwards (1975, 1978, 1982). Pour cet auteur, chaque société se dote de la morale dont elle a besoin. Ainsi, si les individus des sociétés traditionnelles se situent en général au stade 3 et 4, c'est que les relations interpersonnelles y sont prédominantes (de type face à face) mais aussi, compte tenu des conditions de vie difficile, qu'il est impératif pour que le groupe se maintienne et survive, que les individus respectent l'autorité et acceptent leur place assignée (cf. morale conventionnelle). Par contre, dans les sociétés occidentales, la complexité des cadres sociopolitiques qui s'y manifestent incite à trouver par un travail de la raison des solutions inédites, et oblige à adopter une morale plus universelle. C'est pourquoi on constaterait qu'il y a davantage d'individus se situant au niveau 5. Cette position qui revient à dire que chaque société a un niveau moral adéquat à son type de contrainte est cependant problématique car en se référant au modèle de Kohlberg, elle accepte implicitement l'idée d'une rationalité plus grande de l'Occident, d'un niveau moral plus élevé¹³.

La morale de Kohlberg : Un biais ethnocentrique à questionner

Il existe cependant, avons-nous dit, une deuxième option. Celle-ci consiste à s'interroger sur l'objectivité, la réalité de ce constat d'une déficience des sociétés traditionnelles et à avancer que le modèle de Kohlberg ne concerne qu'un certain type de morale. Plus précisément, le problème du modèle de Kohlberg, c'est qu'il ne prendrait pas en compte la possibilité d'autres morales plus spécifiques des sociétés traditionnelles, ce qui l'amènerait à sous-estimer le niveau moral de ces sociétés. Nous en discuterons de façon approfondie lorsque nous aborderons les approches interculturelles de la morale (cf. chap. 6).

G Trois curiosités

¹³ Dans ses travaux récents, Edwards (1987) adopte cependant une conception de plus en plus relativiste.

Les études de validation vont révéler l'existence de trois phénomènes. D'abord, on va remarquer que le niveau moral des hommes est sensiblement plus élevé que celui des femmes, ce qui est assez curieux. Ensuite, on va relever un certain lien entre le niveau social et le niveau moral des individus. Ainsi, la plupart des études vont montrer que le stade 5 est significativement plus répandu dans les classes sociales moyennes et supérieures que dans les milieux populaires. Enfin, on va noter une variation avec le niveau éducatif. Par exemple dans l'ouvrage de Colby et Kohlberg (1987), on constate qu'aucun sujet n'atteint le niveau 5 s'il n'a été à l'université !

V Conclusion critique sur le modèle de Kohlberg

Le modèle de Kohlberg est actuellement le modèle dominant en psychologie morale et ses travaux ont profondément stimulé l'approche psychologique de la morale. L'entreprise de Kohlberg est très ambitieuse puisqu'elle se propose, rien de moins, de fournir un modèle universel dont l'idéal régulateur est constitué par la notion de justice. Si ce projet est en soi légitime et a incité à sortir du cadre étroit d'une seule société pour s'intéresser à des cultures différentes, il n'est pas cependant sans problèmes. En particulier, il comporte le risque de développer une attitude quelque peu dogmatique, les faits ne rentrant pas dans le modèle étant tout simplement exclus pour maintenir la généralité de la structure. Dans ce sens, on peut se demander s'il est vrai, comme Kohlberg le prétend, que ce modèle embrasse la totalité des faits.

La question de l'homogénéité morale

L'homogénéité morale se réfère à l'idée que, quels que soient les domaines considérés, les individus émettent un raisonnement, un jugement moral similaire. C'est une des hypothèses centrales de Kohlberg qu'il invoque d'ailleurs pour justifier le fait qu'il classe chaque individu dans un des six stades de son modèle. Cette hypothèse nous paraît singulièrement optimiste et on a vu qu'elle a été sérieusement écornée par des auteurs comme Bandura ou Mischel. On peut ici répéter ce que l'on a dit à propos de Piaget : il y a une grande variabilité intra-individuelle. En fonction des moments, des situations, les individus ne réagissent pas de la même façon, et n'ont donc pas le même niveau moral.

La question du développement moral

Pour Kohlberg, l'évolution morale est principalement linéaire : avec l'âge de nouveaux stades apparaissent qui se substituent aux stades plus anciens. Certaines études¹⁴ suggèrent cependant une évolution plus " additive " que " substitutive ", c'est-à-dire que les nouveaux stades, ne suppriment pas en totalité les stades anciens qui restent présents, mais s'y ajoutent. Si ces études venaient à être confirmées, cela signifierait que l'évolution morale se caractérise par l'acquisition d'une pluralité de raisonnements moraux. Autrement dit, si cette hypothèse s'avérait exacte, cela voudrait dire que le développement moral est paradoxalement une évolution vers l'inconsistance morale, si on entend par inconsistance, une variabilité des " niveaux " de raisonnement moral utilisés.

Le problème d'une morale essentiellement cognitive

On peut également s'interroger sur l'idée de Kohlberg d'après laquelle la morale est essentiellement cognitive. Cette focalisation sur la dimension cognitive comporte notamment le risque d'entraîner vers une conception calculatrice qui s'accommode assez mal avec certaines

¹⁴ Par exemple Carpentale et Krebs (1992) ; Levine (1979).

exigences morales. Dans bien des cas en effet, la morale exige, non pas un calcul mais au contraire un élan spontané du sujet, une empathie à l'égard d'autrui¹⁵.

Par ailleurs, on reste songeur face au constat que la morale n'est véritablement accessible qu'aux individus ayant un niveau d'études élevé, comme c'est le cas des recherches citées par Colby et Kohlberg (1987), où le stade 5 n'est présent que chez les étudiants. Tout comme il est étonnant de constater que le stade 6 ne se rencontre que chez les philosophes. Comment comprendre ces résultats ? La véritable morale ne serait donc l'apanage que de quelques fractions de la population ? On frise ici l'élitisme moral et des esprits moins bien intentionnés que Kohlberg, pourraient arguer de ce fait pour dire que certaines personnes ne doivent pas avoir voix au chapitre sur les questions éthiques. Le 19^{ème} siècle connaissait le suffrage censitaire pour l'exercice du droit politique, le 20^{ème} siècle aurait ainsi son suffrage éducatif pour les questions de morale. Même Kant, pourtant l'inspirateur direct de Kohlberg, n'allait pas jusque là. Malgré sa lecture rationaliste, il a toujours insisté sur l'idée que la morale était accessible à tous car elle relevait du sens commun. A notre avis, ces résultats sont le signe d'un biais dans la méthode d'évaluation de Kohlberg. Cette méthode, en se focalisant sur l'argumentation rationnelle, a peut-être le défaut de recouvrir la dimension morale par des dimensions contingentes. Par exemple si les philosophes ont les scores les plus élevés, ce n'est pas parce qu'ils seraient les " rois " de la morale, ce qui serait retourné aux conceptions platoniciennes les plus rigides, mais parce que par profession, ils font preuve d'une aisance verbale importante, qu'ils ont davantage l'habitude de manier des concepts abstraits que le restant de la population. En définitive, le test de Kohlberg comporte le risque de confondre raisonnement moral et raisonnement intellectuel, raisonnement moral et aisance verbale.

Une négligence du contexte et des représentations sociales

Bien que Kohlberg soit conscient du rôle des facteurs sociaux dans le développement moral, pratiquement, il néglige leurs influences éventuelles dans la mesure où ils ne sont pas du tout pris en compte dans le test qu'il a mis au point avec Colby. Ainsi, les dilemmes ne concernent que les relations interpersonnelles (la famille, les proches ou des inconnus aux caractéristiques non définies), jamais des situations typées socialement ou des problèmes sociaux généraux (comme la répartition des richesses, l'accès à l'éducation, etc.). Cela est regrettable car des travaux montrent¹⁶ que les principes peuvent varier selon la structure sociale des inégalités auxquelles les individus se trouvent confrontés. Ainsi, dans des expériences où les sujets sont face à des problèmes de répartition de revenus et pour lesquels on leur demande d'énoncer la répartition qui leur semble la plus juste, on s'aperçoit que selon la situation dans laquelle s'inscrit la tâche, ces sujets utilisent, soit des principes utilitaristes (maximiser les gains de tous pour augmenter la moyenne générale), soit par exemple des principes rawlsiens (maximiser les gains des individus les plus pauvres, ce qui renvoie au second principe dit de différence de la théorie de la justice¹⁷ . Plus généralement, la lecture cognitivo-développementale aboutit à des conclusions réductrices. On peut le voir avec la question des opinions politiques. Des travaux montrent (Fiskhin, Kenniston et MacKinnon, 1973 ; Haan, Smith et Block, 1968 ; Nassi, Abramowitz et Youmans, 1983) que les individus conservateurs se situent au stade 4 du niveau conventionnel, tandis que les individus à l'idéologie libérale se situent au stade 5 du niveau postconventionnel. Puisque pour Kohlberg, on passe nécessairement d'un stade à un autre et que l'évolution morale exprime l'émergence d'une plus grande maturité et dépend du développement cognitif, cela signifierait deux choses qui se

¹⁵ Voir à ce sujet le travail de Eisenberg-Berg (1979) sur l'altruisme.

¹⁶ Pour une synthèse, voir Boudon, 1995, p. 420 et suivantes.

¹⁷ Ce second principe énonce que " *Les inégalités sociales et économiques doivent être aménagées de telle sorte qu'elles soient assurées, en dernière analyse, pour le plus grand profit des plus défavorisés* " .

révèlent problématiques pour ne pas dire fausses. D'une part, cela voudrait dire que les individus libéraux ont été précédemment conservateurs. D'autre part, cela implique l'idée que les conservateurs sont plus immatures (moralement voire cognitivement) et de ce fait ne peuvent atteindre le raisonnement postconventionnel propre aux individus libéraux. Une expérience de Emler, Renwick et Malone (1983) va à l'encontre de cette dernière assertion. Ils montrent que des étudiants conservateurs sont tout à fait capable d'énoncer le raisonnement post-conventionnel des individus libéraux, pour peu qu'on leur demande d'adopter le point de vue de ces derniers¹⁸. En définitive, le travail de Emler et Coll. suggèrent trois idées qui nous paraissent particulièrement importantes. D'abord, que l'on ne peut réduire certaines options idéologiques à des niveaux de développement. Ensuite, comme le précise Bègue (1998) que chez les adultes les dimensions morales sont difficilement dissociables des dimensions politiques ou des représentations sociales des individus. Enfin, que le contexte social n'a pas simplement un rôle facilitateur ou inhibiteur au niveau du développement moral. Il est aussi créateur de morale¹⁹.

Plusieurs justices, plusieurs morales plutôt qu'une seule morale universelle

Ajoutons qu'un doute nous saisit face à l'idée commune à Kohlberg et Rawls selon laquelle il n'y a qu'un seul type de justice, qu'une seule formule universellement applicable. Nous partageons à ce niveau les réflexions du philosophe Walzer (1997). Pour cet auteur, il existe différentes sphères de justice (par exemple, la sphère des biens de santé, la sphère des droits politiques, la sphère des biens matériels) et les biens distribués dans ces sphères reposent sur des critères du juste différents (par exemple le marché, le mérite ou le besoin). Ainsi, si le mérite est le critère d'obtention d'un diplôme, on peut supposer qu'il n'a rien à faire dans le domaine de la distribution des biens de santé, où la plupart des gens reconnaîtront que le critère moralement valide, c'est le besoin.

En fait, l'unicité de la justice dans le modèle de Kohlberg tient au prix d'une vision formelle des phénomènes moraux. Dès lors que l'on veut bien descendre dans la réalité de ces phénomènes, on s'aperçoit que cette unicité n'est pas tenable et qu'elle laisse place au contraire à une multiplicité de principes. On verra également quand on abordera la question de la morale féminine (cf. chap. 5) et la question de la diversité des cultures (cf. chap. 6), qu'à côté de la morale de la justice, peut exister d'autres morales fondées sur d'autres principes. Pour autant, cela ne veut pas dire dans notre esprit que l'on doit sombrer dans le relativisme que Kohlberg abhorre. Les principes peuvent être multiples sans être pour autant complètement arbitraires. Ainsi, si on reprend Walzer, son travail montre que si les critères varient selon les sphères, ils restent néanmoins constants pour chacune d'entre elles (par exemple, le besoin pour la santé, le marché pour l'économie, le mérite pour les études) et peuvent être justifiés rationnellement.

¹⁸ Cette expérience a été remise en cause par Barnett, Evens et Rest (1995) mais les critiques qu'ils avancent nous paraissent éminemment discutables.

¹⁹ On reprendra cette question au chapitre 7.

Une morale individualiste susceptible d'entraîner certains biais

Une autre remarque que nous voudrions faire concerne les références philosophiques de Kohlberg. Celui-ci s'inspire on le sait, de Kant et de son continuateur actuel Rawls. Ces références se traduisent chez Kohlberg par l'idée qu'un jugement moral véritable est celui réalisé par un individu qui, au-delà de ses appartenances sociales, de sa situation historique et géographique, est capable d'adopter un point de vue neutre, impartial et désintéressé. Or, il faut bien voir que nous avons affaire ici à une morale à tonalité individualiste, les ancrages sociaux devant être mis en suspens pour aboutir à un jugement juste. On peut dire également qu'elle est individualiste dans le sens où elle repose sur la seule raison d'un individu isolé, et non pas sur des valeurs propres à un groupe social donné. Cette conception individualiste a valu à Kohlberg des critiques de nature idéologique (Sampson, 1977 ; Simpson, 1974 ; Sullivan, 1977).

Dans ce cadre, on peut s'interroger sur les raisons avancées par Kohlberg pour expliquer le constat du moindre niveau moral des femmes, des milieux populaires et des cultures traditionnelles. Pour Kohlberg, ces résultats illustreraient le fait que ces différentes populations sont dans des situations de relative aliénation : les uns et les autres bénéficieraient d'une moindre scolarisation, seraient soumis à des cadres normatifs rigides. Ce serait la domination des femmes par les hommes, le fait que les ouvriers se situent au bas de l'échelle sociale et subissent les contraintes hiérarchiques d'un milieu professionnel qui leur accorde une importance mineure, le fait enfin, que les individus des sociétés traditionnelles font partie de cultures encore insuffisamment développées qui ne bénéficient pas encore des lumières de la modernité. S'il est vrai que certaines catégories de ces populations connaissent des conditions de vie difficile et qu'il y aurait de nombreux progrès à faire pour améliorer leurs situations, il nous semble que leurs résultats peuvent s'expliquer autrement qu'en terme de déficit. En particulier, on peut avancer que si leurs résultats sont moindres, c'est peut-être que la morale de Kohlberg, d'essence libérale, dévalue un point de vue qui est leur est plus spécifique. Concrètement, on sait que ces populations ont tendance à accorder une grande importance aux relations interpersonnelles, aux liens communautaires, toutes choses que cet auteur néglige. Dans ce sens, si par contraste, ce sont généralement les occidentaux de sexe masculin ayant réussi socialement qui ont un niveau moral plus élevé, c'est peut-être que dans leur cas, leurs représentations de soi rentrent en résonance avec la morale de Kohlberg. On sait en effet que cette dernière catégorie valorise les idées d'autonomie, d'indépendance et d'autosuffisance qui sont justement caractéristiques des stades les plus élevés du modèle de Kohlberg (Dubois, 1994).

Pour conclure, on peut dire que le modèle de Kohlberg, bien qu'il ait permis des avancées certaines dans le domaine de la psychologie morale, ne va pas sans difficultés (Tostain, 1999). Le fait qu'il ne prenne pas en compte les insertions sociales des sujets, leurs présupposés, qu'il néglige les spécificités culturelles, que seule la dimension rationnelle soit représentée, ou encore qu'il postule une unicité de la justice, tout cela aboutit à une morale formelle qui donne parfois l'impression d'être singulièrement éthérée, sans chair et sans os en quelque sorte. Néanmoins, malgré toutes ces critiques, ce projet provoquant par sa prétention hégémonique à saisir la totalité du fait moral, reste une référence incontournable.

Deuxième partie :
Les nouvelles orientations

Chapitre quatre

L'enfant, un moraliste en miniature ? : Les travaux d'Elliot Turiel

I Introduction : Une distinction précoce entre morale, convention et choix personnel

Au début des années 80, certaines études empiriques vont mettre en évidence des résultats qui s'accordent mal avec les théories de Piaget et de Kohlberg. Alors que ces deux modèles supposent que les individus jusqu'à l'adolescence ont une vision de la morale largement normative (chez Piaget, cela se traduit par l'idée d'une morale hétéronome où la morale est confondue avec l'autorité des adultes, chez Kohlberg, cela se manifeste par le fait que le sujet assimile la morale au respect des règles conventionnelles), on va constater chez de nombreux sujets une précocité tout à fait étonnante. Des chercheurs : Smetana, Nucci, et surtout Turiel, un ancien collaborateur de Kohlberg, vont noter que les enfants très jeunes sont capables de faire la distinction entre la morale, les conventions et une dimension qu'ils appellent le champ personnel. C'est à partir de ce constat que Turiel va progressivement élaborer un modèle de la morale, qu'il désignera dans un premier temps, sous le terme de théorie de l'interaction sociale (Turiel, 1983 ; Turiel, Killen, Helwig, 1987) et qu'il appelle maintenant, théorie des trois domaines du jugement (ou du raisonnement) social (Turiel, Hildebrandt, Wainryb, 1991 ; Nucci et Turiel, 1993). Cette théorie repose sur quatre idées principales :

1) Il convient de distinguer dans le jugement social trois domaines : le domaine moral, le domaine conventionnel, le domaine personnel.

2) La distinction entre ces trois domaines est acquise très tôt (vers 3-4 ans) dans le cadre des expériences personnelles de l'enfant et des échanges sociaux.

3) Cette distinction, dans la mesure où elle s'appuie sur des critères rationnels, est universelle.

4) Les jugements moraux, conventionnels ou personnels, résultent d'une interaction entre le sujet et la situation. En particulier, les jugements sont le produit d'une analyse active des sujets qui interprètent les caractéristiques des situations auxquelles ils se trouvent confrontés.

II Le modèle

A La procédure de mise en évidence des trois domaines du jugement social

L'élaboration du modèle de Turiel a été très progressive : elle s'est effectuée sur une quinzaine d'années et elle repose sur un nombre important de recherches (pour le détail de toutes ces recherches, on peut consulter Turiel, Killen et Helwig, 1987 ; Turiel, Hildebrandt et Wainryb, 1991).

La procédure expérimentale qui a permis d'aboutir à ce modèle et justifie la distinction entre ces trois domaines a, en général, été la suivante :

On présente aux sujets des vignettes décrivant des actes *a priori* problématiques. Par exemple, frapper quelqu'un, mentir, ne pas venir en aide, tutoyer son professeur, doubler des personnes qui se trouvent dans une file d'attente, ne pas respecter les feux rouges, s'adonner à la pornographie, etc.

Ensuite, les sujets sont soumis à un questionnement contre-factuel à propos de l'acte¹:

- Est-ce bien ou mal ? pourquoi ?
- Est-ce qu'il devrait y avoir une loi qui interdise cet acte ? Pourquoi ?
- Supposons que la majorité des gens de notre pays décident qu'il devrait y avoir une loi qui interdise (ou autorise) cette pratique. Faudrait-il effectivement faire (ou ne pas faire) cet acte? Pourquoi ?
 - Supposons que la plupart des gens de notre pays aient (n'aient pas) ce type de comportement. Est-ce que ce comportement deviendrait légitime (illégitime)? Pourquoi ?
 - Pensez-vous qu'il y a une loi qui, dans tous les pays, interdit cet acte ?
 - Supposons que la majorité des gens d'un autre pays décident qu'il devrait y avoir une loi qui interdise (ou autorise) cette pratique. Est-ce que ce pays aurait raison ? Est-ce que cet acte deviendrait légitime ? Pourquoi ?
 - Supposons que dans un autre pays, ce soit une pratique courante ? Est-ce que ce pays aurait raison ou tort de le faire ? Est-ce que cet acte deviendrait légitime ? Pourquoi ?

Ainsi qu'on peut le voir, ces questions portent sur l'évaluation des actes eux-mêmes (est-ce bien ou mal ?, autorisé ou interdit ?), le rôle de l'autorité et la contingence des règles (est-ce qu'il y a une règle ? ; est-ce que l'acte serait bon ou mauvais en l'absence de règles ou de lois ?), le rôle du consensus (est-ce que l'évaluation de l'acte est fonction de ce que pense la majorité du corps social, des standards, des normes culturelles ?), l'appartenance ou non de ces actes au domaine personnel (est-ce que la légitimité de l'acte repose sur une décision privée ?, sur les inclinations personnelles ?).

Une quarantaine d'études, effectuées aussi bien auprès d'enfants, d'adolescents que d'adultes (pour une synthèse, voir Turiel et Coll., 1987), tendent à montrer que les sujets distinguent trois domaines du jugement social et qu'ils utilisent, pour chacun de ces trois domaines, des critères d'évaluation différents et des modes de justifications spécifiques. Turiel dégage un certain nombre de dimensions formelles qui caractérisent chacun de ces trois domaines.

B La structure du modèle

1) Définitions

Pour Turiel, les individus se référeraient à des dimensions différentes pour chacun des trois domaines :

- Le domaine moral serait structuré par les concepts de bien-être individuel, de justice et de droits.
- Le domaine conventionnel serait centré sur des préoccupations relatives au bon fonctionnement de la société.
- Le domaine des choix personnels serait en dehors de la juridiction de la morale et des conventions. Il concernerait comme son nom l'indique, les décisions de nature privées, c'est-à-dire celles qui sont à la discrétion du sujet.

¹ Nous présentons ici un des protocoles les plus détaillés qui concernait des sujets adultes (Turiel, Hildebrandt, Wainryb, 1991). Bien sûr, quand il s'agit d'enfants, le type de question et la formulation sont simplifiés.

Ces trois domaines seraient caractérisés par des critères de jugements différents et des types de justifications spécifiques.

2) Les critères de jugement

Différents critères permettraient de distinguer ces trois domaines. Les prescriptions morales présenteraient une triple caractéristique : elles seraient obligatoires, non modifiables et généralisables (universelles). Les sujets considéreraient en effet que l'on doit obligatoirement s'y soumettre (elles ne dépendent pas de notre subjectivité), qu'on ne peut les changer (elles sont toujours les mêmes), qu'elles ne dépendent pas de l'existence de règles ou de loi, qu'elles ne reposent pas sur l'autorité, et enfin qu'elles sont valables quelles que soient les situations et les contextes sociaux ou culturels. Par contraste, les jugements et pratiques associés au domaine conventionnel seraient liés au contexte social et considérés comme dépendants des règles, de l'autorité, et des usages sociaux. Ils seraient ainsi relatifs (par opposition à universel), éventuellement modifiables et non généralisables (on ne pourrait exiger qu'ils soient applicables en tout lieu et en tout temps car ils sont historiquement datés et culturellement déterminés). Enfin, le domaine privé correspondrait aux actions qui ne renvoient pas directement aux deux domaines précédents. Il s'agirait d'actions, de décisions, qui concernent le sujet lui-même (ses goûts, ses préférences), et qui n'ont pas d'incidences morales ni d'effets sur le bon fonctionnement social. Ces actions relèveraient en définitive des prérogatives individuelles et il paraîtrait illégitime qu'elles soient encadrées par des règles sociales conventionnelles.

Les sujets évoqueraient des dimensions différentes pour justifier l'existence de ces trois domaines.

3) Les types de justifications

Le domaine moral serait justifié par des considérations qui relèvent de trois plans : le plan du bien-être individuel (les actions morales ont pour but d'éviter de faire de mal à autrui, que ce mal soit physique ou psychologique) ; le plan de la justice (les actions morales ont pour objectif d'établir une répartition équitable des sanctions négatives et positives, de distribuer selon des règles de partage précises les ressources collectives) ; le plan du droit (les actions morales ont pour finalité de protéger les droits fondamentaux de la personne (le droit à la vie, le droit à la liberté de mouvement et d'opinion, etc.).

En ce qui concerne le domaine conventionnel, les justifications relèveraient de la coutume et de la tradition (références au maintien de la famille, des règles sociales), de l'autorité (respect de la hiérarchie, de la distribution sociale du pouvoir), de l'approbation sociale (référence aux réactions des autres, recherche de leur approbation, évitement de leurs jugements négatifs), de la coordination sociale (référence à la nécessité, pour le maintien de l'organisation sociale, de respecter des règles communes, de partager des valeurs identiques), et de la socialisation (référence à l'idée que telle chose est bien car on a été élevé de telle ou telle façon).

Le domaine personnel serait justifié essentiellement par deux points: par la légitimité et le droit de chacun d'avoir ses propres envies, désirs et préférences ; par le fait que les décisions personnelles n'ont pas d'incidences négatives sur autrui et sur l'organisation sociale.

Voici quelques exemples de situations ou de transgressions qui relèveraient des domaines moral, conventionnel et personnel :

- Domaine moral : la souffrance physique (frapper, tuer) ; l'agression psychologique (heurter les sentiments d'autrui, le ridiculiser) ; la justice et les droits (voler, détruire

le bien d'autrui, rompre une promesse) ; les conduites prosociales (la générosité, le partage, l'aide d'une personne en détresse), etc.

- Domaine conventionnel : les règles scolaires (ne pas manger en classe, partir de la classe sans permission) ; les règles d'étiquettes (saluer quelqu'un, s'habiller pour les événements sociaux exceptionnels) ; les comportements sexués (ne pas s'habiller en robe pour un garçon, ne pas rentrer dans les toilettes à l'usage de l'autre sexe) ; les pratiques sexuelles (la masturbation, les relations sexuelles prémaritales) ; les règles religieuses (aller à la messe, fêter les événements religieux, le mariage), etc.
- Domaine personnel : les goûts, les relations amicales, les activités de loisirs, etc.

III Aspects développementaux

A Les évolutions avec l'âge

Au tout début des années 80, les recherches de Nucci (1981), Smetana (1981) et Turiel (1983), vont montrer que les enfants, dès deux ans et demi, trois ans, sont capables d'utiliser certains des critères qui permettent de distinguer les trois domaines du jugement social. Par exemple, bien que ce soit encore à cet âge de manière intuitive, les enfants évoquent l'idée, pour le domaine moral, que certaines actions sont intrinsèquement mauvaises, même en l'absence de règles, et pour le domaine conventionnel, ils acceptent de considérer que certaines règles puissent être différentes et changées. On va noter également que les enfants, tout comme les adultes, n'évaluent pas de la même façon les transgressions qui relèvent des trois domaines. Ainsi, les enfants considèrent en général que les transgressions morales sont plus graves, et méritent davantage de punitions que les transgressions conventionnelles, celles-ci étant vues comme plus graves que les transgressions personnelles². Des travaux effectués, notamment par des équipes différentes de celles de Turiel, iront dans le même sens, en montrant que les enfants, dès la fin de la deuxième année ont des réactions morales prosociales (comportement d'aide, de partage) et commencent à respecter certains interdits moraux (comme ne pas prendre à autrui ce qui lui appartient, ne pas blesser autrui, etc.). De plus, dès ces âges, les enfants, spontanément, justifient différemment leurs conduites selon que celles-ci renvoient au domaine moral ou conventionnel (Dunn, 1987 ; Killen, 1991 ; Lamb, 1991).

Si les enfants ont une idée des trois domaines du jugement social, il ne faudrait pas croire pour autant qu'ils maîtrisent, comme les adultes, les critères qui permettent de les différencier, ni qu'ils condamnent de la même façon les transgressions qui relèvent de ces trois domaines. On constate, en effet, des évolutions importantes avec l'âge. Ainsi, les enfants les plus jeunes (ayant environ 6 ans) estiment généralement les transgressions de conventions (par exemple porter un pyjama à l'école) comme plus sérieuses que les transgressions morales aux conséquences négligeables (par exemple voler un crayon). Ce n'est plus le cas des enfants plus âgés (autour de 10 ans), qui estiment au contraire, à l'instar de la majorité des adultes, toute transgression morale, petite ou grande, comme plus grave qu'une transgression conventionnelle. Cette étude suggère que les enfants les plus jeunes, même s'ils différencient les domaines moraux et conventionnels, sont influencés par l'aspect matériel des transgressions. On retrouve donc ici la dimension objective de la morale enfantine bien notée par Piaget. A propos des enfants plus âgés, une étude de Tisak et Turiel (1984), précise le

² Comme exemple de transgression personnelle, dans la recherche de Nucci (1981), il s'agissait d'une vignette qui décrivait l'histoire d'une petite fille qui, contre l'avis de ses parents, continuait de voir son amie. Ce comportement était situé dans le domaine personnel et considéré comme une transgression, car pour les enfants c'était à la petite fille de décider qui elle voulait avoir comme amie.

partage qu'ils font entre type et importance des transgressions. Dans cette recherche, des enfants (d'environ 10 ans) devaient indiquer à l'occasion d'un choix forcé, laquelle de deux conduites de transgressions était préférable. La première conduite était une transgression morale aux conséquences mineures, la seconde une transgression conventionnelle aux conséquences importantes. On note que les enfants, d'un côté, disent qu'une personne aurait intérêt à s'engager dans la transgression morale mineure (ce qui suggère une perception utilitariste ou conséquentialiste des conduites) ; mais de l'autre côté, qu'il serait mieux de choisir la transgression conventionnelle aux conséquences importantes. Ainsi, il apparaît que pour ces enfants, l'importance d'un acte a une double dimension. D'une part, une dimension qui repose sur la sévérité des conséquences, de l'autre, une dimension qui se réfère au statut moral des actes incriminés.

Signalons également que deux études d'Helwig (1995, 1997) montrent qu'il faut attendre l'adolescence pour que les sujets donnent la priorité aux libertés civiles individuelles (le droit à la liberté de parole et de religion, qui pour Turiel ressortissent de la morale) par rapport aux lois, quand ces deux dimensions se trouvent en conflit. Ces résultats signifient que les enfants les plus jeunes restent très sensibles à la dimension conventionnelle.

Les modes de justification évoluent aussi avec l'âge. Si l'on s'en tient au domaine moral, on s'aperçoit que les enfants les plus jeunes légitiment les prescriptions morales par des arguments qui renvoient principalement au fait que c'est mal de faire souffrir l'autre et que cela mérite des punitions, ou encore qu'il faut prévenir la souffrance et essayer que les gens soient heureux, tandis que les enfants plus âgés se tournent davantage vers des explications en terme de réciprocité (se mettre à la place de l'autre) et de justice sociale (donner à chacun de façon équitable, en fonction de ses besoins ; limiter les inégalités). Ces résultats traduisent un développement avec l'âge de la décentration, un élargissement de la notion de justice, qui n'est plus simplement rétributive, et qui devient de plus en plus corrective et redistributive. On retrouve en fait ici des évolutions développementales, bien que plus précoces, similaires à celles notées par Piaget et Kohlberg.

B Pourquoi une distinction si précoce entre les trois domaines du jugement social ?

Pour Turiel nous l'avons dit, la distinction entre les trois domaines se fait très tôt, entre deux ans et demi et quatre ans. Si cette distinction est si précoce, c'est que, selon cet auteur, les prescriptions et les transgressions des différents domaines renvoient pour l'enfant à des situations différentes (qu'il expérimente dans sa vie quotidienne) et à des modes éducatifs en grande partie différenciés.

Concernant les événements moraux, l'enfant constate au travers de ses expériences personnelles que les transgressions relatives à ce domaine provoquent la souffrance, empêchent les individus qui les subissent (soi-même ou les autres) d'être heureux. Elles ont en ce sens une dimension objective car elles renvoient à des actes qui semblent intrinsèquement mauvais. On pourrait ajouter que très tôt l'enfant étant capable d'empathie, il ressent les émotions, les sentiments négatifs qu'éprouvent les victimes de ces transgressions, comme lui-même les ressent quand il est en position de victime. Cette empathie le sensibiliserait donc tout particulièrement aux transgressions morales. Cette perception des interdits moraux serait renforcée par le discours des parents, des éducateurs. Turiel (1983) montre que les adultes, quand il s'agit de transgressions morales, et qu'ils s'adressent aux enfants, insistent sur les conséquences négatives de ces actes pour la victime.

Concernant les prescriptions conventionnelles, le discours des adultes serait différent. Dans ce cas, parents et éducateurs pour les justifier, avanceraient des raisons qui tiennent à la tradition, à l'ordre social (en disant par exemple que ne pas les respecter entraîne le désordre,

le chaos), ou encore auraient recours à des arguments d'autorité (par exemple en disant “ *Les enfants doivent respecter les règles qui sont énoncées par les adultes* ”). Par ce biais, et comme pour la morale, par l'observation des situations dans lesquelles il se trouve impliqué, l'enfant saisirait intuitivement que les conventions renvoient à des régularités de l'environnement social, à des usages qui sont parfois variables et relatifs, ce qui n'est pas le cas des prescriptions morales.

A propos du domaine personnel qui valorise l'autonomie et l'individualité, sa perception et son développement seraient encouragés par les parents. Différentes études (Nucci, 1981 ; Nucci et Smetana, 1996 ; Nucci et Weber, 1995) mettent en évidence que très tôt, les parents indiquent à l'enfant qu'il a le droit de choisir certaines activités, qu'elles relèvent de ses prérogatives personnelles. C'est par exemple le choix des jeux, des amis, et dans une certaine mesure, le choix des vêtements et de l'alimentation.

Turiel ne dit pas cependant que les trois domaines reposent sur des communications sociales toujours clairement distinctes. On peut imaginer par exemple des situations morales où l'adulte se réfère à des arguments d'autorité qui relèvent de la convention (par exemple en disant “ *Je ne veux pas que tu fasses du mal à ta petite sœur* ”). Néanmoins, chaque domaine renverrait à un type d'argumentation dominant (la souffrance, la justice pour la morale ; l'autorité, l'ordre social pour les conventions ; l'individualité, les besoins propres pour le domaine personnel).

IV Une distinction universelle, valable quels que soient la culture et le contexte social

A Aspects culturels

De cette théorie, reposant au départ sur des études essentiellement américaines, on s'est ensuite posé la question de sa généralité, de son universalité. C'est pour répondre à cette question que des études vont être faites dans d'autres pays que les Etats-Unis afin de voir si cette distinction précoce se retrouve dans des contextes culturels différents. Ces études, entreprises notamment en Corée (Song, Smetana et Kim, 1987 ; Kim et Turiel, 1996), en Indonésie (Carey et Ford, 1983), au Nigéria (Hollos, Leis et Turiel, 1986), ou encore aux Iles Vierges (Nucci, Turiel, Encarnacion-Gawrych, 1983), confirment dans les grandes lignes les résultats obtenus dans les études américaines (pour une synthèse, voir Turiel et Coll., 1987 ; Helwig, Tisak et Turiel, 1990).

On va s'apercevoir cependant que dans les sociétés traditionnelles, le poids des conventions semblent jouer un rôle plus important. Ainsi, une proportion non négligeable des enfants des sociétés traditionnelles donne une dimension morale aux conventions, nombre d'entre eux (principalement les plus jeunes) les envisageant à la fois comme non modifiables et généralisables.

Cela va amener Turiel à voir si dans des contextes où les règles conventionnelles sont particulièrement présentes au niveau des comportements quotidiens, la distinction est aussi nette entre morale et convention.

B Une étude dans des milieux religieux

Un bon exemple de tels contextes est représenté par les sociétés religieuses orthodoxes. Dans ces sociétés, les prescriptions religieuses (par nature souvent conventionnelles car relatives à la religion donnée) étant considérées comme strictement obligatoires, on peut s'attendre à ce que la frontière soit plus floue entre morale et convention. Autrement dit, que les sujets donnent une dimension morale à leurs règles religieuses conventionnelles. De manière à étudier les effets de ce type de contexte, Turiel (Nucci et Turiel, 1993) a interrogé des enfants et des adolescents de groupes Amish-Mennonite³ et de groupes juifs conservateurs et orthodoxes.

Afin de voir si ces sujets faisaient la distinction entre morale et convention, on leur présentait des problèmes relevant *a priori* soit du domaine moral (le vol, la calomnie, le dommage à la propriété, le fait de frapper quelqu'un, etc.), soit du domaine conventionnel (le respect du jour de culte, de la tenue traditionnelle, le baptême, les relations sexuelles prémaritales, le prêche des femmes, la circoncision, etc.). On posait ensuite, pour chacun de ces problèmes, trois types de questions :

- Des questions qui concernaient la possibilité de modifier la règle. En l'occurrence “ *Y aurait-il un inconvénient à ce que les autorités religieuses (les pasteurs pour les Amish, les rabbins pour les Juifs) changent la règle ?* ”.
- Des questions relatives à la généralité de la règle : “ *Y aurait-il un inconvénient à ce que les gens d'autres religions n'aient pas la même règle et s'engagent dans des actions qui sont contraires à ta règle ?* ”.
- Des questions à propos de la “ relativité ” de la parole de Dieu. Il s'agissait de deux questions ouvertes – 1) “ *Suppose que Dieu n'est rien dit sur ce problème [par exemple le vol], est-ce qu'il serait possible de le faire ?* ”. 2) “ *Suppose que Dieu ait dit qu'il était possible de le faire ou en ait fait un commandement, est-ce qu'il faudrait le faire ?* ”.

Résultats

Au niveau des règles religieuses

Bien que les règles conventionnelles religieuses soient considérées comme obligatoires pour les membres du groupe, les résultats montrent qu'elles sont conceptualisées de façon différente des règles morales.

Concrètement, les sujets dans les différents groupes religieux, ont tendance à juger que plusieurs de leurs règles religieuses ne peuvent pas être légitimement modifiées par les autorités de la religion concernée, ce qui leur donne une tonalité morale : elles sont envisagées comme obligatoires et inaltérables. Cependant, la majorité des enfants Amish et Juifs acceptent l'idée qu'il serait légitime que les membres d'autres religions commettent des actes contraires à leurs propres pratiques ou ne suivent pas leurs pratiques. Ainsi la nécessité d'observer les règles religieuses n'est pas généralisée à d'autres groupes. Par ailleurs, presque tous les sujets, pour les questions religieuses non liées *a priori* à la morale (par exemple le fait que le jour du Sabbat soit le samedi), jugent qu'il n'y aurait pas d'inconvénients à commettre les actes vis-à-vis desquels Dieu n'a rien stipulé. En l'occurrence, de nombreux sujets déclarent que si les

³ Les Amish-Mennonites font partie du mouvement anabaptiste. Leurs groupes se situent aux Etats-Unis, en Pennsylvanie et dans l'Indiana et se caractérisent notamment par un rejet de la technologie moderne. Par exemple, ils vivent sans électricité, sans automobiles et l'usage de la radio et de la télévision est interdit. Ils sont par ailleurs reconnaissables par le port d'un habit traditionnel.

règles, qui disent par exemple qu'on ne doit pas manger de porc ou qu'on doit prier pendant le Sabbat n'étaient pas données par Dieu, alors il serait acceptable d'agir autrement.

Au niveau des règles morales

Les résultats sont bien différents dans le cas des règles morales. La plupart des sujets jugent que ce serait mal de commettre les transgressions morales même si les règles n'étaient pas données par Dieu ou même si Dieu les recommandait. Par exemple, les sujets pensent que ce serait mal de voler ou de faire mal physiquement à autrui, même si Dieu ne stipulait rien ou s'il avait édicté de le faire. On trouve des jugements similaires sur la possibilité de modifier ou de généraliser les règles morales. La plupart des sujets pensent que ce serait mal de les modifier.

Cette étude montre en définitive que les sujets, même dans une ambiance religieuse très normative, font la distinction entre règles morales et règles religieuses et sont capables de relativiser ces dernières.

On peut ajouter que ces résultats affinent et complètent le modèle de Turiel. En effet, ils suggèrent qu'à côté des trois domaines classiquement distingués, il existe un quatrième domaine, le domaine religieux, qui se situe en quelque sorte à mi-chemin entre les domaines moral et conventionnel : il s'approche du domaine moral dans la mesure où les règles y sont vues comme obligatoires et inaltérables par les membres du groupe (le jour du Sabbat par exemple a été fixé par Dieu et on ne saurait le changer). Il s'en éloigne cependant et se rapproche du domaine conventionnel, puisque les règles religieuses ne sont pas envisagées comme généralisables à d'autres groupes religieux que celui auquel on appartient.

A ce stade, signalons que si Turiel considère que les sujets utilisent des critères différents pour distinguer les trois domaines du jugement social (ce qu'il appelle *l'hétérogénéité* du raisonnement social), il ne va pas cependant jusqu'à dire que les situations relèvent toujours clairement d'un seul domaine. Il pense, au contraire, qu'à côté de problèmes exclusivement moraux, conventionnels ou personnels, il existe des problèmes où les différents domaines sont imbriqués. Ces problèmes, il les qualifie de non prototypiques, par opposition aux premiers qualifiés de prototypiques. Les problèmes non prototypiques se rencontrent spécialement à propos de thèmes qui suscitent la controverse. Voyons plus en détail cette distinction supplémentaire.

V Les questions non prototypiques

Turiel (Turiel et Coll., 1991) s'est également intéressé à la façon dont les gens raisonnent sur les questions où s'entrecroisent des préoccupations relatives aux trois domaines et pour lesquelles généralement existent des désaccords. Pour cela, il a analysé la façon dont les adolescents répondent à des questions ouvertes à propos de quatre thèmes qui suscitent des opinions divergentes : l'avortement, l'homosexualité, la pornographie et l'inceste. Des enquêtes d'opinions réalisées aux Etats-Unis (Yankelevitch, Skelly et White, 1978), montrent en effet qu'un clivage certain s'opère sur ces questions et notamment qu'une proportion non négligeable d'américains jugent négativement les films pornographiques (67%), l'avortement (57%), et l'homosexualité (58%).

Résultats

L'analyse détaillée des raisonnements sur les questions non prototypiques (par exemple l'avortement) fait apparaître que la majorité des sujets, qu'ils jugent ces pratiques acceptables ou inacceptables, considèrent qu'elles n'ont pas à être encadrées par des lois et qu'elles ne sont pas généralisables. Ils disent que si certaines cultures ne les pratiquent pas ou les trouvent répréhensibles, cela ne veut pas dire pour autant que toutes les cultures devraient faire de même. Des différences se révèlent cependant selon que les sujets jugent bonnes ou mauvaises ces pratiques. Pour ceux qui les trouvent acceptables, ces pratiques relèvent avant tout du domaine personnel : il faut laisser le choix aux individus. Ces personnes ne portent un jugement moral que si d'autres personnes ou les institutions cherchent à interférer, à empêcher ces choix. Dans ce cas, ils considèrent que les droits individuels sont violés. Par contre, chez les personnes qui jugent ces pratiques répréhensibles, les aspects moraux et personnels sont d'emblée associés, et on note une certaine prééminence accordée à l'aspect moral : pour ces personnes, ces pratiques contreviennent à la dignité de la personne, même si disent-elles du bout des lèvres, on peut imaginer qu'elles puissent relever d'un choix personnel.

Ces questions non prototypiques entraînent également une juxtaposition de justifications. On trouve en effet des justifications qui relèvent à la fois des trois domaines classiques du jugement social. Si cette tendance est peu affirmée chez ceux qui jugent positivement ces pratiques (ces sujets font référence essentiellement aux justifications du domaine personnel, à savoir que c'est possible si les participants sont volontaires, si cela n'entraîne pas de conséquences négatives pour les autres), tel n'est pas le cas pour les personnes qui les jugent négativement. Ces derniers pour justifier leur attitude, invoquent aussi bien des arguments du domaine moral (ce sont des conduites qui dépravent l'individu, ne le rendent pas heureux), que des arguments conventionnels (ces conduites troublent la quiétude des gens, ou encore ne sont pas bonnes car elles ne font pas partie de nos mœurs). Cependant la majorité de ces sujets sont prêts éventuellement à faire preuve d'une relative tolérance, ce qui les amènent à se référer à des arguments qui relèvent du domaine personnel (ils acceptent, bien qu'avec une certaine réticence, de considérer que c'est aux gens de décider).

Quand on regarde plus en détail les arguments proposés, on s'aperçoit que les différences d'attitudes, positives ou négatives, reposent sur orientations morales en partie différentes. Tandis que chez les sujets qui acceptent ces pratiques, les références on l'a dit sont essentiellement personnelles (l'homme est libre de faire ce qu'il veut, il faut se battre contre les lois qui limitent les droits individuels), chez les sujets qui envisagent ces actes négativement, on trouve principalement trois orientations :

- *Une orientation morale* au sens strict : les actes sont jugés comme mauvais car ils sont une violation des droits personnels et ils vont à l'encontre du bien-être des gens.

- *Une orientation normative*. Il s'agit de sujets pour qui ces actes contreviennent à un ordre général que l'on doit respecter car il nous dépasse et s'impose en tant que tel. Par exemple, si on prend la question de l'homosexualité, ce sont des sujets qui avancent que celle-ci est mauvaise car " *La nature a donné à l'homme et à la femme des organes sexuels complémentaires, pour qu'ils puissent se reproduire. De ce fait [disent-ils], seules les relations hétérosexuelles sont possibles* " (on a dans ce cas une référence à un ordre naturel). Ou qui disent que l'homosexualité est mauvaise car Dieu a dit " *Je vous ai mis sur terre pour croître et vous multiplier. Or l'homosexualité viole cette loi* " (ici, il s'agit d'une référence à un ordre religieux). Ou encore ils considèrent que l'homosexualité doit être bannie car " *Si la société ne la valorise pas, si elle ne fait pas partie de la tradition, c'est qu'elle ne doit pas être bonne* " (ce qui correspond à une référence à l'ordre social).

- La troisième orientation est *une orientation basée sur les conséquences*. Ici les sujets avancent des arguments qui renvoient aux effets supposés négatifs de ces pratiques. C'est par exemple si on prend le cas de l'inceste, que celui-ci provoquerait le chaos, la déstabilisation de la cellule familiale, la suppression du lien social, entraînerait une régression, un trouble de l'identité (référence à des désordres psychologiques), ou encore affaiblirait les générations futures (référence aux lois naturelles et à l'idée que l'inceste s'associe à la consanguinité qui aurait des effets négatifs⁴).

On remarque également que ces orientations associées à un jugement négatif entraînent parfois des positions instables. Si on prend par exemple la référence à l'ordre naturel à propos de l'homosexualité, d'un côté les sujets trouvent cette pratique répréhensible car contre-nature, de l'autre côté, certains de ces sujets imaginent en même temps que l'orientation sexuelle, hétérosexuelle ou homosexuelle, est déterminée génétiquement. Les sujets se trouvent alors devant le dilemme suivant : faut-il condamner une pratique qui relève de déterminismes naturels ?

En définitive, quand on regarde les réponses à ces questions non prototypiques, les différences d'évaluations s'expliquent par des présupposés différents. Prenons encore l'exemple de l'avortement. Pour ce thème, le présupposé pertinent concerne le fait de savoir si le fœtus peut ou non être considéré comme un être vivant. La plupart de ceux qui pensent que le fœtus est un être vivant jugent que c'est mal d'avorter, tandis que ceux qui soutiennent que la vie ne commence que plus tard dans la grossesse ou à la naissance, considèrent que l'avortement est acceptable.

VI Remarques terminales sur le modèle de Turiel

Une théorie interactionnelle

Pour Turiel le raisonnement sur les différents domaines du jugement social est une activité à la fois interprétative et interactive. En particulier, il ne pense pas qu'il y ait une relation univoque, simple entre le sujet (son jugement) et l'objet (la situation où le problème à juger), et plus précisément que le jugement soit en quelque sorte prédéterminé par l'appartenance sociale du sujet ou par la situation. Au contraire, pour cet auteur, la relation est réciproque et correspond à une interaction entre l'activité interprétative du sujet et les caractéristiques de la situation. C'est d'un côté, en fonction des expériences personnelles du sujet (d'où l'influence de l'âge), de ses présupposés, que la situation est jugée. De l'autre, cette activité de jugement est influencée par les caractéristiques de la situation qui peuvent être variables. Cette relation réciproque est très visible dans le cas des questions non prototypiques. Prenons l'exemple de l'avortement. On a vu que les présupposés individuels sur le début de la vie sont déterminants (quand commence la vie ? : au moment de la conception, durant la grossesse, à la naissance, voire après pour certaines sociétés ?) et qu'ils orientent le type de jugement effectué. Ce qui peut être également déterminant, c'est le contexte dans lequel se situe l'événement. Si on reprend l'avortement, on peut imaginer que le jugement et le type de décision préconisés ne seront pas les mêmes selon que cela touche une adolescente de 14 ans ou une adulte, selon que l'enfant a été conçu dans le cadre d'une relation consentante ou contraire résulte d'un abus sexuel, d'un viol. Si Turiel insiste sur cette dimension *interactionnelle et interprétative*, c'est que pour lui, contrairement à ce que laissent entendre les behavioristes et les tenants du tout culturel (les culturalistes radicaux), le jugement moral n'est pas le résultat d'une imprégnation passive aux valeurs de son milieu, d'un apprentissage, mais s'inscrit dans le cadre d'une

⁴ Les conséquences négatives de la consanguinité sont cependant très discutables scientifiquement. En tout cas pas aussi importantes que ce que les gens imaginent habituellement (Langaney et Nadot, 1995).

structuration, d'une réflexion personnelle basée sur l'observation des interactions sociales. En ce sens, il adopte un point de vue résolument constructiviste qui n'est pas sans rappeler celui de Piaget.

Les dimensions du modèle

Le modèle de Turiel constitue une voie à la fois alternative et complémentaire à celui de Kohlberg. C'est une voie alternative d'abord, car contrairement à cet auteur, il avance que la morale ne résulte pas d'une différenciation progressive à partir de la convention, mais que les deux orientations, morales et conventionnelles, coexistent très tôt pour se différencier, l'une et l'autre avec l'âge.

On peut dire que Turiel renverse sur le côté le modèle de Kohlberg : Au lieu de proposer comme Kohlberg, trois degrés de compréhension qui se succèdent avec l'âge (égoïste, conventionnel, moral), il décrit trois domaines de compréhension (personnel, conventionnel et moral) qui sont simultanément présents à tous les âges. Par ailleurs, contrairement à Piaget⁵ et Kohlberg qui pensent que l'acquisition de la morale suppose un développement cognitif poussé, un raisonnement sophistiqué de type déductif, Turiel considère que la morale repose davantage sur une observation, certes raisonnée, mais surtout intuitive et inductive de ses propres expériences vécues. Au lieu d'utiliser des concepts abstraits sophistiqués pour les appliquer à des cas particuliers, le "sujet" de Turiel ressent les caractéristiques de la situation particulière où il se trouve impliqué pour dégager ensuite des critères généraux. Ajoutons ici que Turiel fait jouer un rôle plus important aux émotions, à l'empathie. Ainsi, on a vu que pour lui, l'acquisition de la morale repose en partie sur les émotions que le sujet ressent quand il se trouve face à des victimes de transgressions morales.

Turiel rejoint en fait l'idée de Kant, selon laquelle la morale repose avant tout sur le bon sens, sur une perception quasi-immédiate de ce qui est moralement bon. Cette idée était chère à Kant, car pour lui la morale n'était pas, ne devait pas être l'apanage de quelques esprits élevés, mais devait être au contraire accessible au commun des mortels. Dans ce sens, le modèle de Turiel a pour conséquence de faire de la morale quelque chose de démocratique (c'est un bien largement partagé) et non pas d'aristocratique (voir le fait d'une élite intellectuelle) ce qui est le danger de l'orientation prise par Kohlberg dans laquelle on a vu que les stades les plus élevés n'étaient partagés que par les étudiants et les philosophes.

Le modèle de Turiel est cependant également complémentaire, proche de celui de Kohlberg. D'abord, si l'émotion des transgressions morales est prise en compte, il reste que le jugement moral se définit encore par le raisonnement, sa rationalité étant établie par la capacité des sujets à manier finalement des critères formels, à utiliser des hypothèses contre-factuelles. Ensuite, à l'instar de Kohlberg, il a le même idéal universaliste, qui se manifeste dans le fait, que pour lui aussi, la morale est unique et objective (elle ne se réduit pas à une subjectivité personnelle et sociale) et renvoie aux notions de droits individuels et de justice. Cet universalisme s'exprime aussi dans l'idée que tous les individus, quelle que soit leur culture, font la distinction entre morale et convention et utilisent les mêmes critères, les mêmes justifications, pour les différencier.

En définitive, la position de Turiel est universaliste et pluraliste. Universaliste, car il pense que les individus, quels que soient leur univers social ou culturel, emploient des concepts moraux similaires. Pluraliste, et c'est le grand mérite de Turiel (outre qu'il ait permis de mettre en évidence des compétences plus précoces de l'enfant), car il tient compte, contrairement à

⁵ Spécialement le Piaget des études sociologiques.

Kohlberg, des présupposés différents des individus qui influencent leurs jugements (cf. l'analyse des questions non prototypiques).

Doutes et questions en suspens

La vision que propose Turiel est à certains égards optimiste. Pour cet auteur, tous les individus acceptent que certains principes soient universels et obligatoires - les questions morales- mais surtout reconnaissent, à propos des questions conventionnelles, que leurs propres pratiques sont relatives et non généralisables, que les autres cultures n'ont pas à faire comme eux. On aboutit ainsi à une conception plutôt consensuelle ou du moins tolérante des rapports humains. On pourrait dire la même chose à propos des questions non prototypiques à caractère moral. Bien qu'elles fassent l'objet de controverses, si on suit Turiel, les sujets acceptent qu'elles puissent être du domaine personnel, ce qui est faire preuve, ici encore, d'une grande tolérance.

Il nous semble que cet optimisme est peut-être exagéré. A propos de la grande tolérance dont on ferait preuve à l'égard des individus et des cultures qui ne respectent pas nos conventions, ce résultat est peut-être le produit de biais méthodologiques. On remarque en effet que souvent dans les recherches de Turiel et de ses collaborateurs, les questions conventionnelles, contrairement aux questions morales, portent sur des aspects mineurs. Or, on peut supposer que l'on est plus tolérant pour les questions qui nous sont peu importantes que pour celles qui nous engagent profondément. En conséquence, on peut se demander si les sujets font preuve d'une aussi grande tolérance à propos de conventions qui sont centrales pour eux. De plus, il faut bien voir que ces résultats reposent sur des jugements théoriques. Il n'est peut-être pas évident, que les sujets soient aussi tolérants dans leur vie quotidienne, quand ils sont confrontés directement à des comportements différents des leurs.

Signalons d'ailleurs que les recherches de Turiel laissent ouverte la possibilité de dissensions importantes. Par exemple, dans l'étude de 1991, citée plus haut, sur les questions non prototypiques, on constate que les adolescents qui jugent négativement les pratiques évoquées (ce qui est la majorité des sujets), considèrent qu'elles resteraient mauvaises, même si elles étaient légales dans leur pays. Ils disent aussi que ce ne serait pas bien que d'autres cultures s'y engagent. De là à vouloir que les autres effectivement ne s'y engagent pas, il y a un pas que certains sujets seront peut-être tentés de franchir quand ils seront plus âgés.

D'autre part, Turiel raisonne comme si les différents individus regroupaient de la même façon dans les trois domaines les pratiques et les questions auxquelles ils étaient confrontés. On peut en douter. Prenons l'exemple de la pratique du naturisme sur une plage publique. Ici, on peut imaginer des attitudes très différentes selon les individus et leurs appartenances sociales et culturelles. Certains peuvent avancer que cela fait partie du domaine personnel car, disent-ils, chacun doit avoir le choix de le faire ou non. Pour d'autres, cela n'est possible que dans les pays où cette pratique est intégrée aux mœurs. C'est pour eux une question de convention. Pour d'autres encore, disons des sujets assez rigoristes, cela peut constituer une offense à la morale⁶.

Plusieurs questions restent également en suspens malgré les affirmations de Turiel. D'abord, on peut se demander si effectivement la distinction entre morale et convention est aussi nette qu'il le prétend, même dans certaines sociétés traditionnelles où le poids accordé à la coutume est important et où les usages sont souvent légitimés par des croyances divines. En particulier, est-ce que dans ces sociétés, il existe des questions exclusivement conventionnelles

⁶ Signalons que Turiel reconnaît cette possibilité. Néanmoins, il n'en envisage pas sérieusement toutes les conséquences, peut-être parce que s'il le faisait, cela questionnerait fortement l'idée centrale de son modèle, à savoir que la morale n'est pas réductible à la subjectivité personnelle ou aux influences sociales et qu'il y a une distinction nette et universelle entre ce qui relève de la morale et ce qui relève de la convention.

ou au contraire ne peut-on pas imaginer que les règles conventionnelles y aient également une dimension morale, voire exclusivement morale ? (Nisan, 1987, 1988). Si nous disons cela, c'est que de nombreux exemples, tant passés qu'actuels, nous montrent que certaines sociétés (parfois les nôtres), ont considéré leurs propres pratiques comme universelles, et n'ont pas hésité à les imposer aux autres, pour leur plus grand bien évidemment⁷. Mais aussi que l'on sait que chaque société a tendance à réifier ses valeurs, c'est-à-dire à les considérer comme évidentes et naturelles (Gabennesch, 1990a, 1990b). Ensuite, est-il vrai, comme le prétend Turiel, que la morale ait une seule dimension, la justice et les droits individuels, et ce quelles que soient les cultures? On verra, que même à l'intérieur de notre culture, cette question fait débat. Enfin, on remarquera que le domaine personnel s'appuie sur l'idée d'autonomie, de soi indépendant, c'est-à-dire repose sur des caractéristiques qui s'inscrivent plutôt dans le cadre d'une vision individualiste des rapports humains. On sait que cette vision est très présente dans nos sociétés, mais que cela est moins le cas dans les sociétés traditionnelles qui, à suivre certains auteurs (par exemple Dumont, 1985), insistent davantage sur l'interdépendance des sujets. Dès lors, il y a de fortes chances que cette référence au domaine personnel soit moins présente dans les sociétés traditionnelles non occidentales. Nous reprendrons ces différents points au chapitre six quand nous aborderons la dimension culturelle de la morale.

⁷ Que l'on pense ici au prosélytisme religieux ou à la mentalité coloniale des occidentaux du début du siècle.

Chapitre cinq

Une alternative féministe ? : L'éthique de la sollicitude de Carol Gilligan

I Un moindre développement moral des femmes !

La démarche de Gilligan part d'un constat peu flatteur : les femmes " présenteraient " un moindre développement moral que les hommes. Les premières études de Kohlberg (Kohlberg et Kramer, 1969, p.108) notèrent en effet qu'au test de jugement moral, les scores des femmes étant en général inférieurs aux scores des hommes.

Une longue tradition...

Ce résultat s'inscrivait dans une longue tradition soulignant le caractère problématique de la morale des femmes. Voilà ce que disait Freud dans un article de 1925 intitulé " *Quelques conséquences psychiques de la différence anatomique entre les sexes* " :⁸

" Je ne peux éviter l'idée (même si j'hésite à l'exprimer) que pour les femmes le niveau de ce qui est éthiquement normal est différent de celui des hommes. Leur Surmoi n'est jamais aussi inexorable, aussi impersonnel, aussi indépendant de ses origines émotionnelles que chez les hommes. Les traits de caractères, qui à chaque époque, ont alimenté les critiques des femmes - le fait qu'elles fassent preuve d'un moindre sens de la justice que les hommes, qu'elles sont plus souvent influencées dans leur jugement par des sentiments d'affection ou d'hostilité - toutes ces choses sont largement le résultat des modifications dans la formation de leur Surmoi que j'ai évoqué plus haut ". (p.131)

Rappelons que pour Freud, le Surmoi, qui est l'instance psychique de la morale, résulte d'une liquidation de l'Œdipe : l'enfant renonce à la fois à la possibilité d'avoir des relations amoureuses exclusives avec le parent du sexe opposé au sien et à se situer en position de rivalité avec le parent de même sexe. Si Freud avance que la morale de la femme est plus déficiente que celle de l'homme, c'est parce que cette résolution est en grande partie la conséquence de la menace de castration : c'est parce que l'enfant fantasmerait la suppression de son attribut sexuel par son père qu'il en viendrait à renoncer à ses désirs incestueux. Or, évidemment cette menace ne pourrait pas jouer son rôle, ne serait plus opérante pour la fille (celle-ci en ayant déjà été victime en quelque sorte si on suit le raisonnement freudien). Freud ajoutera que cette résolution serait également moins ferme car la petite fille n'accepterait pas son absence de pénis, en chercherait un substitut symbolique, ce qui la conduirait dans une problématique incestueuse. En effet, ce substitut symbolique, elle le trouverait dans le désir d'avoir un enfant avec son père⁹.

On trouve chez Piaget, dans son livre de 1932 " *Le jugement moral chez l'enfant* ", des idées moins affirmées, mais qui vont, bien qu'avec un raisonnement différent, en partie dans le même sens.

⁸ On trouve cet article dans le recueil " *La vie sexuelle* " (1969).

⁹ Pour des critiques de ce modèle androcentrique, voir Chiland (1991) ; Stoller (1985/1989).

“ Nous ne sommes pas parvenus, à découvrir chez les filles un jeu collectif présentant autant de règles et surtout une aussi belle¹⁰ cohérence dans l'organisation et la codification de ces règles que le jeu de billes précédemment étudié ” (p.53-54).

“ Les filles sont moins explicites que les garçons et c'est en cela que l'on peut les considérer comme moins soucieuses d'élaboration juridique. Pourvu que le jeu rende, la règle est bonne. La tolérance des joueuses est aussi très grande et l'idée ne leur vient pas¹¹ d'introduire des distinguos et de codifier les cas possibles ou les conditions mêmes de l'accord. ” (p.59)

A lire Piaget ici, on a l'impression que pour lui, les filles accèdent plus imparfaitement au stade le plus élevé, celui de la codification des règles, car elles ne sont pas aussi formalistes que les garçons. On pourrait rétorquer que cela n'est peut-être pas en soi un problème. Néanmoins cela peut le devenir dans l'optique de Piaget, dans la mesure où celui-ci insiste sur la dimension formelle, logique, procédurale de la morale. D'autre part, quand il cite la tolérance plus grande dont ferait preuve les filles, nous ne sommes pas sûr que cela soit forcément une qualité pour lui, puisque ce qui s'y trouve associé (l'absence d'intérêt pour les distinguos) est plutôt une critique qu'une dimension positive. De ce fait, cette tolérance ressemble fort à un manque de rigueur, voire à de la faiblesse.

On peut dire que Freud et Piaget expriment finalement une idée assez similaire : la gent féminine est plus affective, moins stricte dans un domaine, la morale, qui pourtant demande beaucoup de rigueur et d'impartialité. Ces intuitions initiales vont être apparemment confortées par les résultats de Kohlberg.

... qui se confirme chez Kohlberg

Dans ses premières études, (par exemple Kohlberg et Kramer, 1969) Kohlberg va trouver que les hommes se situent en moyenne au stade 4, les femmes, la plupart du temps, près du stade 3.

Pour expliquer ces résultats, Kohlberg énoncera une hypothèse sociologique : Il avancera que les femmes ont moins de possibilités de participer à la vie publique, que l'accès à une éducation de niveau universitaire ou à des postes de responsabilité leur est rendu plus difficile. De ce fait, elles acquerraient moins de compétences en terme de prise de rôle, auraient moins d'expériences des conflits. Or, le problème, c'est que ces expériences sont nécessaires d'après lui pour atteindre les stades 4 et 5.

Curieusement, certaines psychologues femmes ne vont pas du tout voir les choses de la même façon. En particulier, une ancienne collaboratrice de Kohlberg, Carol Gilligan, qui jouera un rôle non négligeable dans le mouvement féministe américain, va procéder à une déconstruction assez radicale de ce point de vue “ traditionnel ”. Elle va montrer que la morale de Kohlberg est en fait une morale masculine, et une fois cette démonstration effectuée, mettre en évidence une morale alternative qui serait, si on la suit, prédominante chez les femmes.

La morale de Kohlberg : Une morale masculine!

¹⁰ Souligné par nous.

¹¹ Souligné par nous.

Pour Gilligan (1977), la déficience supposée des femmes provient du fait que les représentations sociales des sexes valorisent les qualités dites masculines, et que ces qualités masculines sont justement celles avancées pour rendre compte de l'accès aux stades moraux supérieurs.

L'étude de Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson et Rosenkrantz (1972) sur les stéréotypes associés aux rôles sexués est à cet égard révélatrice. Les résultats de cette étude mettent en évidence que les attributs considérés comme nécessaires pour accéder à la maturité adulte - l'autonomie, l'indépendance, la capacité de prise de décision, le contrôle des émotions - sont jugés par les individus (tant hommes que femmes) comme liés à la masculinité et considérés comme indésirables pour les femmes. Pour ces dernières les valeurs que l'on attend, se situent dans le registre de l'émotion, de l'affectif, de l'attention à l'autre¹².

Or, il se trouve que les modèles de Piaget et de Kohlberg insistent également sur ces valeurs dites masculines. Pour eux en effet, l'accès à une véritable morale correspond à la capacité d'un individu indépendant de prendre des décisions raisonnées, détachées des conventions. C'est chez Piaget, la référence à la morale de l'autonomie ; chez Kohlberg, la référence à des principes formels universels ou au voile d'ignorance de Rawls (qui renvoie finalement à l'idée d'un individu abstrait, au sens propre du terme, de ses liens sociaux).

Pour Gilligan, ces modèles de la morale ne sont donc pas une construction scientifique impartiale, mais correspondent aux stéréotypes de l'adulte masculin. Il n'est donc pas étonnant que les hommes aient de meilleurs scores que les femmes.

Dans un deuxième temps, bien que Gilligan soit consciente que les dimensions féminines traduisent par certains côtés l'inégalité des femmes, sa stratégie va consister à montrer que ces dimensions ne doivent pas être envisagées négativement, par contraste avec les dimensions masculines, mais qu'elles représentent des qualités qui renvoient à des images de soi différentes et à une morale plus spécifique des femmes, qui serait tout aussi légitime (voire plus ?) que la morale classique "masculine" décrite par des auteurs comme Piaget ou Kohlberg. Cette morale particulière aux femmes exprimerait, pour utiliser les termes de cet auteur, "*une voix différente*".

II L'éthique de la sollicitude

A Caractéristiques

Tandis que la morale de Piaget et de Kohlberg est celle d'un individu indépendant, Gilligan (1977) va avancer que chez les femmes, la perception de soi est toujours profondément mêlée à celles des autres, plus contextuelle. Dans ce cadre, les considérations morales seraient envisagées sous l'angle des obligations, des devoirs que l'on a à l'égard d'autrui : c'est par exemple l'affection, l'attention ou encore le soin que l'on doit témoigner aux autres. Il s'agirait également de ne pas faire de tort à autrui. De plus, tandis que les hommes auraient tendance à raisonner dans l'abstrait, à partir de droits généraux (par exemple, le droit à la liberté, le droit à l'égalité), les femmes privilégieraient le contexte, les contenus particuliers : les décisions seraient prises en fonction des conséquences réelles que ces droits ont sur la vie des personnes concernées. Il y aurait aussi un certain sens du sacrifice, du don de soi chez la femme. Cette

¹² Ces dernières années, on constate cependant des évolutions qui entraînent parfois une valorisation plus grande des caractéristiques dites "féminines" (Tostain, 1993a). Néanmoins, les qualités nécessaires pour la réussite sociale restent des valeurs à connotation "masculines" (par exemple, l'ambition, l'agressivité). Inutile de dire que lorsqu'on parle ici de valeurs masculines ou féminines, il ne s'agit pas pour nous de valeurs qui intrinsèquement, seraient masculines ou féminines, mais de valeurs qui, selon les stéréotypes sociaux, se trouvent associés de façon différentielle à l'un ou l'autre sexe. Cette dichotomie est donc "constative" et descriptive et non pas normative.

orientation morale dont les femmes seraient les représentantes privilégiées, Gilligan va l'appeler l'éthique de la sollicitude ("care") et elle constituerait une alternative à la morale de la justice et de l'équité prédominante chez les hommes.

Exemple des deux orientations morales :

Réponses à la question " Qu'est-ce que la morale ? " ¹³ :

1) réponse " Justice " (un étudiant)

" La morale est une prescription, une ordonnance à suivre. Avoir une idée de la morale sert à essayer de déterminer ce que les gens peuvent faire afin de rendre la vie en commun supportable et d'établir en quelque sorte un équilibre et une harmonie qui permettent à chacun de sentir que tout le monde a une place et une chance égales dans la vie. Si vous ne voulez pas que les autres interfèrent dans vos projets, vous êtes obligés de jouer le jeu " .

2) réponse " Sollicitude " (une étudiante)

" J'ai toujours à l'esprit que le monde est plein de problèmes réels et reconnaissables, et je tiens compte de tout cela quand j'essaie de déterminer quelle est la meilleure manière de mener ma vie. Est-il raisonnable de mettre des enfants au monde alors qu'il y a actuellement un problème de surpopulation ? Est-il bien de dépenser de l'argent et d'acheter une paire de chaussures quand j'en ai déjà une paire et que d'autres personnes vont nu-pieds ? Cela fait partie d'une autocritique permanente. Je pense avoir un instinct, une pulsion très puissante et maternelle de m'occuper de quelqu'un : de prendre soin de ma mère, de prendre soin de mes enfants, de prendre soin du monde " .

A suivre Gilligan, les hommes interrogés raisonnent en termes de droits, d'équilibre, de non-interférence¹⁴. Tel n'est pas le cas des femmes pour qui, au contraire, ne pas interférer constitue un problème. Il y a chez elles un sentiment d'obligation, une prise de conscience de la nécessité d'intervenir auprès des autres, de les aider. De plus, la conception de la moralité avancée par les femmes porte sur la résolution de conflits qui opposent non des droits, mais des responsabilités vis-à-vis des conséquences possibles d'une action.

Gilligan remarque également les femmes n'envisagent pas de la même façon les dilemmes proposés par Kohlberg. A propos par exemple du dilemme de Heinz (voir chap.3), une femme interrogée par Gilligan fait le raisonnement suivant : étant donné que Heinz n'a pas les moyens de payer deux mille dollars pour ce médicament et qu'il envisage de le voler, cette femme en déduit qu'il est un homme aux ressources limitées. De plus, la décision de voler n'est pas considérée en fonction de la priorité logique de la vie sur la propriété, mais par rapport aux conséquences réelles qu'un tel acte aurait pour un homme de condition modeste et de peu d'influence sociale.

Lorsque cette femme examine le dilemme en tenant compte de son dénouement possible (soit la mort de sa femme, soit la condamnation de Heinz à une peine de prison), il ne s'agit pas pour elle d'établir une comparaison abstraite entre les valeurs de la vie et de la propriété, mais de faire un choix entre deux vies auparavant unies, deux personnes dont les intérêts se heurtent,

¹³ Extraites de Gilligan (1982/1986, pages 103 et suivantes).

¹⁴ Nous disons à suivre Gilligan et non pas comme les réponses le montrent, car il nous semble qu'après tout, par exemple dans la réponse de l'étudiant, il y a des connotations de " Sollicitude ". C'est ainsi que celui-ci évoque l'idée de vivre en commun, l'idée d'harmonie. Nous reviendrons sur ce point.

car la survie de l'un ne peut être assurée qu'au détriment de l'autre. Elle ressent le dilemme de Heinz comme une situation profondément injuste, et la moralité du vol éventuel de Heinz n'est pas remise en question. Ce qui est contesté, c'est le fait qu'il soit obligé de se substituer à sa femme et de devenir à sa place, comme le dit Gilligan (1982/1986, p.158) “ *La victime exploitée par une société qui engendre et légalise l'irresponsabilité du pharmacien* ”.

Plus généralement, Gilligan remarque que les femmes ont des difficultés avec les dilemmes moraux de Kohlberg, qui ne sont évidemment pas liées à des insuffisances de leur part, mais correspondent à leur orientation morale particulière. Ces dilemmes constituent pour les femmes, si on suit cet auteur, des problèmes terribles, car leur résolution impliquent que l'on fasse tort à quelqu'un, ce qui s'oppose à l'éthique de la sollicitude qui met en avant le fait de ne pas nuire aux autres. Pour les femmes, les dilemmes moraux sont une violence morale, car il ne s'agit pas de choisir entre deux principes (par exemple la vie et la propriété) mais de choisir entre deux maux. De ce fait, aucune solution n'est satisfaisante. Les femmes trouveraient aussi ces dilemmes trop abstraits, trop détachés des contingences sociales : les personnages sont en effet dépouillés de leur histoire, de leur psychologie individuelle. Enfin, les femmes répugnent à donner une solution. Bien souvent, elles s'interdisent de juger car elles considèrent que chaque cas est unique, qu'il est difficile de se mettre à la place de l'autre. Pour Gilligan, cette réticence ne serait pas provoqué par une vulnérabilité personnelle, un manque de confiance en soi (ce qui sera l'interprétation de Kohlberg), mais par une reconnaissance des limites du jugement moral lui-même.

Cette répugnance à juger va amener Gilligan (Gilligan et Murphy, 1979 ; Murphy et Gilligan, 1980) à considérer que les femmes font preuve de *relativisme contextuel*.

B Le relativisme contextuel

Ce relativisme renvoie au fait que pour nombre de femmes, il n'y a pas de principes absolus, de réponses uniques. Les situations morales étant tellement complexes, impliquant souvent des personnes aux intérêts à la fois légitimes et divergents, le fait également que chaque situation soit unique et que l'on doit prendre en considération les caractéristiques singulières, personnelles des individus concernés, tout cela amèneraient les femmes à adopter une position relativiste, c'est-à-dire variable selon les contextes et les personnes, mais aussi variable dans le sens où l'on n'est jamais sûr que notre jugement est fondamentalement juste ou bon.

Pour Gilligan, le relativisme contextuel correspondrait à une évolution morale positive qui ferait suite à la morale de la justice impartiale et inflexible: tandis que le jeune adulte “ kohlbergien ” ferait preuve d'une certaine rigidité morale, croyant qu'à chaque situation, il y a une seule solution juste, l'adulte accédant à la maturité, adopterait une attitude plus réaliste car il s'apercevrait que les choses sont plus complexes, plus ambiguës. Ce relativisme moral représenterait un dépassement de la morale de la justice, une nouvelle forme plus évoluée de morale.

Ici, Gilligan est en opposition complète avec Kohlberg pour qui ce relativisme est non pas un dépassement, mais une régression temporaire, qui est la marque d'une sorte de crise de l'adolescence, où le sujet abandonne la morale traditionnelle (celle de ses parents par exemple) mais n'a pas encore acquis une véritable morale autonome basée sur des principes fermes (comme la référence aux droits personnels universels).

Dans ce cadre, Gilligan s'est intéressée à l'évolution, avec l'âge, de la morale féminine.

III Les trois niveaux de la morale féminine

Pour voir comment évolue la pensée morale des femmes, Gilligan indique qu'il faut les interroger là où elles se sentent libre de s'exprimer avec leur propre voix, là où elles ont le moyen, le pouvoir de choisir. Dans ce cadre, elle va s'intéresser à l'avortement, car avec la contraception, c'est un domaine où les femmes ont désormais la possibilité de choisir. Si le thème de l'avortement lui paraît important, c'est qu'il pose à la femme un dilemme qui est au centre de sa vie et qui questionne fondamentalement son identité féminine. En effet, pendant des siècles, la femme a été envisagée principalement dans sa capacité à la reproduction. Or, dorénavant, elle dispose d'"un moyen efficace" pour contrôler sa fécondité.

Suite à l'analyse d'interviews réalisés auprès de femmes qui avait été contactées par l'intermédiaire de services sociaux et de cliniques d'interruption volontaire de grossesse¹⁵, Gilligan (1977) va dégager trois stades d'évolution de la morale qui se succèdent à partir de l'adolescence.

1) Premier niveau : Orientation vers la survie individuelle

La préoccupation essentielle est centrée sur la sauvegarde de soi. Les rapports avec autrui étant difficiles ou décevants, la personne vit un état de repli sur soi auquel s'associe un certain sentiment d'impuissance.

Exemple de réponses à la question "Que pensez-vous de l'avortement?" :

" Je ne sais vraiment pas quoi en penser, excepté que je ne veux vraiment pas d'enfant. Je ne suis pas prête pour ça. Cette année est ma dernière année d'école et je veux pouvoir y aller "

Réponse quand on lui demande de se décrire :

" Je ne sais vraiment pas. Je suis très indépendante. Je préfère ma compagnie à celle des autres et je me débrouille pour avoir très peu d'amis "

2) Première transition : De l'égoïsme à la responsabilité

Cette transition se caractérise par un double mouvement : une affirmation de soi et une prise en considération de la responsabilité que l'on a à l'égard des autres. C'est un moment ambivalent où la préoccupation pour soi se conjugue avec une demande d'approbation sociale. Dans cette phase, être mère signifie être responsable des soins et de la protection d'un enfant. Néanmoins, pour être capable de s'occuper de quelqu'un d'autre, la personne insiste sur le fait qu'il faut d'abord pouvoir se prendre en charge soi-même.

Exemple de réponses :

" Au début, j'étais très contente d'être enceinte. Je me sentais seule, les choses allaient très mal pour moi, et je pensais qu'avoir un bébé dont je pourrais m'occuper et qui serait une partie de moi-même me rendrais heureuse. Mais je n'étais pas réaliste. J'ai décidé de me faire avorter, car je me suis rendu compte de l'énorme responsabilité qu'il faut assumer lorsqu'on a un enfant "

¹⁵ L'enquête est reprise dans son ouvrage de 1982 " *In a different voice : Psychological theory and women's development* ". Cet ouvrage a été traduit en français en 1986 sous le titre " *Une si grande différence* " (Flammarion).

3) Second niveau: La bonté comme sacrifice de soi

A ce stade de la progression, la femme confirme son appartenance à la société en adoptant ses valeurs. Il devient essentiel d'avoir un jugement sur la bonté approuvé par tous, et la survie de l'individu est maintenant perçue comme dépendante de l'acceptation d'autrui. Pour Gilligan, c'est le niveau où la voix féminine conventionnelle se fait entendre très distinctement : la femme définit sa valeur par référence à la capacité de protéger et de prendre soin de l'autre. Cette capacité à prendre soin de l'autre fait la force de cette position, par contre les restrictions qu'elle impose sur l'expression directe de soi constitue sa faiblesse, l'individu n'osant, par peur de faire mal ou d'être mal jugé, de dire ouvertement ce qu'il pense. Une autre restriction concerne le fait que la femme est orientée, non pas vers la reconnaissance de ses propres besoins, mais vers le sacrifice de soi. Exemple de réponses :

"Je voulais l'enfant et je suis vraiment contre l'avortement. Mon amant m'a fait sentir qu'il n'y avait qu'un seul choix à faire: celui de me faire avorter. Il m'a fait comprendre que si je ne me faisais pas avorter, ce serait une cause de rupture entre nous".

Ce niveau est très ambiguë. D'une part, la peur de blesser l'autre peut conduire à une certaine hypocrisie, la femme n'osant pas dire ce qu'elle pense réellement. D'autre part, cette position aboutit à des contradictions insurmontables. Ainsi, dans cet extrait, la femme se trouve devant deux exigences impossibles : soit respecter son rôle de mère et élever son enfant ; soit respecter la volonté de l'autre, en l'occurrence son amant, et avorter. De plus, la reconnaissance de l'autre se fait à sens unique, puisque ses besoins, ses propres désirs ne sont pas reconnus, ce qui peut susciter une certaine rancœur, comme on le voit dans la réponse suivante d'une femme qui, également devant l'insistance de son mari, avait décidé d'avorter :

"Après l'avortement, nous sommes passés par une très mauvaise période parce que je lui en ai voulu. Je déteste l'admettre mais j'ai eu tort. Je lui ai cédé".

Cette position est instable car elle repose sur une conception de la responsabilité où le contrôle de l'action est imputé à celui qui n'en ait pas l'auteur. Comme le dit Gilligan (1982/1986, p.128), on aboutit à une situation fautive où *"La femme s'estime responsable des actions d'autrui et impute la responsabilité de ses propres choix aux autres"*. Cette position n'est pas claire : elle s'appuie sur une dépendance psychologique où chacun est l'obligé de l'autre.

4) La seconde transition : De la bonté à la vérité

Cette phase est caractérisée par un changement de préoccupation : la femme n'aspire plus à la bonté mais à la vérité. Cette transition débute par une réévaluation de la logique du sacrifice de soi au service d'une morale fondée sur le bien-être de l'autre. Elle est marquée par la réapparition du mot "égoïste". La femme se demande s'il est possible d'être à la fois responsable envers soi-même et envers les autres. En fait, tandis que dans la première phase de transition, la femme recensait les besoins des autres, dans cette seconde phase, la femme recense également maintenant ses propres besoins, éventuellement égoïstes, et leur accorde la priorité.

Exemple de réponses:

"Toute seule, avant d'en avoir discuté, je ne le faisais pas tellement pour moi-même; je le faisais pour mes parents. En fait, j'ai dû me rendre à l'évidence et admettre que je ne veux pas devenir mère et tout ce que cela comporte. Avant d'en avoir parlé, je me sentais terriblement mal dans ma peau, je refusais d'avoir de tels sentiments et je me les cachais tout simplement".

Cette phase s'accompagne de la remise en question des jugements moraux considérés auparavant comme absolus. Autrement dit, on voit apparaître ce que Gilligan appelle le relativisme contextuel :

"Quand on y réfléchit bien, avant que ce genre de problème ne me touche personnellement, je pensais que l'euthanasie et l'avortement était deux formes de meurtre. Le bien et le mal, tout blanc ou tout noir, et rien entre les deux. Mais il existe une position intermédiaire, le gris".

5) Le troisième niveau: La moralité de la non-violence

Ce dernier niveau est marqué par un principe directeur: la non-violence, l'interdiction de nuire. La sollicitude devient une injonction universelle, une éthique librement choisie qui est libérée de son interprétation conventionnelle (quand la sollicitude correspondait à une acceptation des stéréotypes féminins). Cette sollicitude est associée à un *choix personnel*¹⁶ qui manifeste le libre arbitre de l'individu. La femme comprend que l'abnégation provoque forcément la rancune vis-à-vis des autres et reconnaît ouvertement la possibilité de conflits entre ses propres besoins et ceux des autres. Il s'agit dorénavant de prendre le contrôle de sa vie et d'envisager ses désirs comme importants. Ce qui change avec la phase de transition précédente, c'est que l'on assiste à une véritable affirmation de soi et la femme prend conscience de la disparité irréductible entre le pouvoir et la sollicitude (acquérir le pouvoir sur les autres fait perdre la sollicitude et réciproquement).

Exemple de réponses:

"Je commence à me rendre compte de ce qui m'importe réellement. Au lieu de faire ce que je veux pour ensuite me sentir coupable, parce que je crois être un monstre, je réalise que c'est une manière parfaitement normale de vivre : faire ce que je veux faire parce que je pense que mes désirs et mes besoins sont importants ; si personne d'autre ne les juge importants, ils le sont pour moi, et cela constitue une raison suffisante pour faire ce que je veux".

Les exemples que donne en général Gilligan pour illustrer ce troisième niveau sont cependant souvent ambigus. On ne voit pas bien en quoi ils traduisent toujours de la sollicitude. Ainsi, même si cela est légitime, on constate que les femmes y parlent surtout de leurs choix personnels, de la priorité de leurs besoins sur celui des autres. Si sollicitude il y a, celle-ci semble se réduire bien souvent à une sollicitude centrée sur soi, les interviews faisant même apparaître une position très individualiste, ce qui est pour le moins paradoxal.

IV L'expérience de l'inégalité et de l'attachement ou les raisons de l'orientation des hommes vers la justice, des femmes vers la sollicitude

¹⁶ On verra que cette idée de libre choix personnel est importante quand on abordera, au chapitre six, la question des rapports entre morale et culture, et en particulier les travaux de Joan G. Miller.

Selon Gilligan, la présence des deux orientations morales renvoie à deux expériences universelles : respectivement l'inégalité (à l'origine de la justice) et l'attachement (à l'origine de la sollicitude) (Gilligan et Attanuchi, 1988).

Plus précisément, selon elle, l'enfant vit continuellement à la fois une impuissance relative vis-à-vis de ses parents et un attachement très fort à leur égard. Dans ce cadre, le sentiment d'impuissance et d'inégalité donnerait naissance à la quête d'indépendance et d'égalité, et offrirait un terrain fertile à l'enracinement des notions d'équité et d'autonomie (cf. justice). Dans le même temps, le fait de vivre un attachement et un lien profonds, de ressentir l'émotion produite par et chez les autres, offrirait un fondement aux dispositions qui guideront les attachements ultérieurs : à la compassion, à l'amour, à l'altruisme (cf. sollicitude).

Pour expliquer pourquoi les garçons et les filles ne développeraient pas la même orientation ou du moins en privilégieraient une différente, Gilligan avance ensuite une thèse très influencée par la psychanalyse. Pour les enfants des deux sexes, la relation avec la première personne qui prend soin d'eux, généralement la mère, est marquée rappelle-t-elle, par un attachement puissant et une identification forte. Cependant, lorsque l'enfant grandit et entreprend de construire un concept du moi, il commence à s'identifier au parent de même sexe. Dans la famille classique, où la mère a un rôle nourricier plus important que le père, les garçons devront abandonner l'identification à la mère pour s'identifier à leur père. Les filles, quant à elles, n'ont pas besoin de réorienter leur identification initiale, mais doivent seulement intensifier celle qui existe déjà. Cela signifie que l'entreprise de séparation (d'autonomie) est plus marquante et plus pressante pour les garçons que pour les filles. De plus, en raison des sentiments mutuels d'identification entre mère et fille, les filles auraient une expérience de l'attachement et de la connexité qui serait plus riche que celles des garçons. Cette différence d'expérience expliquerait que le moi des garçons soit plus indépendant, celui des filles plus interdépendant, cette vision de soi influençant ensuite l'orientation morale des premiers vers la justice, des secondes vers la sollicitude.

V L'éthique de la sollicitude : Une morale parfaite !

Même si elle hésite parfois, on peut dire que pour Gilligan (1987) la morale de la sollicitude est à la fois la voix fondamentale des femmes et une orientation à bien des égards plus adéquate que la morale de la justice. Pour elle, la morale de la justice est trop souvent impersonnelle, froide et finalement assez irréaliste, car elle ne tient pas compte de la complexité de la vie réelle. Ce n'est pas le cas de la morale de la sollicitude qui, toujours selon elle, est plus proche des gens, plus humaine, plus attentive à la souffrance d'autrui. Elle ne va pas cependant jusqu'à soutenir que seule la morale de la sollicitude est la seule orientation valable et qu'elle est strictement spécifique aux femmes. Dans son article de 1988 (Gilligan et Attanucci), elle considère en fait que l'idéal serait que les individus soient capables de tenir compte des idées relatives à ces deux orientations morales.

D'autres féministes vont cependant aller plus loin et avancer que la morale de la sollicitude est la seule souhaitable, et que les femmes sont les dépositaires exclusives de cette morale. C'est la position d'auteurs comme Noddings (1984) ou Ruddick (1989).

Pour ces deux auteurs, la morale de la justice fait plus de mal que de bien, car elle consiste en une application rigide de principes abstraits et son idéal d'autonomie nous sépare les uns des autres. Elles rejettent également sa dimension cognitive. Si on les suit, la véritable morale, et celle de la sollicitude en posséderait toutes les caractéristiques, est d'agir, non pas selon une règle fixe, mais par affection et par attention. Elles ajoutent que si les femmes sont les représentantes de cette morale, c'est parce qu'elles auraient, en raison de la maternité, une

expérience intense et fondamentale de la relation à l'autre, du soin et de la protection. Pour Noddings et Ruddick, en définitive, la sollicitude parlerait la voix de la mère, serait l'expression de ce qu'elles appellent *le maternalisme*.

Soit dit en passant, cette vision de la morale de la justice caricature la position de Kohlberg qui, même si on aimerait qu'il le fasse davantage, est tout à fait conscient que la morale passe dans une certaine mesure par la sollicitude.

VI Les débats autour des études de validation

A Les confirmations de l'équipe de Gilligan

On a vu que Gilligan (1977) a mis en évidence l'orientation vers la sollicitude, suite à une enquête portant sur l'avortement, la représentation de soi, la morale et les expériences personnelles. Cependant l'enquête reposait à l'origine uniquement sur l'interview de femmes. Par la suite, Gilligan et son équipe vont chercher à mettre en évidence les différences entre hommes et femmes, en les interrogeant sur des dilemmes généraux ou particuliers.

Suite à ce type de procédure, Gilligan et ses collègues vont montrer que les femmes et les hommes se distinguent clairement au niveau des deux orientations. Ainsi, dans un travail de 1982 (Gilligan, Langdale, Lyons et Murphy), reproduit dans ses grandes lignes en 1988 (Gilligan et Attanucci), ils constatent que 75% des femmes se réfèrent de façon prédominante à la sollicitude, tandis que seulement 25% d'entre elles évoquent de façon privilégiée la justice. Chez les hommes, 79% se réfèrent à la justice et seulement 14% à la sollicitude. De plus, la sollicitude n'est absente chez aucune femme, de même pour la justice, qui se retrouve chez tous les hommes. Enfin, 36% des femmes ne présentent aucun arguments de justice, tandis que de façon symétrique, la sollicitude est absente chez 36 % des hommes. Ces résultats semblent donc confirmer les intuitions premières de Gilligan. Pourtant assez rapidement, ces études vont être contestées.

B Le temps des controverses

Des controverses vont se développer assez rapidement (Broughton, 1983, Colby et Damon, 1983, Nummer-Winkler, 1984). En particulier, on va se demander d'une part, si effectivement les femmes ont de moindres scores que les hommes à la morale de la justice, et d'autre part, si les femmes manifestent plus de morale de la sollicitude.

On doit principalement à Walker (1984, 1986, 1991) d'avoir fait une synthèse des recherches portant sur ces questions. Il a passé en revue un vaste ensemble d'études expérimentales (environ 80, portant sur près de 10 000 sujets) dans lesquelles on avait utilisé le test de jugement moral de Kohlberg.

A l'issue de cette synthèse, Walker ne va trouver pratiquement *aucune différence statistiquement significative* entre les hommes et les femmes, tant en ce qui concerne les scores moyens que la distribution des scores dans chaque catégorie de sexe. On a ensuite émis l'hypothèse qu'il fallait prendre en compte non pas le sexe, mais les rôles de sexe que les individus adoptent. Après tout, on peut imaginer un homme très sensible aux valeurs "féminines" et, à l'inverse, une femme aux valeurs très "masculines". De nouveau, malgré cette prise en compte des rôles de sexe, on va aboutir au même résultat (aucune différence significative), les scores au test de Kohlberg n'étant pas associés à ces dimensions.

Cela ne signifie pas cependant que le test de Kohlberg mesure bien le niveau moral des femmes. Si on suit Gilligan, on peut très bien imaginer que leurs scores soient sous-évalués

dans la mesure où ce test ne prend pas en compte leur morale de la sollicitude. Dans cette hypothèse, cela voudrait dire que les femmes ont finalement une morale plus élevée que les hommes : un même niveau en terme de justice, et un niveau supérieur en terme de sollicitude. Pour en avoir le cœur net, encore faut-il s'assurer que cette morale est véritablement spécifique aux femmes. De nombreuses recherches vont être mises en route pour répondre à cette autre question (pour une synthèse voir Warks et Krebs, 1996 ; Walker, 1991). Ici encore, on va constater que l'orientation vers la sollicitude n'est spécifique ni au sexe, ni aux rôles de sexe, les femmes ne manifestant pas plus cette orientation morale que les hommes.

En dépit de ce constat mitigé, on constate toutefois des différences entre les hommes et les femmes. Ainsi, quand on demande aux uns et aux autres d'évoquer spontanément des situations morales, les femmes choisissent prioritairement des conduites de sollicitude, les hommes des conduites de justice. Pour expliquer ce résultat, on peut avancer que les expériences de vie des hommes et des femmes sont en partie différentes. C'est peut-être parce que les femmes vivent davantage de situations de sollicitude, que spontanément elles s'y réfèrent, et dans le même ordre d'idée, c'est peut-être parce qu'à l'inverse, les hommes ont davantage d'expériences impliquant des questions de justice, qu'ils invoquent tout aussi spontanément, plus souvent des conduites qui se situent dans ce deuxième registre de justice.

En définitive, à la suite de ces recherches, on s'est aperçu que les principales différences semblent souvent reliées aux *types* et aux *contenus* des dilemmes. Ainsi, les dilemmes impersonnels, généraux suscitent davantage de réponses en terme de justice, tandis qu'à l'inverse, les dilemmes réels et personnels s'associent davantage à des réponses en terme de sollicitude. De plus, on s'aperçoit que les dilemmes aux contenus prosociaux (par exemple aider un ami en fuite, offrir le gîte à un étranger alors qu'on a peu de ressources, etc.) mobilisent plutôt des réponses de sollicitude, les dilemmes antisociaux (par exemple, comment réagir face à une personne qui vole, qui agresse quelqu'un, etc.), suscitant des réponses principalement en terme de justice. L'explication de ces différences selon le type et le contenu des dilemmes est facile à comprendre. En manifestant ces différences selon les types de dilemmes, on peut dire que les gens au bout du compte, s'adaptent à la situation qu'on leur propose. Ils s'orientent par exemple vers la morale de la sollicitude quand la situation l'exige. Ainsi, un dilemme prosocial comme aider quelqu'un ou un dilemme particulier tel que rendre service à un ami donné, concernent bien évidemment la sollicitude, et c'est pourquoi les gens avancent alors cette morale. De la même façon, ils s'orientent vers la morale de la justice quand le dilemme évoque une telle dimension : c'est le cas des conduites antisociales telles que voler ou agresser qui renvoient, par contraste, à la notion d'intégrité personnelle de la morale de la justice ; c'est le cas également des problématiques abstraites ou générales telles que la question de la répartition des richesses collectives, qui implique une réflexion sur la justice distributive et le partage. On pourrait ajouter que cette différence entre types de dilemme met finalement en évidence le poids souvent déterminant du contexte : la morale évoquée correspond en définitive à l'orientation, à la nature morale des dilemmes proposés.

VII Conclusion

Un progrès indéniable

Le travail de Gilligan et de son équipe a permis d'élargir le champ de la morale, trop longtemps réduit à une morale de la justice. A côté d'une morale des droits, rationnelle et cognitive, il existe une morale de la sollicitude, basée sur l'empathie, la relation à l'autre, l'affectivité. Il y a là, à notre avis, un progrès certain et une vérité profonde. Il est en effet inimaginable que la morale puisse être coupée des sentiments, ce que Kohlberg suggère.

Le travail de Gilligan a également permis de reconnaître que la morale est intimement liée aux expériences de vie, aux représentations de soi des individus. C'est peut-être parce que les femmes sont davantage insérées dans des situations d'aide, de soin, notamment par les rôles sociaux que la société attend d'elles, qu'elles choisissent davantage spontanément, la morale de la sollicitude, et à l'inverse, parce que la société valorise chez les garçons l'autonomie, l'indépendance, une certaine répression des affects, que ceux-ci évoquent plus facilement des situations qui renvoient à la morale de la justice. En définitive, si avec Kohlberg, la morale marchait sur une jambe, reconnaissons que grâce à Gilligan, la morale marche enfin sur deux jambes, ce qui permet d'aller plus loin ! Néanmoins, l'orientation prise par certaines féministes et parfois par Gilligan elle-même, n'est pas sans poser de problèmes.

Des affirmations problématiques

D'abord, nous paraît très discutable l'idée d'une dichotomie tranchée entre la morale des hommes et celles des femmes. Cette idée qui transparaît dans le discours de certaines féministes, fait à notre avis retomber dans les mêmes errements que Kohlberg. A l'unicité universelle de la morale de la justice, se substitue finalement une autre unicité morale, mais sexuée cette fois. On a vu que les travaux empiriques ne corroborent pas cette assertion, puisque les femmes et les hommes mobilisent, bien que ce soit parfois à des degrés divers, les deux morales. Cela signifie que les deux orientations coexistent chez un même individu, quel que soit son sexe. Si c'est le cas, c'est à notre avis, car tout un chacun, au-delà de son appartenance sexuelle, est exposé à des situations qui renvoient aussi bien à la morale de la justice qu'à la morale de la sollicitude. Comme le dit Flanagan (1996, p. 299), quand on interdit à un enfant de prendre le jouet d'un plus jeune, on trouve aussi bien des arguments de justice : "*C'est son jouet, c'est à lui et il a le droit de jouer avec*" que des arguments de sollicitude : "*Ce ne serait pas gentil, il va être triste, tu vas me faire de la peine*". Ces faits d'ailleurs remettent en cause l'idée, propre à certaines féministes, selon laquelle la morale de la sollicitude et la morale de la justice s'opposent nécessairement. Dans l'exemple que l'on vient de citer, on voit au contraire que les deux orientations se confortent l'une l'autre. D'ailleurs, malgré les affirmations de Gilligan qui présente l'évolution de la morale féminine comme une alternative à celle de Kohlberg, curieusement, il se dégage une similitude certaine entre les deux modèles. Ainsi, le premier niveau de Gilligan, l'orientation égocentrique, ressemble fort au niveau préconventionnel égoïste de Kohlberg ; quant au second niveau, la bonté comme sacrifice de soi, dans la mesure où il repose sur l'approbation d'autrui, il n'est pas sans évoquer le niveau conventionnel de notre auteur masculin, et la même chose peut-être dite pour le troisième niveau, la moralité de la non-violence. A l'instar du niveau postconventionnel de Kohlberg centrée sur l'autonomie, ce troisième niveau s'appuie sur des préoccupations assez individualistes, puisque au-delà de la non-violence qui sert à le désigner, ce qui se dégage, c'est une volonté d'affirmation de soi.

D'autre part, certains modes de justification, de légitimation de la morale de la sollicitude posent questions. A lire certains auteurs féministes, la morale de la sollicitude serait bonne car elle est l'orientation privilégiée des femmes. Ne pas la reconnaître serait négliger la moitié de l'humanité, ne pas respecter les femmes. Cela signifie, si on suit ces auteurs, que la valeur normative d'une morale est en fait déterminée par sa représentativité. Cette attitude appelée *conventionnalisme* nous paraît dangereuse, car cela revient à justifier n'importe quoi, pour autant que le phénomène en question soit associé à un nombre conséquent de personnes. On trouve également parfois un autre mode de justification tout aussi discutable. Dans ce cas, on se réfère aux expériences spécifiques de la femme. La morale de la sollicitude devrait être reconnue car elle renverrait à la maternité, aux soins des enfants. Ce serait pour utiliser la formule de Noddings " la voix de la mère ". Outre que ce mode de justification, qui est en fait un *naturalisme*, comporte le risque de figer la femme dans une essence, dans une destinée qui

la dépasse et qu'elle ne maîtrise pas, il oublie un peu vite que la situation supposée naturelle de la femme est aussi, si ce n'est avant tout, le produit de facteurs sociaux, culturels¹⁷. Comme le disait Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* (1949), on ne naît pas femme, on le devient, c'est-à-dire que rien n'est joué d'avance, tout se construit au travers des interactions interpersonnelles, et pour nombre de femmes, en l'occurrence cela se joue dans un contexte inégalitaire androcentrique. Dans ce cadre, on peut dire que la morale de la sollicitude correspond en partie à l'intériorisation par certaines femmes des rôles sociaux féminins. On ne peut s'empêcher d'évoquer ici la remarque de Jaggar (1996). Cet auteur relève, ruse de la raison, ironie de l'histoire, que les femmes au foyer sont les principales représentantes de cette éthique de la sollicitude, activité que d'aucuns ont vu à une époque, comme le symbole de l'aliénation et de la soumission féminine. D'ailleurs, une féministe, Joan Tronto (1993) remarque que cette éthique de la sollicitude, historiquement n'a pas seulement été reliée au sexe féminin mais aussi aux classes sociales inférieures, ou aux gens de couleur. A trop vouloir l'associer aux femmes, il nous semble qu'il y a finalement le risque de reproduire une situation inégalitaire.

L'éthique de la sollicitude se trouve également confrontée au relativisme et à ses difficultés. Ne disposant pas de critères très spécifiques, elle rend très difficile la justification des décisions morales et donc leurs acceptations par les autres.

Pour terminer les remarques critiques, ajoutons que l'éthique de la sollicitude comporte deux autres risques. Le premier, dans la mesure où la morale de la sollicitude est censée être guidée par des considérations affectives, est d'aboutir à des jugements partiels (par exemple privilégier indûment ceux qu'on aime au détriment de ceux qu'on n'apprécie pas). Le second, d'entraîner un certain immobilisme social. La morale de la sollicitude, si elle peut favoriser la perception de comportements insensibles ou brutaux, à force cependant de se concentrer sur le singulier, le particulier, peut avoir l'inconvénient de détourner l'attention des inégalités sociales, des privilèges, qui légitiment et permettent de tels comportements. Dans ce cadre, cette attitude peut inciter à trouver des solutions de fortune au lieu de s'attaquer aux causes institutionnelles. De mauvais esprits diraient se commettre dans la charité au lieu de pratiquer la justice sociale.

Le travail de Gilligan a permis en définitive d'élargir le champ de la morale, d'en donner une vision moins schématique que celle de Kohlberg. En montrant qu'il y avait non pas une mais deux morales, Gilligan n'a peut-être fait néanmoins que le premier pas. En effet, pourquoi se limiter à deux orientations morales ? Pourquoi ne pas imaginer qu'il en existe davantage ? C'est ce dont on discutera dans le prochain chapitre, dans lequel on abordera la question des rapports entre morale et culture.

¹⁷ Sur les rapports entre l'identité de genre et culture, voir Tostain (1997).

Troisième partie :

Société et conduites

Chapitre six

La morale est-elle soluble dans la culture ? : La question de la diversité des croyances morales

I Introduction : Préalables à une étude des rapports morale/culture¹

Quand on aborde la question des rapports entre morale et culture, le constat de la diversité des croyances et des pratiques morales ne plaident guère en faveur d'une morale universelle. Montaigne, dans une vision exotique qui nous paraît maintenant quelque peu désuète, ne notait-il pas dans ses *Essais* (1580/1953) :

“ Ici on vit de chair humaine ; là c'est office de piété de tuer son père en un certain âge ; ailleurs les pères ordonnent des enfants encore au ventre des mères ceux qu'ils veulent être nourris et conservés, et ceux qu'ils veulent être abandonnés et tués ; ailleurs les vieux maris prêtent leurs femmes à la jeunesse pour s'en servir ; et ailleurs elles sont communes sans péché : voire en tel pays portent pour marque d'honneur autant de belles houppes frangées au bord de leurs robes qu'elles ont accointé de mâles ”. Et il terminait : *“ Les lois de la conscience, que nous disons naître de la nature, naissent de la coutume ; chacun ayant eu en vénération interne les opinions et les mœurs approuvées et reçues autour de lui, ne peut sans dépendre sans remords, ni s'y appliquer sans applaudissements ”* (tome 1, p. 14). Cette diversité qui semble suggérer que les morales sont spécifiques à chaque culture se retrouve d'ailleurs dans l'étymologie même du mot morale. Morale provient du latin *mores* d'où dérive le mot mœurs, qui renvoie aux coutumes, aux habitudes d'une société donnée.

C'est cette variété des pratiques et des croyances qui conduira nombre d'anthropologues, à la suite de Lévy-Bruhl à adopter le relativisme. Néanmoins, les choses ne sont pas aussi simples.

A De quelques pièges à éviter quand on fait des comparaisons interculturelles

1) Le statut des modes de justification des choix moraux

Les choix moraux peuvent se justifier de différentes façons. Par exemple, pour respecter telle ou telle pratique, on peut invoquer l'opinion publique (“ la majorité des gens trouvent cette pratique bonne ”), les coutumes (“ dans notre culture, on a toujours fait ça ”), une autorité éminente (“ notre chef ou Dieu nous commande de le faire ”), ou encore des principes issus d'une réflexion personnelle (“ il n'est pas bon de faire souffrir les autres ”). Chez nous, ces justifications, *a priori*, on ne les met pas sur le même plan : les références à des principes paraissent qualitativement meilleures que les justifications qui renvoient à des normes sociales ou à des arguments d'autorité. Après tout, la tradition peut être critiquable et la majorité n'est pas toujours dans le vrai. La psychologie développementale va d'ailleurs dans ce sens, puisqu'elle montre, qu'avec l'âge, le sujet passe de justifications de type conventionnel à des justifications basées sur des principes, ce qui est pour elle un progrès. Un problème se pose

¹ Reconnaissons ici notre dette à l'égard d'auteurs comme Shweder ou Sperber, dont les analyses ont particulièrement stimulé notre réflexion.

néanmoins quand on fait des comparaisons interculturelles. On remarque que les individus des sociétés traditionnelles ont des scores de moralité plus faibles que les sujets occidentaux. Si tel est le cas, c'est parce souvent ils justifient leur choix par des arguments qui se réfèrent à leur société, à l'autorité (cf. stade 4 de Kohlberg). C'est moins le cas des individus des sociétés occidentales qui en appellent davantage à des principes (cf. stade 5 du même Kohlberg). Est-ce à dire, comme le soutiennent Piaget ou Kohlberg, que les sociétés traditionnelles sont moralement moins développées que les nôtres ? Ici, ce type d'analyse aboutit à une conséquence particulièrement lourde, car à suivre ces auteurs, cela signifierait qu'une large partie de l'humanité n'a pas accès à une véritable morale². Avant d'en arriver à une conclusion aussi radicale, il est peut-être utile de s'interroger sur le statut de ces réponses dites conventionnelles.

Comme on l'a dit, *a priori*, cela semble préférable de se référer à des principes. Pourtant, même dans nos sociétés occidentales, on recommande parfois de passer par l'autorité plutôt que par une délibération personnelle. Par exemple, pour savoir si les fluocarbones ont un effet néfaste sur la couche d'ozone, ou s'il est bon d'ingurgiter dix pilules de vitamines de couleurs différentes quotidiennement, on admet qu'il n'est pas inutile de demander à des autorités reconnues dans ces domaines. Dans le domaine moral, ce peut être pareil. Imaginons un croyant qui s'en remet à un directeur de conscience, pour une décision morale. S'il le fait, ce n'est pas forcément par effet de soumission, mais peut-être parce qu'il considère que son directeur de conscience a une compétence plus grande que lui, a eu l'occasion de réfléchir plus longuement que lui sur les questions morales. Dans les sociétés traditionnelles ce type d'attitude est fréquent. Cela peut signifier que les individus des sociétés traditionnelles n'ignorent pas les principes moraux mais préfèrent pour les appréhender, se référer à des autorités morales qui leur semblent légitimes et pertinentes.

2) *Les rapports entre morale et pratique*

Il est parfois très difficile, à partir de l'observation des comportements, de dégager des conclusions sur la morale d'une société différente de la nôtre. Un bel exemple d'une telle difficulté nous a été donné par le livre³ de Colin Turnbull, *Un peuple de fauves* (1973), qui décrit les conduites d'une tribu kenyane, les Iks. Cette tribu semble particulièrement inhumaine : égoïsme forcené, refus de tout partage de nourriture, parents faisant mourir leurs enfants en les empêchant de se nourrir, etc. De là à dire que les Iks ont un moindre niveau moral que nous ou une morale différente de la nôtre, il y a un pas que l'on est facilement tenté de faire. Pourtant, rappelons-nous, quand on a appris que les survivants d'une catastrophe aérienne dans les Andes avaient mangé de la chair humaine, tout le monde n'en conclut pas que ces survivants avaient une morale autre : soit on considéra, vu les circonstances, que nous aurions pu en faire autant, soit on s'estima supérieur à eux en imaginant que nous aurions résisté à cette issue. Or, peut-être s'agit-il de la même chose pour les Iks. C'est l'explication que donne d'ailleurs Turnbull lui-même. Ce peuple a été récemment exilé sur des terres où la chasse ne peut plus le nourrir, et il a échoué à se reconvertir à l'agriculture. A l'heure actuelle, ils vivent dans un état d'extrême pauvreté. Ces pratiques ne traduiraient donc pas forcément un moindre développement moral ou une morale différente de la nôtre, mais une certaine faiblesse morale explicable par des circonstances ici particulièrement rudes. Pour être complet, cette explication à propos des Iks, a cependant été contestée par Serge et Marie-Martine Tornay (1974). Ces auteurs ne pensent pas que ces comportements tiennent à une perte de la culture des Iks. Pour eux, la situation de dénuement matériel des Iks exacerberaient l'effet de certains traits culturels. Ils en veulent pour

² Remarquons d'ailleurs les termes utilisés par Kohlberg : le niveau 2 n'est pas appelé moral mais conventionnel. Seul le niveau 3 postconventionnel a droit à ce qualificatif de moral.

³ Cité par Sperber (1993).

preuve, qu'une tribu de la même aire culturelle, les Nyangatom, qui vivent des circonstances plus ordinaires, présentent le même type de comportement " inhumain " : par exemple, il est fréquent qu'ils rient des agonisants. Faut-il donc conclure finalement à une altérité morale ou à une infériorité morale des Nyangatom (et donc des Iks)? Ce serait aller un peu vite en besogne. Il faut savoir en effet que pour les Nyangatom, les infirmes et les agonisants sont considérés comme des " morts ". Dès lors, peut-être n'ont-ils pas une morale totalement différente de la nôtre, mais des critères différents pour établir qui est un être humain, qui ne l'est pas ou qui ne l'est plus. Ceci pose plus généralement la question des définitions que les cultures se donnent pour évaluer le champ d'application de la morale.

3) *Champ d'extension de la morale et définition des critères pertinents*

On remarque que les sociétés traditionnelles sont souvent moins bien cotées au test de jugement moral de Kohlberg, car le champ d'extension de la morale, en particulier sur quelles catégories d'individus doit se porter un souci moral, semble plus réduit qu'en Occident. Les ethnologues ont ainsi depuis longtemps remarqué que dans les sociétés primitives l'unité sociale du groupe s'associe à une dévalorisation des groupes étrangers, traités par exemple, injures suprêmes, " d'œufs de pou ", " de singes de terre " (Lévi-strauss, 1952) ou de " non-être " (Clastres, 1980). Dans les sociétés traditionnelles, un phénomène similaire se rencontre parfois. Par exemple en Inde, les hors-castes sont souvent traités comme des sous-hommes⁴. Tout ceci a pour conséquence qu'une large portion de l'humanité traite ou a traité une toute aussi large portion de l'humanité comme ne relevant pas de la morale habituelle. Tel ne semble pas le cas de l'Occident, où tout être humain doit bénéficier, du moins à un niveau formel, d'un égal respect.⁵ Peut-on néanmoins à partir de là, en conclure à une meilleure morale de l'Occident, comme le suggère Kohlberg ?

A vrai dire, une telle conclusion serait très critiquable ou du moins discutable. D'abord, parce qu'un principe ne vaut que s'il a une traduction concrète. Or, de ce point de vue, cela n'empêche pas nos nations de laisser une fraction de sa population dans un état déplorable (par les conditions de vie, le niveau économique, la situation au travail), ce qui n'est pas toujours le cas de certaines sociétés traditionnelles, où les liens de solidarité peuvent être très forts et suppléer à certaines pauvretés. Ensuite, ces principes n'empêchent pas des phénomènes de stigmatisation des groupes étrangers. Cela fait bien longtemps que les études occidentales de psychologie sociale ont mis en évidence ce qu'elles appellent des biais intra-groupes (on valorise son propre groupe) et hors-groupes (et à l'inverse, on dévalorise les groupes extérieurs). De plus, notre morale occidentale peut relever de certaines contingences (ce qui ne retire rien d'ailleurs à son caractère éventuellement positif). Comme le dit d'un ton volontiers provocateur Rorty (1996), notre morale universelle, qui veut en principe porter le bien à l'ensemble de l'humanité, est une morale de riches. C'est parce qu'on a des moyens économiques qu'on peut se permettre une telle morale. On le voit d'ailleurs, *a contrario*, dans les tentations au repli nationaliste, face par exemple à l'immigration, et qui s'expliquent notamment par le développement du chômage dans nos sociétés. Enfin et surtout, il n'est pas sûr que le champ d'extension de la morale est ce qui nous distingue de la plupart des sociétés traditionnelles.

De façon plus juste, on devrait dire que pour toute société, le champ moral est le même : il concerne l'être humain. Par contre ce qui varie, selon les cultures, mais également à l'intérieur de chaque culture, ce sont les définitions de qui est un être humain à part entière et

⁴ Ceci s'explique notamment par le fait que les Intouchables " paient " pour une vie antérieure mauvaise.

⁵ Soit dit en passant cette extension du champ moral n'est pas toujours en faveur de l'Occident. Pour les adeptes du Jaïnisme, une croyance animiste indienne, il ne faut faire aucun mal à tous les êtres vivants, animaux et insectes compris. De ce point de vue, les jaïnistes peuvent être considérés comme les champions de la morale.

qui ne l'est pas, et aussi à partir de quand et jusqu'à quand, une personne reste un être humain, ou encore quels sont les individus qui doivent bénéficier de tous les droits habituels (droit à la vie, égalité, liberté, droit de vote, etc.). C'est en fonction de ces définitions que l'on accordera ou non des droits aux individus. Ainsi chez nous, pour certains, il est possible d'avorter, car le fœtus n'est pas encore un être humain, tandis que pour d'autres, c'est un meurtre, car c'est déjà un être humain. Dans le même sens, certaines sociétés qui pratiquent l'infanticide, le justifient au motif qu'il concerne des nouveau-nés n'ayant pas encore subi la reconnaissance sociale, le rite de passage, et qui ne sont pas de ce fait, de véritables êtres humains. Certaines sociétés sont aussi par certains côtés, plus respectueuses de l'individu. Ainsi, en Afrique, il est fréquent d'avoir à suivre les souhaits postmortems, au motif qu'un mort est encore un être humain à part entière⁶. De plus, notre société, au même titre que les sociétés traditionnelles, fait subir à certains êtres un traitement inégalitaire qui paraît légitime. Par exemple, chez nous, les enfants disposent de moins de droits que les adultes en fonction du principe qu'ils sont immatures.

4) *Les concepts associés à la morale et la question de leur traduction concrète*

Si on analyse les caractéristiques de la morale, on s'aperçoit que deux principes la structurent : le principe de non-préjudice et le principe de justice.

Selon le principe de non-préjudice, il est justifié de prendre parfois des mesures contraignantes quand les conduites de quelqu'un peuvent avoir des conséquences négatives pour autrui, comme par exemple de le faire souffrir. Ce principe de non-préjudice renvoie à l'intégrité de la personne. Le second principe, dit de justice énonce, si on se réfère au philosophe Hart (1961) 1) "*Que les cas similaires doivent être traités de façon similaire*" et 2) "*Que ce qui est bon (ou mauvais) pour une personne est bon (ou mauvais) pour une personne identique dans des circonstances similaires*". Ce second principe exprime l'idée de la nécessité d'une égalité de traitement entre individus de même statut et trouve légitime une inégalité de traitement entre individus différents. Par exemple, on estime que tous les adultes doivent avoir les mêmes droits, mais aussi on trouve normal qu'ils aient des droits supérieurs aux enfants (tel le droit de vote).

On remarquera cependant que ces principes se situent à un niveau de généralité, d'abstraction, élevé. Pourtant, la morale renvoie à des actions concrètes, à des contenus déterminés. Quand on aborde les comparaisons interculturelles, cette question des contenus, des critères on va le voir, envahit le champ moral et devient centrale.

Reprenons le principe de non-préjudice. En s'attachant à la notion d'intégrité de la personne, il implique de définir ce que l'on entend par personne. S'agit-il uniquement des êtres humains vivants et conscients ? Faut-il au contraire l'élargir aux morts comme c'est le cas dans certaines tribus africaines ? voire l'appliquer à certaines animaux (cf. la vache sacrée des hindous), aux insectes (cf. les jaïnistes), ou à l'extrême aux plantes et aux arbres, comme l'avancent certains écologistes fondamentalistes américains (Ferry, 1992).

Quant au principe de justice, en promouvant l'égalité de traitement des cas similaires, il nous force à décider quels sont les cas, les individus similaires, quels sont les cas ou les individus différents. Par exemple, spécialement en Occident, on considère que tout adulte a droit de voter ou d'avoir d'égales possibilités d'expression politique. Par contre, on l'a dit, on ne met pas sur le même plan les enfants, pour lesquels on trouve légitime qu'ils n'aient pas accès au droit de vote, du fait de leur immaturité. Dans d'autres sociétés cependant, le découpage ne se fait pas uniquement selon l'âge du sujet, mais aussi en fonction du sexe⁷ ou

⁶ Cela est rendu possible par la croyance selon laquelle l'âme du mort visite les vivants lorsque ces derniers rêvent. Il peut ainsi émettre des souhaits perceptibles par les "vivants" qui dorment.

⁷ En Occident, on ne fait certes pas la distinction entre les hommes et les femmes : les uns et les autres ont des droits identiques. Il y a cependant une inégalité de fait en défaveur des femmes. Sur ces questions, voir par

de la position sociale. Ainsi, de nombreuses cultures font la différence entre ceux qui possèdent des diplômes et ceux qui n'en possèdent pas, entre les riches et les pauvres, les aînés et les cadets, etc.

Ces exemples montrent bien que les principes moraux puissent être universels, identiques à un niveau formel, que cela n'est pas incompatible avec le constat qu'en pratique ils se traduisent par des contenus moraux différents, voire des morales différentes selon les cultures.

5) *De la distinction entre rationalité et non-rationalité*

Cette diversité des contenus moraux pose la question des fondements de la morale (Shweder, 1982c). Pour Kohlberg (chap. 3), on a vu que la morale pouvait être définie par sa dimension rationnelle, pour Turiel par son caractère d'évidence naturelle : tout un chacun comprend intuitivement ce qui est bon ou mal (voir chap.4). Cependant cette lecture formelle a un coût. Elle ne dit rien des cas concrets qui sont autant de situations où s'actualise la morale. Or, à ce niveau, les choses semblent difficilement rentrer dans un schéma uniquement rationnel ou "naturel". Par exemple, qui peut statuer en raison, c'est-à-dire démontrer ou infirmer qu'il y a des vies antérieures qui justifient un traitement moral différencié (cf. hindouisme), ou que le fœtus est déjà un être humain. Cela ne veut pas dire pour autant que ces différents points de vue sont irrationnels, c'est-à-dire sont le produit d'une faute de raisonnement. Ils ne violent en effet ni la logique, ni l'évidence, mais sont plutôt, du fait de leurs dimensions, indécidables, non démontrables. C'est pour cette raison qu'il nous semblerait plus justifié de qualifier ces énoncés de NON-rationnels et non pas d'IRrationnels. A partir de là, si, comme on le pense, la morale est certes rationnelle et basée sur des émotions universelles (par exemple l'empathie), mais aussi non-rationnelle car issue de croyances collectives, on peut difficilement continuer à la voir uniquement comme universelle et individuelle.

6) *Un dernier préalable : Les implicites culturels de Kohlberg et de Turiel*

Lorsque nous avons présenté le modèle de Kohlberg, on a souligné que ce modèle se situait explicitement dans une perspective néo-kantienne, celle de Rawls (1971) notamment. Reprenant l'analyse de cet auteur, on se souvient que Kohlberg considère qu'une solution morale est juste si elle correspond à celle que prendraient des individus mutuellement désintéressés, c'est-à-dire dans l'idéal, soumis à " *un voile d'ignorance* " (ne sachant ni leur âge, sexe, statut social et économique). Il faut bien voir que l'essence de cette morale est individualiste. En premier lieu, elle est individualiste car elle repose sur l'idée qu'une bonne justice est le fait d'individus *indépendants*, c'est-à-dire détachés, *abstrait*s de toute attache historique, politique ou culturelle (d'où la métaphore du voile d'ignorance). En deuxième lieu, elle est individualiste car elle distingue la morale, qui serait d'essence individuelle, de la convention, d'origine sociale⁸.

Turiel partage avec Kohlberg une bonne partie de ces postulats. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, lui aussi insiste sur les droits individuels et il accorde la priorité à la morale sur les conventions (les premiers étant universels et non modifiables, les secondes relatives et modifiables).

Observons maintenant les sociétés traditionnelles. Dans nombre d'entre elles, le respect des traditions, des conventions semble impératif. Les relations sont très hiérarchisées et

exemple, Bourdieu (1998) ou le numéro spécial intitulé " *Sexe et pouvoir* " de la *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, tome 10, n°2, 1997 (et spécialement l'article de Apfelbaum).

⁸ Sur la genèse de l'individualisme occidental, voir Foucault, 1976 ; Gauchet, 1985, Taylor, 1994 ; Tostain, 1996.

codifiées, chaque personne étant à une place précise et devant y rester. Quant à l'identité personnelle, elle semble peu valorisée (Geertz, 1973), et on insiste sur l'interdépendance des individus, leurs devoirs et obligations vis-à-vis des autres, plutôt que sur leurs droits personnels. Si tel est le cas, c'est que les conventions y sont souvent l'expression de textes sacrés, de mythes d'origine que l'on ne saurait contester, et que ces références fondatrices insistent, non pas sur l'individu, mais sur le groupe. Elles sont en ce sens holistes (Dumont, 1985) : le social est posé d'abord, l'individu ne venant qu'en second ⁹.

De tout ceci, il résulte un certain nombre de choses en ce qui concerne les sociétés traditionnelles. D'abord, les conventions, puisqu'elles y expriment une volonté divine, risquent bien d'avoir pour ces sociétés une signification morale. Elles ne dissocient peut-être pas, contrairement à nous, morale et convention. Ensuite, dans la mesure où les conventions y sont peut-être assimilées à une morale impérative à respecter, ces sociétés sont peut-être moins enclines que les nôtres à adhérer à un point de vue relativiste sur les conventions, notamment quand il s'agit de leurs propres conventions. Enfin, le social y étant posé d'abord, les individus venant en second, on peut s'attendre à ce que les droits individuels qui renvoient à une conception libérale y soient peu perçus ou en tous cas subordonnés à leur morale conventionnelle.

On doit aux tenants de la psychologie culturelle (ou culturaliste), et notamment au plus important d'entre eux à l'heure actuelle, Richard Shweder, d'avoir testé ces hypothèses.

II Les analyses de Shweder : Des morales différentes selon les cultures

A L'étude de 1987 sur les Américains et les Indiens

Cette étude (Shweder et Mahapatra, 1987) avait trois objectifs principaux. Voir si d'une part, comme Kohlberg et Turiel le prétendent, les sujets distinguent, avec l'âge, la morale de la convention ; d'autre part, vérifier si, comme ces auteurs l'avancent, cette distinction est universelle. Enfin, regarder s'il existe un accord important entre les américains et les hindous sur les comportements envisagés comme moraux. La question revenait ici à tester l'idée qu'il y a bien une unicité de la morale malgré les différences d'appartenances culturelles.

Procédure

240 américains et 240 hindous (des brahmanes et des intouchables) furent interrogés. L'échantillon comportait des enfants (âgés entre 5 et 13 ans) et des adultes. Elle se déroula de la façon suivante : suite à une étude ethnographique qui permis de dégager des thèmes pertinents pour chacune des deux cultures, on présenta aux sujets 39 comportements. Ces comportements concernaient des pratiques ou des interdits de la vie sociale (par exemple l'inceste, tenir sa promesse, manger du bœuf, ce qui est interdit par la religion hindouiste, etc.). Ensuite, pour chacun des comportements, on posait aux sujets une série de questions (sur leur gravité, leur universalité, la possibilité de les modifier, etc.)

Résultats

Une absence d'accord entre les américains et les hindous sur ce qui est bien ou mauvais

⁹ Sur d'autres distinctions entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles notamment primitives, voir Latour (1994).

On note que les jugements des américains et des hindous sur ce qui est bien ou mal sont virtuellement indépendants. Ainsi, sur les trente-neuf comportements, seuls trois sont classés comme mauvais par les uns et les autres, deux comme bons, tandis que vingt-quatre comportements sont considérés comme mauvais par les hindous et bons par les américains (ou inversement bons pour les hindous et mauvais pour les américains). Par contre, il y a un fort consensus à l'intérieur de chaque culture, puisque seulement cinq comportements font l'objet, dans chaque culture, de désaccord.

Une analyse statistique montre plus précisément que les jugements des américains et des hindous, s'ils ne sont peut-être pas opposés, sont sans liens. Shweder en conclut qu'il y a deux morales différentes, l'une pour les américains, l'autre pour les hindous.

Une non-distinction entre morale et convention

Afin de voir si les sujets font la distinction entre la morale et la convention, Shweder va regrouper les comportements qui font l'objet d'un désaccord entre américains et hindous (vus comme positifs par les uns, négatifs par les autres). Puisqu'il y a désaccord entre les américains et les hindous sur ces comportements, ils sont de fait culturellement spécifiques et renvoient à des pratiques particulières à chaque culture. Ils devraient donc par définition, si on suit un auteur comme Turiel (pour qui les comportements conventionnels sont vus par les gens comme relatifs à une culture donnée et non généralisables à une autre culture ; par contraste avec les comportements moraux envisagés comme obligatoires et universels), être considérés, tant par les américains que les hindous, comme conventionnels. Or, c'est loin d'être le cas. Les résultats montrent en effet que la majorité des hindous et des américains classent ces comportements comme des comportements universels et non modifiables. Ainsi, alors même qu'il s'agissait de comportements culturellement spécifiques, ces résultats signifient que, tant les américains que les hindous, donnent une coloration explicitement morale à leurs pratiques culturelles particulières. Cela jette donc un doute massif sur l'idée selon laquelle les individus distinguent clairement la morale de la convention.

Une distinction entre morale et convention qui s'estompe avec l'âge.

Si on suit Kohlberg et Turiel, les sujets, avec l'âge, font de plus en plus la distinction entre morale et convention. Or, cette tendance développementale semble culturellement spécifique et non pas universelle. Toujours si on se réfère aux comportements culturellement spécifiques, chez les américains, on note que le nombre de réponses morales diminuent au profit des réponses conventionnelles, ce qui cadre bien avec les modèles de Kohlberg et Turiel (cela signifiant qu'avec l'âge, ces sujets prennent de plus en plus conscience de la dimension relative des pratiques de leur groupe). Par contre, chez les hindous, c'est l'inverse qui se passe, les réponses morales augmentant aux dépens des réponses conventionnelles qui diminuent. Tout se passe donc comme si les hindous avec l'âge faisaient de moins en moins la distinction entre morale et convention.

Interprétation d'ensemble

Le travail de Shweder et de son équipe constitue un questionnement sérieux des travaux universaliste de Kohlberg et de Turiel. D'abord, le lien faible entre les réponses des américains et des hindous suggère deux orientations morales différentes plutôt qu'une orientation unique. Ensuite, ces orientations morales différentes semblent acquises très tôt, puisque les corrélations à l'intérieur de chaque culture sont très importantes entre les adultes et les enfants, dont certains ne sont âgés que de 5 ans. De plus, on note contrairement à ce que Kohlberg et Turiel avancent, que les hindous, avec l'âge, semblent faire de moins en moins la distinction entre morale et convention. Ces résultats conduisent à se demander si la distinction entre morale et convention, ne doit pas être remplacée par une distinction alternative entre comportements moraux universels et comportements moraux relatifs. On pourrait même se demander, compte tenu de la faiblesse des réponses conventionnelles qui fut relevée dans cette enquête (en particulier chez les hindous), s'il existe des comportements purement conventionnels ou qui sont de façon inhérente conventionnels.

Un certain nombre de critiques, qui limitent la portée de ces résultats, peuvent néanmoins être faites. On s'en tiendra pour l'instant à des critiques méthodologiques, réservant pour plus tard des critiques plus théoriques.

D'abord, quand on regarde la liste des comportements proposés aux sujets, on s'aperçoit que la majorité de ces comportements renvoyaient à des prescriptions hindouistes. C'est peut-être pourquoi les sujets américains donnèrent finalement davantage de réponses "conventionnelles" que les sujets hindous. Il paraît en effet compréhensible quand il s'agit de pratiques qui ne nous concernent pas d'avancer la relativité de ces pratiques (comme c'est le cas des américains), et à l'inverse, il est certainement plus délicat de faire preuve de relativisme lorsque ces pratiques nous concernent directement (comme c'est le cas des hindous). Autrement dit, on peut imaginer que si on avait évoqué davantage de pratiques américaines, les hindous auraient été plus prompts à faire des réponses conventionnelles. Il y a de plus un problème de représentativité des sujets. On remarque en effet que les sujets indiens sont des hindous de stricte orthodoxie. Or, ces sujets sont certainement plus attachés à leurs coutumes que la moyenne de la population indienne. C'est peut-être pourquoi les sujets hindous donnent aussi peu de réponses "conventionnelles", relativisent peu leurs propres pratiques.

B Le raisonnement moral des individus des sociétés traditionnelles

Suite à ce travail, Shweder va avancer l'existence d'une morale postconventionnelle alternative pour les sociétés traditionnelles. De manière à souligner les différences qui existent entre les conceptions morales traditionnelles et occidentales, il va proposer à des sujets hindous de répondre au dilemme de Heinz de Kohlberg¹⁰ (Shweder et Much, 1987). A titre d'illustration de cette différence, prenons par exemple un des hindous interrogés :

L'Hindou attribue l'intention de voler à une confusion qui dérive de la situation désespérée de Heinz. Il doute que l'on puisse sauver cette femme car pour lui la vie et la mort sont décidées par Dieu et ne relèvent pas d'un choix humain. De ce fait, il conteste l'idée que le médicament puisse la sauver. Ayant posé ce point de vue, il envisage ensuite la causalité d'un

¹⁰ Rappelons que le dilemme de Heinz raconte l'histoire d'un homme dont la femme est atteinte d'un cancer pour lequel existe un remède qui peut la sauver. Ce médicament est uniquement fabriqué par un pharmacien. Le problème est que cet homme, Heinz, n'a pas l'argent pour se le payer et que le pharmacien refuse de lui donner. Heinz hésite alors à le voler.

point de vue humain. Il considère que voler n'est pas justifiable et qu'il doit y avoir d'autres moyens pour obtenir le médicament.

Dans la suite de l'interview, il précise qu'un homme qui n'a rien à se reprocher a toujours les moyens d'éviter une action non vertueuse (comme c'est le cas du vol). Heinz aurait dû faire preuve de prévoyance et économiser de l'argent. S'il n'a cependant pas d'argent, s'il est honnête, il trouvera bien des gens dans son village pour lui prêter de l'argent ou alors, il devrait être capable de se sacrifier en se vendant à quelqu'un, ce qui lui permettrait de réunir la somme nécessaire. Si ces moyens honnêtes lui sont inaccessibles, peut-être est-ce parce que Heinz n'est pas quelqu'un de bien, et que dans une certaine mesure, il mérite cette issue fatale pour sa femme. L'Hindou insiste ensuite sur l'idée que c'est peut-être la destinée de sa femme de mourir, qu'elle va avoir une nouvelle vie meilleure. En volant, Heinz risque donc de contrecarrer un destin qui est fixé par Dieu. L'Hindou rappelle ici que le savoir de l'homme est limité, qu'il y a des choses que celui-ci ne peut pas connaître, et c'est pourquoi il faut suivre le *Dharma*¹¹ qui énonce qu'une action non vertueuse est toujours mauvaise, même si elle est faite dans la meilleure intention du monde. Cependant, l'Hindou précise que cela ne signifie pas pour autant que l'on ne doit rien faire. Dans la mesure où on est dans l'ignorance des plans de Dieu (à la limite d'ailleurs personne ne sait si la femme va effectivement mourir), la seule chose à faire, c'est d'utiliser tous les moyens vertueux (comme se sacrifier en se vendant). Si on s'aperçoit qu'il en existe aucun, alors c'est le signe que c'est voulu par Dieu. Les réactions que cet Hindou manifeste à propos du dilemme de Heinz montrent également qu'il met au-dessus de la vie matérielle, la question de la vie spirituelle, de la pureté de l'âme : il vaut mieux pour la femme qu'elle meure et pour l'homme d'accepter cette disparition bien que celle-ci puisse le faire atrocement souffrir, car c'est dans les plans de Dieu.

Ce dilemme est finalement envisagé autrement que ne le pense Kohlberg. Si pour Kohlberg, cette histoire met en opposition deux valeurs, la vie et la propriété, pour l'Hindou cette alternative est refusée. Il n'accepte pas l'idée que pour sauver quelqu'un, il faille effectuer une action non vertueuse. On pourrait dire que pour l'Hindou, il n'y a en réalité pas de dilemme, les faits étant forcément en adéquation avec la morale.

Plus généralement, les différents interviews de Shweder et Much réalisés auprès de sujets hindous mettent en évidence que les ordres spirituels, sociaux et moraux que les occidentaux problématisent de façon indépendante sont, dans les sociétés traditionnelles, au contraire intimement associés. Concrètement, on constate que bien souvent, l'ordre moral y est vu comme une émanation de l'ordre divin, et cet ordre moral s'exprime tant au niveau de l'ordre naturel (par exemple par la maladie en cas de faute) que de l'ordre social (par l'appartenance à telle ou telle classe : par exemple brahmane ou intouchable).

Suite à ces travaux, Shweder va établir une typologie des différentes formes de morales.

C L'hétérogénéité de la morale : L'existence de trois codes moraux

Shweder (Shweder , 1990 ; Shweder et Haidt, 1993 ; Shweder, Much, Mahapatra et Park, 1997) considère qu'il y a trois formes universelles d'éthiques, trois codes moraux, chaque culture mettant l'accent sur un ou plusieurs de ces codes. Le code 1 ou *éthique de l'autonomie* concernerait des questions relatives à la liberté, aux droits, à l'intégrité de la personne (cf. principe de non-préjudice) et à la justice (cf. règles d'équité). Le code 2 ou *éthique de la communauté* mettrait l'accent sur les devoirs envers autrui, le respect et l'harmonie sociale. Le code 3 ou *éthique de la divinité* se centrerait sur le respect de l'ordre sacré, et insisterait sur

¹¹ Le Dharma hindou est l'ensemble des règles et devoirs religieux.

l'évitement de la pollution (par exemple par le lavage du corps) et la notion de pureté. Dans ce code, sont condamnés les actes jugés dégoûtants ou qui dégradent la nature spirituelle de l'homme.

Pour Shweder, l'Occident, compte tenu de ses références individualistes, développerait le code 1, tandis que les sociétés traditionnelles, dans la mesure où elles ont une conception à la fois basée sur l'interdépendance des individus et sur une vision sacrée du monde, développeraient principalement les codes 2 et 3. Dans ce cadre, le problème du modèle de Kohlberg et des différenciations de Turiel entre morale, convention et domaine personnel, c'est qu'ils ne prendraient en compte que le code 1, c'est-à-dire réduiraient artificiellement le champ moral aux valeurs privilégiées par l'Occident.

Une étude de Haidt, Koller et Dias (1993) portant sur des américains citadins et des brésiliens issus de sociétés traditionnelles rurales a confirmé en partie ce modèle des trois codes.

Cette étude montrera par ailleurs que les rapports entre l'émotion (l'affectif) et la morale sont problématisés différemment dans chaque société. En particulier, les auteurs notent que chez les américains, les liens entre émotions et jugements moraux sont faibles, et il y a un effort pour les minimiser, tandis que chez les brésiliens, ces liens sont forts et valorisés. De plus, pour les brésiliens, l'émotion est un bon prédicteur des actions auxquelles ils attribuent un caractère moral : plus une action suscite une émotion, plus il y a de chances pour que cette action soit vue par eux comme relevant du registre moral. Ce n'est pas le cas des américains pour qui l'émotion n'est pas corrélée au caractère moral.

Une théorie de la communication sociale

Shweder s'est également interrogé sur les facteurs qui interviennent dans l'acquisition de la morale, ce qui l'amène à avancer une théorie qu'il qualifie de théorie de la communication sociale. Il reproche à des auteurs comme Kohlberg ou Turiel de voir l'acquisition de la morale d'un point de vue trop individualiste. Pour lui, la morale, les croyances morales (par exemple l'idée d'autonomie, la référence au Dharma), d'un point de vue ontogénétique, ont pour base les messages et les significations implicites véhiculées par les conversations, les actes et les coutumes sociales. Shweder insiste sur l'idée que l'enfant est continuellement assisté par ce qu'il appelle les " gardiens " locaux de la morale (par exemple, les parents, les éducateurs) pour construire les notions de bien et de mal, faire des inférences à la fois sur la forme (les grands principes) et le contenu (les pratiques à respecter) de la morale. Si on suit Shweder, on peut dire que la morale est une reconstruction personnelle qui se réalise au travers du canevas de modes de perception et d'évaluation culturellement spécifiques. Plus précisément, l'enfant apprendrait les principes fondateurs, les prémisses morales propres à sa société : 1) par l'intermédiaire des émotions que les autres manifestent en cas de transgression ; 2) par les échanges verbaux – les ordres, les sanctions, les accusations, les excuses, les explications, les justifications - impliqués dans le maintien des relations sociales ; 3) par les conduites sociales et leurs renforcements (réprobations, punitions, encouragements, gratifications).

D Conclusion

1) Un modèle pluraliste, cognitif et intuitionniste !

Le travail de Shweder constitue un renouvellement très important de la psychologie morale. Dans une tradition paradoxalement toute kantienne pour un culturaliste, généralement plus enclin au relativisme qu'à l'universalisme, Shweder pense que la morale est objective. Pour lui en effet, celle-ci est basée sur des vérités universelles, qui ne dépendent pas de la subjectivité individuelle ou des opinions culturelles, mais qui existent en soi. Ces vérités universelles, ce sont par exemple la justice, la préservation de l'intégrité de la personne, la bonté, la fraternité, etc. Cette universalité amène d'ailleurs Shweder à faire l'hypothèse que ces vérités sont en quelque sorte *inscrites dans le psychisme humain*.

Pour Shweder, Cette objectivité de la morale ne s'oppose cependant pas à l'idée d'un pluralisme moral, puisque, on l'a vu, il existe d'après lui différentes éthiques. Si un tel pluralisme existe, c'est, dit-il, que les vérités objectives et universelles sur lesquelles reposent chacune de ces éthiques, sont peut-être trop nombreuses pour s'actualiser toutes dans une culture donnée. Autrement dit, en fonction de contingences idéologiques, qu'une lecture historique permettrait peut-être de comprendre, chaque société n'exprime qu'une partie de cette universalité morale. En particulier, chaque culture, en fonction de sa vision du monde¹², facilite ou non le développement de telle ou telle forme morale, de telle ou telle éthique. Ainsi, en Occident, notre représentation individualiste rentre en résonance avec une éthique de l'autonomie, tandis que l'éthique de la communauté trouve un chemin tout tracé dans les sociétés traditionnelles, celles-ci insistant sur l'interdépendance des individus et leur solidarité. Shweder pointe également l'idée que les différentes morales sont rationnelles, en distinguant les prémisses culturelles sur lesquelles s'inscrivent ces morales, des arguments associés à ces mêmes morales. Les prémisses culturelles renvoient à des conceptions qui sont en dehors de la logique : par exemple, c'est l'idée que l'homme est fondamentalement autonome (cf. Occident), ou à l'inverse que l'homme est fondamentalement vulnérable et qu'il a un destin déterminé par Dieu (cf. les sociétés traditionnelles). Néanmoins, si les prémisses sont en dehors de la logique, les arguments qui sont ensuite développés et qui donnent un contenu à la morale sont, eux, rationnels, c'est-à-dire s'inscrivent dans une chaîne causale cohérente.

On peut dire également que Shweder se situe dans la lignée des cognitivistes : il croit comme eux, que la morale est universelle et rationnelle. Toutefois, son cognitivisme ne ramène pas tout à l'unité, à une seule forme de morale, la justice, comme c'est le cas chez Kohlberg et Turiel. On peut ajouter aussi que pour lui, ici comme pour Turiel, la morale ne nécessite pas un raisonnement complexe, sophistiqué. Au contraire, il pense que les principes moraux sont faciles à saisir et sont autant d'évidences, en quelque sorte naturelles, que tout un chacun comprend, intuitionne de façon quasi-immédiate.

Cette immédiateté de la morale l'amène à associer la morale à une dimension qui présente aussi ces caractéristiques, à savoir l'émotion qui a pour effet de nous saisir d'emblée. Pour lui, les émotions sont les " éveilleurs ", les " portiers " de la morale. D'un point de vue ontogénétique, avant toute réflexion, il est vrai qu'on peut dire que ce sont les émotions ressenties en soi quand on est victime d'une transgression, ou les émotions observées chez autrui quand celui-ci est en position de victime qui, à côté des réactions et prescriptions de l'entourage, font rentrer l'enfant dans le monde de la morale. Par la suite également, ce sont elles qui suscitent la réflexion morale.

Shweder souligne cependant que la culture joue un rôle très important. D'une part, parce que des situations en apparence similaires ont une charge émotionnelle différente selon les sociétés. Par exemple, chez de nombreux hindous, contrairement à ce que l'on constate habituellement chez nous, la menstruation suscite le dégoût, et amène l'enfant à associer ce phénomène, qui pour la plupart d'entre nous est naturel, à la notion de péché. D'autre part, la culture intervient au niveau des émotions par le poids qu'elle accorde à celles-ci dans le cadre

¹² Ou selon nous, de ses conditions de vie.

du jugement moral. Comme le montre l'étude de Haidt et Coll. (1993) citée plus haut, il se peut que certains sociétés minimisent le lien entre émotions et morale car les premières entraînent un risque de partialité, tandis que d'autres sociétés cherchent à susciter ce lien, la dimension émotionnelle pouvant être un vecteur mobilisateur, une incitation à la réaction morale. On a vu que les sociétés occidentales s'inscriraient plutôt dans la première optique, alors que les sociétés traditionnelles valoriseraient au contraire, davantage le deuxième point de vue.

2) Un universalisme qui peut conduire à un relativisme assez radical

Si la théorie de Shweder est très subtile et séduisante, il y a certains points problématiques sur lesquels nous reviendrons de manière plus approfondie. Signalons-en deux dès maintenant. Bien que son modèle se veuille à certains égards universaliste, dans la mesure où il insiste sur la diversité des contenus moraux, force est de reconnaître que dans les faits, Shweder se situe dans la mouvance relativiste. A le suivre, on a bien souvent l'impression qu'il y a une véritable altérité entre les cultures, que celles-ci se situent dans des mondes différents (cf. l'étude de 1987).

Par ailleurs, en considérant que les différentes morales reposent sur des prémisses invérifiables, il court à notre avis le risque de tomber dans le même écueil que les relativistes "radicaux" : à savoir, rendre incommensurable les pratiques morales et donc ne plus avoir les moyens de juger certaines d'entre elles, qui peuvent être néanmoins condamnables d'un point de vue éthique universel (comme le traitement que l'on fait subir aux femmes ou aux intouchables dans la société qu'il a le plus analysée : à savoir la société Hindoue).

Afin de compléter ce tableau de la psychologie morale culturelle, il faut mentionner également les travaux de Joan G. Miller¹³.

III Les travaux de Joan G. Miller : La responsabilité interpersonnelle des sociétés traditionnelles

A Une remise en cause des postulats de Kohlberg et Gilligan

La réflexion de Miller part d'un questionnement des postulats philosophiques et psychologiques associés à la morale des relations interpersonnelles, de la sollicitude, ce qui va l'amener à critiquer le travail de Gilligan, mais aussi à se démarquer du point de vue de Kohlberg.

1) La priorité accordée à la justice dans le modèle de Kohlberg

Pour Kohlberg, la justice est la base de la morale et elle est prioritaire sur l'éthique de la sollicitude ou des relations interpersonnelles. A la base, car il pense que toute situation morale engage des considérations de justice, mais aussi que si la sollicitude se fonde à l'origine, prend appui nécessairement sur la justice, l'inverse n'est pas vraie : il y a des situations morales qui n'impliquent que la justice. Prioritaire également, dans la mesure où il avance que la justice est souvent préférable à la sollicitude, cette dernière ayant le défaut d'entraîner des jugements partiels basés sur les préférences interpersonnelles.

Cette priorité, Kohlberg la fonde aussi sur un raisonnement formaliste qui s'inscrit dans la tradition kantienne.

D'un point de vue formel, les critères qui définissent généralement la morale sont l'obligation, l'universalité et la régulation sociale (il paraît totalement légitime qu'il y ait des

¹³ Joan G. Miller a initialement travaillé avec Richard Shweder.

lois qui interdisent et sanctionnent les actes qualifiés d'immoraux). Dans ce cadre, les obligations liées à l'éthique de la sollicitude ne semblent pas satisfaire ces critères, contrairement aux obligations de justice. Rappelons d'abord que les philosophes notent que les obligations de justice sont avant tout des injonctions négatives, des interdits : il s'agit par exemple de ne pas faire de mal à autrui, de ne pas empiéter sur la liberté d'autrui ; ces injonctions négatives concernent également la plupart du temps des conduites antisociales : par exemple l'agression, le vol, etc. Par contre, les obligations interpersonnelles de sollicitude sont principalement des injonctions positives qui concernent des pratiques prosociales : par exemple, c'est venir en aide à autrui, faire preuve de générosité, etc. Or, si les injonctions négatives semblent définies clairement dans leur champ d'application, ce n'est pas toujours le cas des injonctions positives de sollicitude dont la délimitation est floue et à la limite sans fin. Par exemple où s'arrête la générosité, la bienveillance, l'aide à autrui ? Faut-il les réserver à ses proches, les étendre à son groupe social, voire à l'humanité tout entière ? De plus, ces injonctions positives peuvent conduire à des actes extrêmes, comme le sacrifice de soi, ce qui contrevient au principe d'intégrité de la personne avancé par la morale de la justice. De ce fait, ces deux types d'injonctions n'ont pas le même statut. Les injonctions négatives qui relèvent donc de la justice, sont vues comme obligatoires, impersonnelles et soumises à la loi (ne pas voler est une prescription générale qui ne souffre en théorie aucune exception et qui est réprimé par le code pénal). Par contre, les injonctions positives associées à l'éthique de la sollicitude sont conditionnelles (on ne peut obliger les individus à être généreux), du ressort de la sphère privée (elles dépendent d'une décision personnelle), et non soumises à la loi (il paraîtrait abusif de condamner quelqu'un qui ne ferait pas preuve de générosité à l'égard d'autrui). C'est pour toutes ces raisons, que les injonctions négatives de justice sont considérées comme *obligatoires*, les injonctions positives de sollicitude comme *surogatoires*, c'est-à-dire moralement bonnes, mais pas obligatoires. Ces différences, Kant les a résumées par les notions de *devoirs parfaits* et de *devoirs imparfaits*. Les injonctions négatives sont qualifiées de devoirs parfaits car elles remplissent les critères formels de la morale, par contraste avec les injonctions positives qu'il qualifie de devoirs imparfaits.

En définitive, c'est à partir de ce type de raisonnement que Kohlberg accorde la priorité à la justice sur la sollicitude. Certes, dans le travail de Kohlberg, il y a parfois ce qui semble être une priorité accordée à la bienveillance, à la morale interpersonnelle faite de sollicitude. On pense ici au dilemme de Heinz, dans lequel celui-ci a en quelque sorte l'injonction positive de venir en aide à sa femme en volant un médicament. Cependant, on remarquera que Kohlberg justifie ce devoir en termes de droits individuels – le devoir de protéger le droit à la vie de son épouse – plutôt qu'en termes de bienveillance ou de générosité.

La priorité accordée à la morale de la justice repose aussi sur une lecture libérale. C'est en effet parce que au centre de la morale de la justice, se trouve les droits individuels, envisagés comme premiers et fondamentaux, que l'on insiste tant sur cette morale. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard si Kohlberg se réfère à Rawls (1971), dont la théorie de la justice se base sur une fiction individualiste (le voile d'ignorance de sujets abstraits de toute référence sociale) et subordonne la justice sociale (cf. le second principe dit de différence) à la liberté individuelle (cf. le premier principe dit de liberté)¹⁴.

Miller remarque également, bien que la morale de la sollicitude de Gilligan soit plus interpersonnelle qu'individuelle, que cet auteur met également au centre l'individu.

2) Le choix personnel dans la morale de la sollicitude de Gilligan

¹⁴ Voir chapitre 3.

On se souvient que le travail de Gilligan part d'une réflexion sur les conceptions de soi avancées dans le modèle de Kohlberg. Pour Gilligan, la morale de la justice reflète un soi autonome, indépendant qui correspond en fait aux stéréotypes et aux expériences principalement masculines. Dans ce cadre, les femmes seraient mal représentées car leurs conceptions de soi reposent davantage sur une vision d'un soi interconnecté avec autrui, à l'écoute d'autrui. La morale de la sollicitude ne comporterait pas cet inconvénient si on se réfère aux femmes. A suivre Gilligan, cette " seconde " morale comporterait le mérite, d'une part de renvoyer à une conception de soi interdépendante, plus spécifique des femmes, et d'autre part de rentrer en résonance avec leurs expériences de vie davantage centrée sur l'aide et la protection d'autrui. Néanmoins, là où Gilligan rejoint en quelque sorte Kohlberg, c'est dans la place accordée à l'individu. Pour Gilligan, la morale de la sollicitude, si elle va de pair avec les expériences " féminines ", ne signifie cependant pas une adhésion passive des femmes à leur condition. Gilligan insiste au contraire pour dire que la morale de la sollicitude est un dépassement de la morale féminine traditionnelle, faite de soumission et de sacrifice de soi, pour une morale qui met en équilibre besoins personnels et obligations envers autrui. Dans ce cadre, elle insiste pour dire que la morale de la sollicitude est le fruit *d'un choix personnel*, d'une délibération personnelle qui résulte de la prise de conscience des effets néfastes d'une morale de la justice, à trop d'égards froide et impersonnelle.

3) La responsabilité interpersonnelle dans les sociétés traditionnelles : Un impératif catégorique !

Ainsi, tant Kohlberg et Gilligan voient la morale interpersonnelle de la sollicitude comme résultant d'un choix personnel, individuel. On peut se demander néanmoins si tel est le cas dans les sociétés traditionnelles où on l'a dit, l'interdépendance des individus est centrale. C'est à ce niveau qu'interviennent les différentes hypothèses de Miller qui va contester aussi bien le travail de Kohlberg que celui de Gilligan.

D'abord, Miller pense que les sociétés traditionnelles, en raison du poids qu'elles accordent aux obligations sociales, ont une conception élargie de la morale interpersonnelle, ce qui amèneraient les individus de ces sociétés à mettre en œuvre cette morale beaucoup plus souvent que les individus des sociétés occidentales (*hypothèse 1*). Elle pense également que ces sociétés envisagent la sollicitude non pas comme un choix personnel (cf. Kohlberg et Gilligan), mais comme une obligation morale (*hypothèse 2*). Autrement dit, elle considère que la morale interpersonnelle n'y aurait pas ce caractère conditionnel qu'on lui connaît dans les sociétés occidentales, mais aurait un caractère obligatoire, renverrait à un impératif en quelque sorte catégorique.

Dans ce sens, Miller suppose que les sociétés traditionnelles inversent l'ordre de priorité entre morale de justice et morale interpersonnelle, et notamment en cas de conflits entre les deux morales, privilégient la seconde au détriment de la première (*hypothèse 3*).

Miller va faire également des hypothèses en se référant tout spécialement aux conceptions culturelles du soi. Dans les sociétés traditionnelles, elle souligne que le soi est souvent envisagé en interconnexion avec les autres, et la réalisation de soi passe par la relation à autrui. Chez nous, ce rapport entre soi et autrui semble plus problématique. Par exemple, il n'est pas rare de souligner le poids potentiellement aliénant du social. De tout ceci, il résulte que l'on devrait s'attendre à une congruence entre le soi et les exigences sociales dans les sociétés traditionnelles (les obligations sociales renforçant l'individu), tandis que dans nos sociétés ce rapport devrait être davantage vécu sur un mode conflictuel (l'obligation sociale pouvant empêcher la réalisation de ses désirs personnels) (*hypothèse 4*). Par ailleurs, Miller attire l'attention sur le fait, que dans les sociétés occidentales, on valorise l'idée selon laquelle ce que les individus font, ce qui leur arrive, dépend finalement d'eux. Dans les sociétés

traditionnelles, on a une vision souvent très différente. On considère plutôt l'individu comme vulnérable et comme dépendant d'un contexte (par exemple social) qu'il ne contrôle pas, qui le dépasse. Or, l'attribution de responsabilité, et le cas échéant l'émission d'une sanction, reposent sur l'évaluation du contrôle que l'agent a sur ses comportements. Par exemple, il est d'usage de juger moins responsable quelqu'un qui a commis un acte suite à une pression de l'environnement, ou dont la capacité de contrôler ses actes est faible (par exemple un fou)¹⁵. En conséquence, on devrait s'attendre à ce que les sujets de ces sociétés, dans la mesure où on y postule que l'individu a un moindre contrôle sur les choses, soient plus prompts à éventuellement excuser les conduites fautives d'autrui, à diminuer la responsabilité (*hypothèse 5*).

Le dernier point concerne Gilligan. Miller trouve que cet auteur attribue une importance exagérée aux expériences singulières des individus, notamment à celles liées aux appartenances sexuelles. Rappelons que pour Gilligan, les hommes et les femmes ont des orientations morales différentes qui reposent sur des expériences qui sont spécifiques à leur sexe. Ainsi, la morale de la sollicitude s'associe de façon privilégiée aux femmes car leur identité se baserait sur une identification à la mère. Cette identification leur permettrait de développer deux dimensions centrales de cette morale : l'expérience de la connexité avec autrui et l'expérience du soin maternel. Par contre, si les hommes s'orientent vers une morale de la justice, c'est en raison en particulier du fait que la formation de leur identité reposerait, comme cette seconde morale, sur l'idée d'autonomie, d'indépendance : le garçon en effet forge son identité masculine en remettant en cause son identification première qui est également maternelle. Il doit, autrement dit, conquérir son indépendance en s'affranchissant de cette identification féminine initiale.

Pour Miller, qui se situe dans une optique culturaliste, ce ne sont pas tant les expériences singulières, sexuées des personnes, que les influences culturelles qui modèlent la morale de l'individu. Dès lors, pour elle la morale de la responsabilité interpersonnelle ne serait pas liée au genre mais à la culture. Dans ce cadre, elle fait l'hypothèse que les conceptions de la morale (et du soi) sont plus similaires entre les individus de sexes différents d'une même culture qu'entre les individus de même sexe de cultures différentes (*hypothèse 6*). Concrètement, cela signifierait qu'il y a davantage de similitudes entre les hommes et les femmes des sociétés traditionnelles (qui valoriseraient toutes et tous la morale interpersonnelle) et entre les hommes et les femmes des sociétés occidentales (qui valoriseraient la morale de la justice), qu'entre par exemple les femmes des sociétés traditionnelles et les femmes des sociétés occidentales.

B Des recherches qui vont dans le sens des hypothèses de Miller

Afin de comparer l'étendue des obligations interpersonnelles, Miller (Miller, Bersoff et Harwood, 1990) a présenté à des sujets américains et hindous, des histoires hypothétiques où, pour des raisons égoïstes, un agent n'aidait pas une personne, qui soit se trouvait dans une situation très critique (nécessité de lui faire du bouche à bouche), ou dont le besoin d'assistance était modéré (lui donner de l'aspirine pour juguler un mal de tête) ou faible (lui donner de l'argent pour qu'il se paye une place de cinéma). Cette personne à aider était selon les conditions, un parent, un ami ou un étranger. Deux critères étaient donc mis en œuvre : le besoin d'aide et le degré de proximité entre l'agent et la personne.

Les résultats montrent, conformément à l'*hypothèse 1*, que les hindous voient l'aide comme impérative dans tous les cas. Les américains, par contre, ne voient cette aide comme obligatoire, uniquement dans les cas où elle est vitale ou qu'elle concerne un proche.

¹⁵ Sur les attributions de responsabilité, on peut se référer aux travaux de Heider (1958) et de Shaver et Drown (1986). Pour une présentation récente de ce thème de recherche, voir l'ouvrage collectif de J.C. Deschamps et J.L. Beauvois : *La psychologie Sociale. Vol. 2 : Des attitudes aux attributions*, Presses Universitaires de Grenoble (1997).

Les résultats de cette même étude soulignent que si les hindous envisagent l'aide de façon absolue et comme relevant du domaine moral (*hypothèse 2*), les américains par contre ont une position plus variable. Quand il s'agit d'une aide pressante ou qui concerne un proche, ils la situent dans le domaine moral. Par contre, quand elle concerne un besoin, modéré, faible ou impliquant un étranger, ils la placent dans le domaine du choix personnel. On s'aperçoit que dans ces derniers cas, les américains mettent en balance la vertu d'aider autrui et la préservation de leur liberté personnelle, comme si ces deux dimensions étaient potentiellement conflictuelles.

Dans une autre étude (Miller et Bersoff, 1992) ayant pour but de valider *l'hypothèse 3* (priorité à la justice pour les américains, priorité à la responsabilité interpersonnelle pour les hindous), Miller présentait des dilemmes moraux qui mettaient en conflit la justice et des considérations interpersonnelles. Par exemple, c'était l'histoire d'un dénommé Ben qui prenait le train pour se rendre au mariage de son meilleur ami. Malheureusement, on lui volait son argent. Il se trouvait alors devant le dilemme suivant :

- Interpeller un passager dont le billet venait de tomber de sa poche (interprété comme une considération de justice : il est juste de redonner à quelqu'un ce qui lui appartient ; référence également au droit à la propriété).
- Prendre le billet, ce qui lui permettrait de se rendre au mariage (interprété comme une considération interpersonnelle : référence au devoir qu'il a vis-à-vis de son meilleur ami).

On s'aperçoit, que les américains et les hindous ont une attitude très différente. Dans le sens de l'hypothèse 3, 54% des premiers choisissent la réponse 1 de justice, alors que 91% des seconds optent pour la réponse 2 interpersonnelle.

Miller (1994) s'est aussi intéressée à la façon dont les américains et les hindous envisagent les rapports entre les motivations personnelles et les attentes, les pressions sociales. Pour cela, elle a proposé des histoires dans lesquelles un agent venait en aide auprès d'une personne, soit spontanément (après avoir observé que cette personne avait besoin d'aide), soit suite à une réciprocité antérieure (cette personne avait précédemment aidé l'agent), soit suite à une rétribution monétaire (la personne proposait de l'argent à l'agent pour qu'il l'aide). Ensuite, des échelles d'attribution, qui proposaient des explications des conduites de l'agent, étaient remplies par les sujets.

Les résultats montrent que les américains évaluent l'agent comme plus motivé intérieurement (motivation endogène) quand son aide est spontanée que lorsqu'elle fait suite à un paiement monétaire ou à une réciprocité antérieure. Par contre, les hindous voient l'agent comme également motivé intérieurement, quel que soit le contexte. L'analyse des réponses permet de voir que les américains envisagent les rapports entre attentes sociales et motivations personnelles comme potentiellement opposées (*hypothèse 4*). Ainsi, pour eux, les pressions sociales sont inversement proportionnelles aux motivations endogènes : plus il y a une attente sociale, moins les conduites s'expliquent par le caractère altruiste de l'agent. Tel n'est pas le cas des hindous : ils voient comme congruentes les attentes sociales et l'inclination personnelle de l'agent, l'altruisme supposé de ce dernier n'étant pas diminué par le fait qu'il ait reçu une gratification pour son acte.

L'hypothèse 5 de Miller, hypothèse selon laquelle il y aurait une " déresponsabilisation " plus importante en Inde qu'aux Etats-Unis a été testée dans deux autres études (Miller et Luthar, 1989 ; Bersoff et Miller, 1993). Dans ces recherches, Miller proposait des histoires dans lesquelles des personnes manquaient à des obligations de justice (par exemple volaient) ou de responsabilité interpersonnelle (par exemple n'aidaient pas quelqu'un qui en avait besoin). Ces

personnes avaient cependant des circonstances potentiellement atténuantes en terme de responsabilité : soit elles se trouvaient sous le coup d'une forte émotion (par exemple il s'agissait d'une personne qui agressait quelqu'un qui s'était moqué de sa difformité faciale, ou encore c'était une personne qui fracturait une cabane pour s'y réfugier, et ce après avoir été effrayée par des bruits dans la forêt), soit ces personnes n'étaient pas tout à fait matures (on indiquait que les protagonistes étaient des enfants âgés de 10 ans).

Les résultats montrent, ce qui conforte l'hypothèse 5, que les hindous excusent bien plus souvent les personnes fautives (dans 25% des cas en moyenne) que les américains (seulement dans 3% des cas en moyenne).

Par ailleurs, l'hypothèse 6, qui consistait à avancer qu'il y avait moins de différences entre sexes que de différences interculturelles au niveau des orientations morales, est confirmée. Ainsi, dans les diverses études de Miller que nous avons citées, il n'y a pas de différences significatives selon l'appartenance sexuelle des individus : tant les hommes et que les femmes en Inde privilégient la morale prédominante dans leur société, c'est-à-dire la responsabilité interpersonnelle. De même, par contraste, tant les hommes et les femmes aux Etats-Unis accordent la priorité à la morale de la justice qui est la morale prédominante de cette société.

C Quelques aspects développementaux

Pour terminer la présentation des travaux de Miller, signalons qu'elle s'est aussi intéressée aux aspects développementaux (Miller, 1984, Miller, Bersoff et Harwood, 1990). En particulier, elle constate que le profil moral des enfants, qu'ils soient américains ou hindous, est au départ très proche du profil des adultes hindous, et au contraire éloigné du profil des adultes américains. Ainsi, tandis que les adultes américains envisagent la responsabilité interpersonnelle comme relevant du domaine personnel, les enfants américains et hindous, à l'instar des adultes hindous, classent cette responsabilité dans le domaine moral. Pour expliquer ce résultat, on peut peut-être invoquer les expériences précoces de l'enfant. Universellement, l'enfant est au départ sous la dépendance des adultes qui ont le pouvoir de punir, et qui lui sont notamment nécessaires pour satisfaire ses besoins. Le rôle de l'autre est donc déterminant, et c'est peut-être pourquoi l'enfant, tant américain qu'indien, accorderait une telle importance à la responsabilité interpersonnelle qui se réfère justement à cet aspect. Ensuite avec l'âge les influences culturelles produiraient des effets divergents. Ainsi que nous l'avons montré, les valeurs collectives des hindous conforteraient l'importance de la responsabilité interpersonnelle et sa dimension morale, tandis qu'à l'inverse aux Etats-Unis, l'accent mis sur l'autonomie et la priorité accordée aux droits individuels par rapport aux obligations envers autrui, auraient pour effets de réduire peu à peu cette orientation initiale.

A la suite de ces divers travaux, Miller considère qu'il y aurait trois orientations morales diversement partagées selon les cultures :

- 1) Un code moral de la justice où les obligations qui y sont associées sont vues comme objectives, universelles et légitimement régulées par la loi. Ce code serait partagé par les sociétés occidentales et de façon moindre par les sociétés traditionnelles (cf. éthique de l'autonomie de Shweder).
- 2) Un code subjectif moral-personnel des obligations interpersonnelles qui serait considéré comme relevant des choix personnels et dans ce sens qui serait conditionnel ou surogatoire. Il serait spécifique des sociétés occidentales.
- 3) Un code moral objectif des obligations interpersonnelles où les prescriptions renverraient à des impératifs auxquels il faudrait obligatoirement se soumettre. Il serait spécifique des sociétés traditionnelles (cf. éthique de la communauté).

Si on ajoute l'éthique de la divinité de Shweder, cela signifierait qu'il y aurait en définitive quatre codes moraux diversement partagés par les différentes sociétés humaines.

D Remarques critiques

Pour terminer, signalons quelques aspects problématiques dans les recherches de Miller. D'abord, on peut s'interroger sur le degré de généralité de son modèle qui repose pour les sociétés traditionnelles uniquement sur des travaux effectués en Inde¹⁶. Dans ce cadre, est-on vraiment sûr que toutes les sociétés traditionnelles ont le même modèle ? Par exemple, retrouve-t-on nécessairement la même chose dans les sociétés animistes, bouddhistes ou islamiques ?

D'autre part, on sait que les hindous sont très sensibles au contexte social, les obligations morales vis-à-vis d'autrui pouvant être différentes selon le statut social que l'on a. Ainsi, les exigences ne sont pas les mêmes pour un intouchable et un brahmane (Dumont, 1985). Or, alors même que Miller insiste sur la dimension sociale, culturelle, dans les histoires qu'elle expose aux sujets dans ces recherches, on remarque qu'il y a paradoxalement une sorte de vide social, rien n'étant indiqué sur la situation sociale des protagonistes. Un autre point qui pose question est le phénomène de " déresponsabilisation " constaté dans la société hindoue et qui consiste à être indulgent avec les personnes fautives. S'il est logique dans la perspective d'une vision d'un soi vulnérable aux possibilités de contrôle limitées, il s'accorde assez mal avec tout ce que l'on sait sur l'importance de l'étiquette, du formalisme des actes dans les sociétés traditionnelles. Ainsi dans ces sociétés, l'acte en tant que tel compte parfois plus que la motivation de l'agent. Ce phénomène s'explique par le fait qu'on se réfère moins que dans les sociétés occidentales, à la dimension interne, psychologique du sujet. De ce fait, on aurait dû s'attendre à ce que les sujets hindous excusent moins, s'en tenant à *l'objectivité* de l'acte fautif, à son écart par rapport à ce qui est exigé. Une telle hypothèse aurait d'ailleurs été confortée par les travaux de Durkheim (1893) et de Fauconnet (1920). Ces auteurs montreront que c'est la subjectivation des comportements, le fait que l'on relie l'acte à la motivation de l'acteur, qui ouvre le champ à la déresponsabilisation. Par ce biais, le sujet peut en effet avoir des circonstances atténuantes (on dira par exemple qu'il était sous le coup de la colère ou que son acte s'explique par une personnalité fragile ou impulsive), ce qui n'est évidemment pas le cas quand on se fixe uniquement sur l'acte en tant que tel (cf. la responsabilité objective). C'est d'ailleurs dans ce sens qu'il faut comprendre la phrase de Fauconnet (1920) : "*L'histoire de l'Occident est l'histoire d'une subjectivation de la peine qui aboutit à une exténuation de la responsabilité*". Dès lors, ce résultat s'accorde assez mal avec ce que nous enseigne l'anthropologie. Ajoutons qu'une recherche récente de Chiu, Dweck, Tong et Ho-Ying Fu (1997) montre, contrairement à ce qui est constaté par Miller, que les sujets qui sont centrés sur les devoirs et obligations sociales (sur la responsabilité interpersonnelle donc) et ceux qui appartiennent à des sociétés traditionnelles sont parfois moins tolérants face aux transgressions et préconisent des punitions plus sévères que les sujets qui se fixent davantage sur les droits individuels (morale de la justice) et font partie des sociétés occidentales, qui eux déresponsabilisent plus.

Plus généralement, l'idée de Miller d'une dichotomie, en terme d'attribution de responsabilité, entre des sociétés occidentales qui n'excuseraient pas ou peu et des sociétés traditionnelles qui feraient l'inverse, nous paraît très schématique, voire fautive. Il nous semble qu'en réalité, chaque société dispose à la fois de mécanismes d'excuses et de responsabilisation qui reposent sur des représentations aux effets ambivalents. La référence au contexte des sociétés traditionnelle peut en effet aussi bien excuser (c'est le cas quand ces sociétés disent

¹⁶ La même remarque pourrait d'ailleurs s'adresser à Shweder.

que l'homme est dépassé par la situation) que suresponsabiliser (c'est le cas quand elles indiquent que l'agent, compte tenu de sa situation sociale doit se conformer strictement à ses obligations). Dans le même sens mais d'une autre façon, dans les sociétés occidentales, l'invocation de dimensions psychologiques peut soit atténuer (par exemple quand on invoque une personnalité fragile) soit exagérer la responsabilité (quand par exemple on avance que ce que l'on fait dépend de nous, que nous avons un contrôle personnel important sur les choses). Ainsi, il nous semble, plutôt que de s'enfermer dans un schéma rigide, que chaque société (et les individus qui la composent), en fonction de ses objectifs particuliers, parfois divergents les uns avec les autres, dispose de mécanismes variés, permissifs ou répressifs, dont l'utilisation varie au gré des circonstances.

Par ailleurs, Miller indique à de nombreuses reprises que le domaine des choix privés est absent des sociétés traditionnelles, ce qui revient à dire que l'identité personnelle, dont les décisions privées sont une des manifestations, y serait quasi-inexistant. Or, même dans une société comme la société tibétaine, où l'influence du bouddhisme amène à dévaloriser la notion de soi, Spiro (1993) montre, ce qui devrait être une évidence, que les individus agissent également en fonction de considérations très personnelles. Ajoutons qu'une étude de Doise et Clémence (1996) met en évidence qu'une conception que d'aucuns ont qualifié d'individualiste et d'occidentale, à savoir les droits de l'homme, est partagée par une écrasante majorité des êtres humains, que ceux-ci appartiennent à des sociétés occidentales ou à des sociétés non-occidentales.

Pour terminer ce chapitre, bien que le travail des culturalistes ait permis de s'écarter d'un ethnocentrisme occidental parfois très présent dans les modèles classiques de Piaget (voir par exemple Piaget, 1933, 1947 ou 1951b) et Kohlberg, nous voudrions montrer l'aspect critiquable de certains postulats de la psychologie culturelle et suggérer une troisième voie qui dépasse, tout en les intégrant, les clivages entre universalistes et culturalistes.

IV Conclusion générale : Pour une approche pluraliste

A Le meilleur des mondes de l'optique culturaliste

Une mentalité spécifique à chaque culture ?

A écouter les culturalistes, il y aurait deux univers mentaux quasiment clos sur eux-mêmes, celui des sociétés occidentales d'un côté, celui des sociétés traditionnelles de l'autre. Cette conception se manifeste en particulier dans l'utilisation systématique de dichotomies générales pour caractériser les unes et les autres, dichotomies dont la synonymie sémantique est frappante : le premier terme de l'alternative renvoyant à l'idée que la société occidentale est centrée sur la personne, le second, au fait que les sociétés traditionnelles se focalisent sur le groupe. Voici quelques échantillons : individualiste / collectiviste (Triandis, 1989) ; égocentrique / sociocentrique (Shweder et Bourne, 1984) ; indépendante / interdépendante (Markus et Kitayama, 1991).

Le premier problème de cette conception, c'est qu'elle n'est pas sans évoquer un certain sociologisme, celui de Durkheim ou de Lévy-Bruhl, quand ceux-ci considéraient que chaque société est caractérisée par une mentalité particulière, sociologisme dont les insuffisances ont été amplement détaillées (Aron, 1967 ; Boudon, 1995 ; Moscovici, 1988). A l'encontre de ce discours culturaliste, des auteurs comme Lloyd (1996) et Sperber (1982) montrent que chaque société n'a pas une mentalité unique et qu'y coexistent plutôt des modes de raisonnement, des conceptions du monde variées, que l'on peut retrouver dans des cultures différentes.

Des identités culturelles ?

Second problème, le travail culturaliste définit des identités culturelles globales, ce qui revient à transférer sur les cultures la notion de personnalité, chaque culture étant caractérisée par une personnalité, en particulier morale. Ceci appelle deux remarques. D'abord, il est loin d'être évident que chaque culture se caractérise par un seul type de personnalité. Par exemple, Hollan (1992), reprenant la dichotomie de Markus et Kitayama (1991), montre que dans chaque société, traditionnelle ou moderne, coexiste un soi indépendant et interdépendant. Ensuite, cette analyse des culturalistes repose sur une hypothèse discutable : à savoir qu'il y a équivalence entre les conceptions du soi affirmées par une culture donnée et ce que les individus dans cette culture pensent et souhaitent à propos d'eux-mêmes. Un article très stimulant de Spiro (1993) démontre qu'il n'en est rien, et qu'il y a parfois de nombreuses divergences entre ce qu'une société valorise et ce que les individus ressentent et souhaitent pour eux-mêmes au niveau de leur expérience intime.

Des sociétés consensuelles ?

Troisième problème, tout se passe comme si, à l'intérieur de chaque culture, l'idéologie était consensuellement acceptée. On le voit dans l'étude de Shweder et Coll. de 1987. A suivre ces auteurs, on a par exemple l'impression que l'attitude à l'égard des femmes ou des hors-caste ne fait pas l'objet de contestations¹⁷. Or ici, l'histoire politique de ce pays démontre le contraire.¹⁸ En fait, l'idée que chaque société est consensuelle, monolithique à un niveau idéologique est un mythe et même dans les sociétés primitives, l'unanimité n'existe pas (Horton, 1990). Pour prendre l'exemple de nos sociétés, celles-ci ne se résument pas à une morale de justice et de nombreuses morales divergentes y existent également (l'utilitarisme, l'émotivisme, le communautarisme, etc.). En fait, les choses sont complexes et varient selon les situations. Ainsi, les études de Turiel, Killen et Helwig (1987) montrent que si les américains, comme l'avancent les culturalistes, privilégient, à un niveau général, l'individuel sur le collectif, il peut en être tout autrement quand ils ont à faire face à des situations concrètes. Par exemple, une majorité d'entre eux sont pour l'interdiction de parole des leaders de partis néo-nazis, ou préfèrent privilégier la lutte contre la criminalité plutôt que les droits des suspects. Ici des droits individuels (la liberté d'expression, la présomption d'innocence) sont délibérément mis entre parenthèse au profit de considérations générales (l'ordre public, la sécurité des citoyens).

Des sociétés et des individus interchangeables ?

Quatrième problème, cette vision culturaliste se traduit par une négligence de la représentativité des sociétés étudiées. Par exemple, on remarque que les différences entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles sont la plupart du temps basées sur des comparaisons Etats-Unis/Inde. C'est supposer, ce qui reste à démontrer, que ces deux pays sont caractéristiques de toutes les sociétés qu'ils représentent. On rencontre aussi une même négligence au niveau de la représentativité des individus interrogés. Cette seconde négligence, qui est logique si on part de l'idée que les individus à l'intérieur d'une même société participent de la même mentalité (et sont donc également représentatifs), pose cependant problème, si comme nous le pensons, les sociétés sont hétérogènes, c'est-à-dire si on considère que les différents individus qui les composent ont des opinions et attitudes parfois divergentes.

¹⁷ En tout cas, ces contestations ne sont quasiment jamais évoquées.

¹⁸ On pourra se référer ici aux films de satyajit Ray.

Une non-distinction entre convention et morale dans les sociétés traditionnelles ?

Les culturalistes insistent beaucoup sur l'idée que les sociétés traditionnelles ne feraient pas la distinction entre morale et convention, assimileraient leurs conventions à la morale. Pourtant de nombreuses études, par exemple celles menées par Turiel (Turiel et Coll., 1987, Turiel, Nucci et Smetana, 1988), montrent contrairement à ce qu'avancent les culturalistes, que les sociétés traditionnelles sont parfaitement capables de faire la distinction entre morale et convention. Ce même auteur met en évidence que dans toutes les cultures, les modalités de justification de règles morales et des conventions diffèrent dans le même sens et renvoient à des critères assez constants. Ainsi, pour les règles morales, on invoque pour les respecter, des raisons qui renvoient à l'intégrité psychologique de l'individu (ne pas le blesser, ne pas le faire souffrir, accepter sa vie personnelle, etc.). Tandis que pour les conventions, on énonce majoritairement des arguments d'autorité, le respect des usages et la nécessité des règles collectives pour vivre ensemble.

En définitive, toutes ces analyses suggèrent qu'il y a peut-être place pour un universalisme pluraliste, c'est-à-dire qui tienne compte à la fois de préoccupations morales universelles (comme le souci de la dignité, de l'intégrité personnelle, du droit à la vie et plus généralement les droits de l'homme) et des croyances spécifiques à chaque culture.

B L'idéalisme des universalistes et des culturalistes

Quand on regarde la logique des modèles universalistes et culturalistes, un trait frappant les relie, c'est la négligence, du moins à un niveau théorique, des situations réelles. Pour les universalistes, dans une optique individualiste, le sujet arrivé à " maturité " morale est un être détaché de tous les préjugés et capable d'un raisonnement impartial. Pour les culturalistes, dans une optique collective, l'individu est une personne qui intègre sans trop de difficultés les exigences de sa société. Au fond, ce qui caractérise les universalistes et les culturalistes, c'est bien souvent un certain idéalisme. Pour Kohlberg, c'est l'idéalisme d'un sujet rationnel et l'idéalisme d'une société moderne respectueuse des libertés et démocratique. Chez Turiel, c'est l'idéalisme d'une tolérance que tout un chacun posséderait. Pour lui, rappelons que les individus acceptent l'idée que leurs pratiques culturelles soit relatives et qu'elles ne doivent pas être imposées aux autres. Chez Gilligan, cet idéalisme est présent dans l'idée que les femmes adoptent, malgré la diversité de leurs appartenances sociales, une éthique de la sollicitude qui n'a pratiquement que des qualités. Quant à l'idéalisme de Shweder et de Miller, fidèles en cela à l'optique culturaliste, on peut dire qu'il correspond au postulat que dans chaque société (surtout si elle est traditionnelle), tous les individus adhèrent avec reconnaissance aux valeurs morales majoritaires. On a l'impression en définitive que pour ces deux courants, les effets liés aux positions sociales n'existent pas ou encore que les conflits de pouvoir, les tensions et oppositions doivent être prises pour quantités négligeables. C'est un portrait étrange que ces théories nous dessinent, car il est bien éloigné des nouvelles qui nous parviennent de " la réalité " où les conflits de valeurs sont permanents, changeants et...universels.

Cet idéalisme correspond à, et se traduit par une négligence des rapports entre morale et action, et plus précisément repose sur le postulat implicite que les actions morales découlent nécessairement des idées et jugements moraux que développent les individus. C'est d'ailleurs pourquoi ils se centrent sur les jugements moraux et n'étudient que rarement les conduites morales effectives. Ici finalement, tant les universalistes que les culturalistes considèrent que ce sont les idées morales qui mènent le monde. Des recherches soulignent pourtant la prééminence du contexte par rapport à ce que peuvent penser les individus. On pense ici aux

belles études de Milgram (1974) où des sujets, parce qu'ils sont soumis à une autorité et malgré leur réprobation de la violence, infligent des chocs électriques à une victime innocente. On pense aussi aux études de Latané et Darley (1970) qui mettent en évidence que les situations de groupe provoquent une diminution drastique des réactions d'altruisme des individus¹⁹.

C Une troisième voie : La perspective psychosociale

Ce qui manque souvent en définitive dans ces théories, c'est une approche psychosociale. Cette approche permettrait d'abord de prendre en compte le rôle des situations concrètes dans lesquelles les sujets sont engagés et prennent telle ou telle décision, développent ou non tel ou tel comportement moral. Cette approche psychosociale permettrait ensuite de dépasser la dichotomie massive entre universalisme d'un côté, et relativisme ou culturalisme de l'autre. Les études de Haidt, Koller et Dias (1993) et de Wainryb et Turiel (1994) sont ici particulièrement révélatrices. Face aux universalistes et aux relativistes, ces études montrent qu'il n'y a pas qu'une seule forme de morale mais aussi que la position sociale peut inverser les orientations morales habituellement reliées à une culture donnée. Ainsi, les auteurs de ces études remarquent que les américains situés au bas de l'échelle sociale ont une morale communautaire (associée normalement aux sociétés traditionnelles), tandis que les individus de haut statut social issus de sociétés holistes très hiérarchisées (Inde, Laddak) ont une morale de type occidentale plutôt centrée sur les droits individuels.

A ce stade, voyons quelques exemples des bénéfices d'une démarche psychosociale. D'abord, en s'appuyant sur les travaux qui dans cette perspective, s'intéressent aux pratiques éducatives (Grusec, 1983 ; Hoffmann, 1970 ; Lautrey, 1980²⁰), peut-être pourrions-nous mieux comprendre comment, selon la classe sociale, dans chaque culture, l'acquisition de la morale s'effectue. Cette perspective permettrait également de préciser les effets des modes de pouvoir, des idéologies sur les processus d'évaluation de responsabilité ou d'attribution de sanction. Une telle entreprise a déjà été menée par Beauvois (1994) à propos des sociétés occidentales, en ce qui concerne le fonctionnement démocratique et l'idéologie libérale. Cet auteur montre que la morale autonome de Kohlberg centrée sur l'individu, peut entraîner une négligence des inégalités sociales, voir une acceptation de certaines normes discutables. Une telle entreprise mériterait d'être menée dans les sociétés traditionnelles. On pourrait également approfondir l'étude des liens qui existent entre représentations sociales, références socio-identitaires et morale (Emler, 1987 ; Hamilton et Sanders, 1983).

Nous ne pensons pas cependant que cette perspective psychosociale doive se substituer à toute autre approche (culturelle, universelle ou individuelle). D'abord, parce que les effets culturels restent présents. C'est ce que l'on peut voir dans une étude de Hamilton et Sanders (1983) où des sujets américains et japonais devaient juger des événements moraux qui impliquaient des individus aux statuts sociaux différents. On y constate, certes une influence du statut social sur le jugement (par exemple, ceux qui détiennent l'autorité, dans la mesure où cela leur confère des obligations spéciales, sont tenus plus responsables que ceux qui n'en détiennent pas), néanmoins, phénomène culturel, les américains insistent davantage sur les facteurs internes, individuels, les japonais sur les facteurs communautaires. La même chose se manifeste dans les études de Haidt et Coll. (1993) et de Wainryb et Turiel (1994) déjà citées. On note en effet que les individus de haut statut des sociétés traditionnelles, s'ils adhèrent à une morale libérale, optent, lorsqu'il s'agit de personnes de statut inférieur (les pauvres, les femmes), pour une morale communautaire, ce qui n'est pas le cas des sujets occidentaux de haut statut, dont la morale elle aussi libérale, est considérée comme valable également pour les

¹⁹ Voir chapitre 7.

²⁰ Voir chapitre 7.

autres, quelle que soit leurs positions sociales. Ensuite, la perspective psychosociale ne saurait être exclusive car à notre avis, la morale ne se réduit pas à une morale de classe ou de statut social : il y a des préoccupations morales universelles (cf. Doise et Clémence, 1996 ; Turiel, 1987 ; 1992) mais aussi une hétérogénéité interindividuelle, les individus ne se soumettant pas passivement aux contraintes sociales (cf. Lloyd, 1992 ; Spiro, 1993).

En fait, il conviendrait lorsqu'on aborde la morale, de bien distinguer les niveaux idéologiques-culturels (1), social-interpersonnel (2), individuel-universel (3), de façon à ne pas réduire la morale au niveau 1 (cf. Culturalistes) ou au niveau 3 (cf. Universalistes). C'est ici qu'une perspective psychosociale de niveau 2 pourrait jouer un rôle en établissant des ponts avec les deux autres niveaux (voir à ce sujet Doise 1982).

Nous avons évoqué ici certains travaux psychosociaux. Abordons-les maintenant dans le détail. Toutefois, nous n'indiquerons pas leurs dimensions culturelles, car la psychologie sociale interculturelle reste à faire.

Chapitre sept

L'approche psychosociale : Une vision plus réaliste de la morale¹

Préambule

Si les modèles cognitifs classiques de la morale (Piaget, Kohlberg) sont conscients de l'importance des facteurs sociaux dans l'acquisition de la morale, force est de constater que la représentation qu'ils en ont ou l'opérationnalisation qu'ils en font, sont pour le moins limitées. On s'aperçoit en effet que les dimensions qu'ils évoquent - la réciprocité, la libre-discussion, ou encore la prise de rôle – relèvent davantage du domaine des relations interpersonnelles que de la sphère sociale proprement dite. Les procédures qu'ils utilisent ne permettent pas davantage de mettre en évidence le rôle des facteurs sociaux, les recherches reposant sur le questionnement de sujets placés en situation individuelle. Il faut dire que ces procédures s'inscrivent fort logiquement dans un cadre théorique qui est individuel, le point de référence de ces modèles étant un sujet autonome, voire autosuffisant, capable d'adopter, par l'exercice d'une rationalité à caractère universel, un point de vue impartial, c'est-à-dire dans l'esprit d'un auteur tel que Kohlberg, dégagé des influences sociales.

Nous ne pensons pourtant pas que le social n'ait qu'un rôle facilitateur ou inhibiteur sur le développement moral, ce qui est le point de vue de ces modèles. Bien plutôt, nous considérons que le social est un facteur structurant, c'est-à-dire participe à la construction de certains types de morales individuelles. C'est ce que l'on essaiera de montrer dans ce chapitre.

Par ailleurs, on a vu que, tant les universalistes que les culturalistes, privilégient les idées sur les actions, les uns et les autres considérant que ce sont les premières qui déterminent les secondes. Comme on va le voir maintenant, les travaux de psychologie sociale montrent, d'une part que le rapport causal entre jugement moral et action n'est pas toujours évident ou du moins qu'il est plus complexe que ce qu'avancent ces deux courants, et d'autre part que le contexte, la situation peut avoir parfois un effet dramatique au niveau des conduites morales, voire au niveau du jugement moral.

I Les rapports entre jugement moral et conduite

Le problème des approches habituelles de la morale, c'est qu'elles s'en tiennent aux interprétations des sujets. Or, ces interprétations n'ont parfois qu'un rapport lointain avec les conduites que les individus réalisent effectivement, ces interprétations peuvent même soutenir des actions qui paraissent objectivement, moralement répréhensibles. Sur tous ces problèmes, nous allons maintenant voir que l'approche psychosociale peut se révéler très utile.

A Les stratégies de légitimation ou de désengagement moral

Perpétrer des conduites moralement répréhensibles provoque habituellement des sentiments de culpabilité. Les études de psychologie sociale (pour une revue, Bandura, 1991 ; Bandura, Barbarelli, Caprara, Pastorelli, 1996) montrent cependant que ce lien n'a rien d'automatique. Pour expliquer ce décalage entre l'acte et le sentiment ou le jugement moral, il faut savoir que les gens disposent de stratégies de légitimation de l'inacceptable ou de

¹ Nous ne reprendrons pas ici certains points également psychosociaux (aspects idéologiques, représentations sociales, positionnement politique) que nous déjà évoqués dans les critiques de Piaget (chapitre deux, partie IV) et de Kohlberg (chapitre trois, partie V).

désengagement moral. Si on se réfère aux travaux de Bandura, on peut relever quatre stratégies principales qui répondent à ce type d'objectif :

1) *Requalifier la conduite*

Quand on commet des transgressions morales, on peut toujours trouver des justifications morales. Suite à une extermination, on dira par exemple : “ *Nous les avons tous tués car ils menaçaient la survie de notre groupe* ”, ou encore, si on peut invoquer une religion, on dira : “ *C’était de notre devoir de supprimer les infidèles* ”. On peut aussi utiliser un langage euphémique. Dans ce cadre, des terroristes deviennent “ des combattants de la liberté ”, la guerre une opération de “ nettoyage ” ou de “ sécurisation de la région ”, un bombardement “ une frappe chirurgicale ”, des victimes civiles des “ dommages collatéraux ”. Enfin, on peut employer des comparaisons avantageuses : par exemple, des terroristes peuvent se justifier en indiquant que les démocraties se sont forgées dans la violence (cf. l’épisode de la Terreur sous la Révolution Française).

2) *Obscurcir le lien causal*

Ce sont toutes les stratégies qui consistent, soit à déplacer la responsabilité de l’acte : “ *Ce n’est pas de ma faute, c’est lui qui m’a forcé à le faire* ”, soit à diffuser la responsabilité : “ *Je n’étais pas tout seul. Il y avait plein de monde et personne n’est intervenu* ” ; “ *Je n’étais qu’un maillon du système* ”.

3) *La reconsidération des effets négatifs*

On peut aussi minimiser les effets négatifs : une agression est une discussion musclée ; ou transformer les effets négatifs en effets positifs : un passage à tabac devient “ donner une bonne leçon ”. On peut également s’arranger pour ne pas voir ces effets négatifs (comme ce fut par exemple le cas de certains hauts-fonctionnaires de l’administration française sous l’occupation nazie). Cette stratégie peut être facilitée par la sophistication des technologies de destruction qui provoquent souvent une distance entre l’auteur et la victime qui s’évanouit au travers d’une représentation d’ordinateur : à la limite, il n’y a plus de victimes, juste des points sur l’écran qui apparaissent pour disparaître.

4) *La disqualification de la victime*

Ce sont les stratégies qui consistent soit à faire reporter la responsabilité de la faute sur la victime (par exemple, c’est le violeur qui reproche à sa victime de l’avoir provoquer sexuellement), soit, souvent d’ailleurs dans un cadre idéologique qui légitime l’inacceptable, à déshumaniser la victime (ce fut le cas des nazis qui comparaient les juifs à des rats ; ce fut aussi le cas des juges communistes lors des grandes purges staliniennes qui traitaient les dissidents de vermines, de chancres ; Werth, 1997). Plus près de nous, on peut citer les extrémistes islamistes qui voient les occidentaux comme des suppôts de Satan².

Si les stratégies que l’on vient de citer correspondent à des distorsions dans le jugement moral des actions, d’autres phénomènes entraînent également soit une séparation entre jugement moral et action, soit un rapprochement artificiel entre ces deux dimensions.

² On peut expliquer certains passages à l’acte délinquants par des phénomènes similaires. Voir à ce sujet les travaux de Matza (1964) et de Sykes et Matza (1957) sur ce que ces auteurs appellent l’apprentissage de la neutralisation des impératifs moraux (pour une présentation détaillée en langue française, on pourra se référer à Ogien (1995), pages 135 à 141).

B L'influence du contexte sur le comportement

1) Les comportements altruistes

Une expérience de Darley et Batson (1973) montre de façon éclatante le rôle du contexte dans la détermination ou non d'un comportement altruiste :

Ces deux auteurs ont pris comme sujets des personnes *a priori* altruistes : des séminaristes. Ces séminaristes étaient désignés au hasard pour préparer un exposé, soit sur la parabole du bon samaritain³ (premier groupe), soit sur la question des possibilités d'emploi pour les diplômés du séminaire (second groupe). Après avoir préparé des notes pour son exposé, chaque séminariste devait se rendre dans un autre bâtiment. La moitié des étudiants de chaque groupe étaient alors informés qu'ils étaient en retard et qu'ils devaient se presser. Or, un étudiant complice était affalé le long du chemin par lequel les sujets devaient passer, râlant et souffrant d'un problème respiratoire. La variable indépendante était simplement de savoir si le sujet s'arrêterait ou non pour l'aider.

Les séminaristes s'arrêtèrent-ils souvent ? Non. Le fait qu'ils s'arrêtaient était-il relié d'une manière quelconque à leur exposé ? Non, pas du tout. Ils étaient aussi peu nombreux à s'arrêter, même dans le cas où ils avaient préparé la fable altruiste du bon samaritain. La seule variable significative était l'éventuel retard du séminariste ! Moins les sujets étaient pressés, plus il était probable qu'ils s'arrêtent pour offrir leur aide⁴.

2) La soumission à l'autorité : Obéissance et état agentique

On l'illustrera par la célèbre expérience de Milgram (1974). Rappelons-la brièvement. Des sujets avaient pour tâche d'apprendre à un élève des couples de mots, et quand celui-ci faisait une faute, ils devaient lui infliger des chocs électriques (d'intensité croissante pour chaque nouvelle faute)⁵. Quand les sujets hésitaient pour les infliger, l'expérimentateur les exhortait à le faire (au nom de la Science par exemple).

Les résultats sont assez étourdissants puisque le choc maximal moyen fut de 360 volts, et que 65% des sujets obéirent et allèrent jusqu'à 450 volts, ce qui était le maximum. Ici, il ne faudrait pas croire que les sujets réalisèrent de gaieté de cœur cette expérience. Bien au contraire, les films que tourna Milgram montrent clairement que les sujets ne souhaitaient pas continuer : on les voit supplier l'expérimentateur d'arrêter, certains suent à grosses gouttes ; d'autres encore, ont le visage livide et manifestent une grande anxiété. Ce ne fut donc pas pour eux une partie de plaisir ou l'occasion comme certains psychanalystes le prétendirent, d'exprimer des pulsions sadiques normalement réprimées. Grâce à certaines variantes introduites dans l'expérience principale que nous avons décrite, Milgram put mettre en évidence le poids des contraintes situationnelles. Ainsi, quand le sujet se trouvait tout seul, sans l'expérimentateur, le taux d'obéissance (pourcentage de sujets allant jusqu'à 450 volts) chuta à 20%. Ce fut également le cas quand l'expérimentateur n'était plus un universitaire qui pouvait

³ Rappelons qu'il s'agit d'une histoire racontée par le Christ, dans laquelle un individu (le bon samaritain) vient en aide à un étranger qui a été détrossé par des voleurs. Cette fable est souvent évoquée pour illustrer l'altruisme.

⁴ Pour ne pas désespérer, il existe cependant des techniques (mais pas toujours très honnêtes) ou des moyens qui permettent de favoriser des comportements altruistes (voir à ce sujet Joule et Beauvois, 1987 ; Barrier, Tostain, 1986).

⁵ Comme il est fréquent dans les expériences de psychosociale, l'élève était un compère de l'expérimentateur et les chocs électriques étaient factices. Une procédure permettait de vérifier que les sujets avaient bien cru à ce subterfuge.

bénéficiaire du prestige associé à la science, mais un individu ordinaire. Enfin, quand c'était au sujet lui-même de fixer le niveau d'intensité du choc électrique, seulement 2,5% des sujets allèrent jusqu'à 450 volts.

Par ailleurs, dans ce type de situation où la contrainte est forte, on ne trouve pas de lien évident, malgré ce qu'avance Kohlberg (Kohlberg et Turiel, 1971 ; Kohlberg et Candee, 1983, pages 68 et 69), entre le niveau de jugement moral et le degré de résistance à l'autorité : ce n'est pas parce que les sujets ont un niveau moral élevé qu'ils résistent davantage (Blasi, 1980 ; Elms et Milgram, 1966 ; Kupfersmid et Wonderly, 1980 ; Podd, 1972).

L'analyse de la recherche de Milgram montre que la soumission des sujets est obtenue par le pouvoir qu'exerce sur eux l'expérimentateur. Ils ont, en particulier, peur de désobéir. Pour expliquer cette obéissance des sujets, Milgram fait appel à la notion *d'état agentique* qui, on va le voir, n'est pas sans effets pervers. Pour réduire la tension, on assiste à des mécanismes d'adaptation. L'individu ne se considère plus comme un sujet autonome et responsable mais comme un agent, un instrument de forces qui le dépassent et auxquelles il ne peut s'opposer. Dans ce cadre, il rejette la responsabilité sur l'expérimentateur qui est le détenteur de l'autorité et se centre mécaniquement sur ce qu'il fait. Il dévalorise également la victime : c'est après tout elle qui, en faisant des erreurs, l'oblige à infliger des chocs électriques !

Le phénomène que l'on va évoquer maintenant - la soumission forcée - va beaucoup plus loin. Il montre que l'on peut provoquer dans des contextes en apparence bien plus " libres " que les situations de Milgram, une soumission, mais aussi d'une part, des changements d'attitudes, ce que ne font pas les sujets de Milgram qui sont finalement pas très fiers d'avoir réalisé ce qu'ils ont fait, et d'autre part que l'on peut inciter les individus à s'engager dans de nouveaux comportements qui vont dans le sens de ce qui a été demandé initialement.

3) La soumission forcée, les phénomènes de rationalisation et l'engagement comportemental

On se référera principalement à un paradigme de recherche portant sur des enfants (pour une évocation plus détaillée, voir Joulé et Beauvois, 1998, page 84 et suivantes).

- La situation du jouet interdit. Cette situation renvoie à une série de recherches qui présentent le canevas suivant :

On place un enfant dans une pièce qui comportent de nombreux jouets et on lui demande de les classer par ordre de préférence. Puis, sous un prétexte quelconque, l'expérimentateur s'absente en ayant préalablement pris soin d'indiquer à l'enfant " *Tu peux jouer avec tous les jouets, sauf avec celui-ci* " en désignant un jouet préféré. Cette demande étant assortie, selon les conditions d'expérience, soit d'une justification faible : " *Ce ne serait pas bien que tu joues avec* ", soit d'une menace forte : " *Si tu joues avec, je serais très en colère et j'agirai en conséquence* ". Ensuite, au travers d'une glace sans tain, on observe le comportement de l'enfant laissé seul. Enfin, l'expérimentateur rentre et demande à l'enfant de classer de nouveau les jouets.

On constate d'abord que les enfants, quelles que soient les conditions (faible justification ou menace forte) ne prennent pas le jouet interdit avec lequel pourtant ils ont envie de jouer puisque c'est un de leur jouet préféré. On a donc affaire à ce que l'on peut bien appeler une soumission qui s'explique, comme chez Milgram, par une relation de pouvoir (en l'occurrence l'autorité de l'expérimentateur adulte face à l'enfant). Là où les résultats sont intéressants, c'est que l'on constate que les enfants qui ont reçus une justification faible

dévaluent dans le deuxième temps le jouet qu'ils préféreraient initialement, ce qui n'est pas le cas de ceux à qui on a adressé une menace forte : eux trouvent ce jouet toujours aussi attirant. Autrement dit, les premiers ont changé d'attitude dans le sens de l'acte qu'ils ont réalisé, pas les seconds. Pour expliquer ce phénomène *a priori* étonnant, on fait appel à la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957)⁶ et à la notion de rationalisation.

Reprenons la situation. Les enfants ont réalisé un acte problématique puisqu'ils se sont abstenus de faire quelque chose qu'ils avaient envie de faire. Néanmoins cet acte n'est pas également problématique pour les enfants selon les deux conditions expérimentales. Pour les enfants ayant reçu une menace forte, cet acte est faiblement problématique si on entend par là qu'ils peuvent toujours se dire que c'est le caractère contraignant de cette injonction qui les a obligé à obtempérer. C'est nettement moins le cas des enfants à qui on a adressé une justification faible : cet acte problématique ne pouvant être véritablement imputé à la contrainte externe, l'écart, la dissonance entre leur attitude (la préférence pour le jouet) et leur comportement effectif est rendu plus saillant, ce qui entraîne une tension plus importante. Dès lors, pour diminuer cette tension désagréable, ils ont modifié leur attitude initiale pour la rendre plus conforme à la conduite extorquée, ce qui finalement a abouti à réduire la dissonance. En terme théorique, on dit que ces enfants ont effectué une *rationalisation*.

Ces expériences montrent également que la soumission forcée peut avoir des effets comportementaux ultérieurs. On peut le voir dans l'expérience de Freedman (1965). Celui-ci a repris la situation du jouet interdit en introduisant une phase supplémentaire. Un mois et demi après que les enfants aient été placés dans la situation initiale que l'on a décrite, ils se retrouvaient de nouveau seuls avec tous les jouets, dont celui qui leur avait été interdit. Il constata alors que si 67% de ceux qui avaient reçu une forte menace jouèrent avec le jouet interdit, parmi ceux à qui on avait adressé une justification faible, seulement 29% firent de même. On peut expliquer cette différence en disant que c'est parce que les seconds avaient changé d'attitude (cf. rationalisation), ce qui n'était pas le cas des premiers.

Plus généralement, les travaux sur la soumission forcée vont montrer qu'il faut, pour constater un changement d'attitude et éventuellement des effets comportementaux ultérieurs, faire une *déclaration de liberté* aux sujets. Cette déclaration consiste à préciser aux sujets qu'ils sont libres ou non de faire ce qu'on leur demande. Voyons à ce stade pourquoi cette déclaration de liberté a de tels effets cognitifs et comportementaux. On peut dire que par cette déclaration, le sujet est considéré comme responsable de ses actes qui peuvent lui être ainsi imputés. Autrement dit, le sujet se trouve de ce fait personnellement *engagé* dans l'acte, dans la soumission qu'il est obligé en quelque sorte de s'approprier⁷. A contrario, quand on ne donne pas le choix, les sujets peuvent toujours invoquer le fait qu'ils ont été forcés. La soumission est donc plus superficielle.

Il faut souligner que cette déclaration de liberté est cependant un leurre. En effet, les études montrent que les sujets, qu'ils soient ou non déclarés libres, se soumettent tout autant aux demandes de l'expérimentateur. De plus, il ne faudrait pas croire cette déclaration de liberté active réellement le sentiment de liberté du sujet : en effet des recherches (Steiner, 1980) soulignent que les sujets, malgré cette déclaration, se sentent en général contraints. Dès lors, si on constate cependant de tels effets, c'est que les sujets, alors même qu'ils peuvent difficilement refuser ce qu'on leur demande (car ils sont impliqués dans une relation sociale de pouvoir asymétrique) sont soumis à un paradoxe qu'on peut énoncer comme suit : le contexte les oblige à se soumettre mais on les engage en leur disant en même temps qu'ils sont libres et donc responsable de ce qu'ils vont faire.

⁶ Pour une discussion de cette théorie, voir Beauvois et Joulé (1981) et Poitou (1974, page 63 et suivantes).

⁷ On verra un peu plus loin que cet engagement est augmenté par l'évocation de caractéristiques personnelles du sujet (réelles ou supposées) qui mobilisent ce que l'on appelle l'internalité et l'internalisation.

Ceci dit, évoquons les rapports entre la soumission forcée et la morale avec une expérience particulièrement exemplaire de Lepper (1973). Dans sa recherche, des enfants qui avaient également été placés dans la situation initiale du jouet interdit, se voyaient proposer quelques semaines plus tard un jeu dans lequel la seule solution pour gagner était de tricher. Il constata que les enfants qui avaient reçu une justification faible pour ne pas s'amuser avec le jouet interdit trichèrent moins que ceux qui avaient reçu initialement une menace forte. Pour expliquer ce résultat, Lepper considère que la première phase du jouet interdit équivalait à résister à la tentation. Dans ce sens, si les enfants ayant reçu une faible justification résistèrent mieux à la tricherie, c'est parce qu'ils avaient déjà et mieux intégré cette résistance que les enfants pour qui la menace avait été forte.

Il ne faudrait pas croire que cette soumission forcée n'est efficace que parce qu'elle concerne des enfants qui, du fait de leur âge, peuvent être facilement influencés par des expérimentateurs investis d'autorité. Il s'agit en réalité d'un phénomène général qui touche aussi bien les enfants que les adultes supposés pourtant plus libres et plus responsables. Ajoutons que cela peut atteindre n'importe qui : on n'a en effet jamais constaté de réelles différences, une moindre soumission, que l'on prenne des hommes, des femmes, des étudiants, des cadres supérieurs, des ouvriers, etc.

Si les exemples que nous avons exposé ne semblent pas poser *a priori* des problèmes fondamentaux - après tout, il est par exemple plutôt positif d'apprendre à l'enfant à ne pas tricher ou éventuellement à suivre les recommandations des adultes - il faut cependant être conscient du fait que l'on constate ce même type de soumission, et les effets cognitifs (la rationalisation) et comportementaux (l'engagement dans de nouveaux comportements allant dans le sens du premier) qui vont avec, face à des demandes moralement très discutables : ainsi, on ne compte plus le nombre d'expériences où on a poussé des sujets, à l'encontre de leurs opinions, à tenir des propos racistes, misogynes, à développer des argumentaires en faveur de la peine de mort, ou à l'instar de ce que demandait Milgram, à infliger des chocs électriques à une victime innocente (Glass, 1964).

La psychologie sociale montre également que les individus sont " victimes " de certains biais, font des " erreurs " quand ils analysent les conduites, ce qui aboutit à des distorsions de jugements quant aux causes et aux déterminations réelles des conduites⁸. Ces biais qui complexifient le rapport entre jugement moral et action, ont été mis en évidence dans le cadre d'études portant sur l'attribution de responsabilité. Elles se situent dans un champ de recherche que l'on appelle *l'attribution causale*.

C L'attribution de responsabilité

1) Le biais acteur/observateur

Lorsqu'on compare la façon dont les individus expliquent, justifient leur propre conduite et celle d'autrui, on note qu'ils ont tendance à privilégier pour eux-mêmes des explications en termes de circonstances, de facteurs externes (le contexte, la situation) tandis que pour autrui, ils avancent des explications internes de type dispositionnelles (en termes par exemple de traits de personnalité). Concrètement, on dira que nous avons agi car la situation l'exigeait, tandis que l'on dira qu'un tel a eu ce comportement car c'est dans son caractère de se conduire de la sorte. Ces deux stratégies n'ont pas le même statut. En invoquant pour soi les circonstances, on peut penser qu'on cherche à expliquer sa conduite et éventuellement à s'en

⁸ Pour être plus juste, il s'agit d'erreurs si on suit une logique " scientifique " ou cognitive. Néanmoins, on verra qu'elles ont leurs propres rationalités si on se réfère à d'autres logiques (sociales, personnelles).

dédouaner par des facteurs externes qui nous dépassent. On suit une sorte de schéma *causal* qui se veut descriptif et neutre, ce qui permet de ne pas s'impliquer personnellement. Par contre, en invoquant des dispositions, on se réfère aux intentions, à la volonté du sujet. Dès lors, on tente moins une explication qu'une imputation de responsabilité, c'est-à-dire qu'on évalue la responsabilité de l'autre à partir d'un questionnement de la légitimité des *raisons*⁹ qui l'ont poussées à agir. Ici, tel un juge intuitif, on essaye de répondre à la question " *Est-ce de sa faute ?* ". Autrement dit, la première stratégie permet de minimiser sa responsabilité au contraire de la seconde, qui en se focalisant sur la responsabilité d'autrui, comporte finalement le risque d'augmenter sa responsabilité. Une telle différence entre soi et autrui est compréhensible : on est en général assez prompt pour se trouver des excuses (ce qu'autorise la première stratégie), ce qui est moins le cas pour les autres qu'on peut éventuellement stigmatiser (ce que rend possible la seconde stratégie)¹⁰.

2) " *L'erreur fondamentale* " d'attribution

Cette " erreur ", mise en évidence par Ross (1977) consiste, quand on doit expliquer une conduite, à surestimer massivement le rôle de l'acteur (cf. facteurs internes), ce qui à pour corollaire de sous-estimer les contraintes situationnelles (cf. facteurs externes). On peut voir ce biais dans l'expérience suivante de Jones et Harris (1967) :

On demandait à des étudiants américains de lire un texte pro-castriste rédigé par un de leur camarade. Dans certains cas, on indiquait que ce camarade avait été totalement libre de sa position (condition libre-choix), dans d'autres cas qu'il lui avait été explicitement demandé d'adopter une position pro-castriste (condition non-choix). Puis, les étudiants devaient estimer l'opinion vraie, réelle de ce camarade. Les résultats montrent que les étudiants ne tinrent pas compte de la contrainte situationnelle, puisque quelle que soit la condition (libre-choix ou non-choix), ils considérèrent que ce camarade avait une attitude pro-castriste. Cela signifie que pour eux, la détermination de l'orientation de ce texte était à voir dans l'individu et non pas dans la situation, ce qui était manifestement faux.

Ce biais qui consiste à surestimer le déterminisme personnel peut avoir des conséquences importantes en terme d'attribution de responsabilité. On peut le voir dans les explications fournies par les individus quand on leur présente l'expérience de Milgram sur les chocs électriques. On s'aperçoit en effet alors que la plupart des gens, et spécialement les psychanalystes, peut-être par déformation professionnelle, insistent sur les déterminants personnels (par exemple, on avance que les individus ne font pas tant preuve de soumission, mais qu'ils sont sadiques). Ce raisonnement n'est pourtant guère plausible. D'abord, les sujets de Milgram ayant été recrutés au hasard, cela supposerait que la majorité des gens sont des sadiques. Ensuite, la gêne et le malaise parfois extrêmes de ces sujets cadre mal avec l'idée d'un plaisir sadique. D'autre part, on leur fit passer des tests de personnalité. Or, il n'y eut pas de grandes différences entre les sujets qui s'étaient montrés les plus obéissants et les sujets qui s'étaient montrés les plus rebelles à l'expérience (Elms et Milgram, 1966). Par contre, on remarqua que les taux d'obéissance variaient selon le niveau de contraintes introduit dans le dispositif expérimental : plus la contrainte était forte, et plus les sujets s'exécutaient. En

⁹ Nous avons fait le choix terminologique de considérer qu'une cause renvoie à un schéma explicatif et neutre, et une raison aux intentions et à un schéma en quelque sorte judiciaire d'attribution de responsabilité. D'autres choix terminologiques sont cependant possibles. Nous renvoyons ici à la belle analyse de Vincent Descombes dans son article " *Causes de l'action* " (dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Monique Canto-Sperber (Ed.), 1997).

¹⁰ Ce biais peut recevoir des interprétations alternatives et posent d'autres questions. Pour en avoir un aperçu, voir les travaux de Boudon (1995), la présentation de Deschamps et Clemence (1990, p. 23-25 ; p.71-78) et la recherche de Corneille, Leyens, Bellour et Nils (1998).

définitive, Il semble bien que l'on ici affaire à une " erreur fondamentale " quand on avance des explications internes. Il est assez clair que la " responsabilité ", la détermination des comportements se situe essentiellement dans la contrainte situationnelle externe : le dispositif expérimental de Milgram. Néanmoins, disons cependant que si c'est une erreur en terme d'explication scientifique, il en va autrement si on suit une logique juridique dont l'objectif est moins d'expliquer que de juger (Hamilton, 1980). En effet, d'un point de vue légal, où il s'agit de préserver l'ordre social en responsabilisant les individus et éventuellement en les sanctionnant, on insiste pour ce faire, même si c'est parfois une fiction, sur l'idée de liberté et d'action humaine volontaire. Dans ce cadre légal, si ce que les sujets de Milgram ont fait avait été vrai, ils auraient peut-être des circonstances atténuantes au vu du contexte, mais ils risqueraient fort d'être jugés responsables et coupables : ils ont violé la norme morale qui interdit de faire du mal à autrui et la justice précise que l'on ne doit pas obtempérer à des ordres qui contreviennent à la dignité de la personne.

3) *L'attribution défensive*

Ce phénomène évoqué par Walster (1966) et que développera Shaver (1970),¹¹ se manifeste dans les situations où on doit évaluer les responsabilités des individus. Ainsi, on remarque que les sujets, quand ils sont face à des conduites répréhensibles, ont tendance, par une sorte de processus d'identification, à diminuer le blâme adressé à l'auteur quand celui-ci a un profil similaire à eux (ce qui les amène éventuellement à stigmatiser la victime, à la rendre responsable de ses mésaventures). A l'inverse, on note qu'ils ont tendance à augmenter le blâme de l'auteur quand il a un profil éloigné d'eux ou quand eux, sujets, ont un profil proche de la victime. Cette attribution est dite défensive, car elle consiste à faire une évaluation qui revient en quelque sorte à se protéger soi-même. Ce phénomène peut aboutir à des écarts de jugements moraux pour le moins préoccupants. Ainsi, dans une recherche de Kleinke et Meyer (1990) où on présentait à des hommes et des femmes une situation d'agression sexuelle manifeste, et à qui on demandait d'évaluer la responsabilité de la victime (une femme) et de l'auteur (un homme), on note que si les femmes (qui peuvent facilement s'identifier à la victime) attribuent logiquement la responsabilité à l'auteur, une proportion importante des hommes (qui *a priori* sont moins proches de la victime et ...sont du même sexe que l'auteur), minimisent le blâme de l'auteur, voire attribuent une responsabilité à la victime !

II Conceptions adultes de la justice : L'influence des appartenances sociales

De nombreux travaux sociologiques montrent que les conceptions de la justice sont variables chez les adultes et dépendent en grande partie des systèmes de valeurs des individus, de leur situation socio-économique.

1) *La justice rétributive (pénale)*

En s'en tenant pour l'instant à la France, depuis les travaux pionniers de Robert et Faugeron (1976), on s'est intéressé aux représentations de la justice rétributive, pénale et à la façon dont les individus envisagent la régulation des comportements déviants (pour une synthèse, voir Ocqueteau et Pérez Diaz, 1989).

Si on fait une synthèse des différents travaux sociologiques, on peut dire que chez les adultes, il y a toute une variété d'attitudes que l'on peut réduire à un clivage qui oppose les tenants d'une philosophie humaniste et les tenants d'une philosophie de la loi et du maintien de

¹¹ Pour une présentation de ce phénomène voir Bertone, Mélen, Py et Somat (1995, p. 145-160).

l'ordre. Les premiers, minoritaires dans la population française, sont très sensibles à la question des droits de l'homme (par exemple droit de la défense, protection vis-à-vis des abus de pouvoir de l'Etat), des libertés collectives (droit d'expression sociale et politique, droit du travail) et jugent prioritaire la lutte contre les inégalités sociales. Ils sont en général très tolérants vis-à-vis des atteintes aux bonnes mœurs et partagent une morale permissive, peu punitive et assez hédoniste. Concernant les comportements délinquants, ils sont peu répressifs et considèrent que les causes sont essentiellement sociales et économiques (chômage). Les tenants de la philosophie de la loi et du maintien de l'ordre sont beaucoup plus sensibles à la question de l'état des mœurs qui, d'après eux, connaît une crise et ils se focalisent davantage sur le respect de la propriété individuelle, de l'avoir. Ils ressentent également un sentiment d'insécurité important qu'ils associent à une augmentation problématique de la délinquance, notamment juvénile. Leur morale est plus rigoriste, punitive et ils pointent des raisons personalistes pour expliquer la délinquance (" le mauvais fond ", " une mauvaise personnalité "), ce qui les conduit à être très sceptique sur les possibilités de réinsertion sociale des délinquants. Ce clivage est en partie lié aux appartenances sociales. Ainsi, les tenants de la philosophie humaniste se recrutent davantage chez les jeunes, les citadins, ceux ayant fait des études supérieures ou appartenant au secteur public, tandis que les tenants de la philosophie de la loi et du maintien de l'ordre font plutôt partie de la droite conservatrice, sont en général plus âgés, ou ont une profession libérale (les artisans par exemple). Ainsi que le soulignent Ocqueteau et Diaz (1989), ces conceptions de la justice renvoient à des attitudes différentes face au changement social. La philosophie humaniste est liée à une vision positive du changement social, où les sujets font le pari que le changement permet de remédier aux inégalités sociales, tandis que la philosophie de la loi et du maintien de l'ordre voit dans le changement social un risque de délitescence des valeurs morales et de l'organisation sociale. Les positions socio-économiques des individus expliquent en partie cette attitude contrastée face au changement social. Si l'on trouve surtout des jeunes citadins, cultivés et appartenant au secteur public dans la philosophie humaniste, et s'ils ont une attitude positive face au changement social, c'est que celui-ci peut leur être favorable car ils sont en phase avec la modernité. Par contre, si on prend l'exemple des artisans qui partagent en majorité une philosophie de la loi et du maintien de l'ordre, le changement social, la modernisation économique est pour eux source de difficultés, leur mode d'organisation professionnelle étant souvent très traditionnel, et la modernisation rimant avec une concurrence accrue. Il est donc compréhensible qu'ils envisagent le changement social avec crainte.

Par ailleurs, des travaux américains (Gibbs, 1969 ; Hamilton et Rytina, 1980) montrent que les individus, dans une logique proportionnaliste, préconisent des sanctions d'autant plus sévères que les transgressions sont graves. Néanmoins, ce rapport entre gravité et sanction est modulé par certaines variables socio-économiques. Ainsi, les sujets situés au bas de l'échelle sociale par rapport à la moyenne de la population, à la fois relativisent la gravité des transgressions et pour des niveaux de gravité équivalents, préconisent des sanctions moins sévères. On peut expliquer cette attitude comme une réaction défensive. En effet, ces sujets désavantagés socialement ont statistiquement plus de chances de tomber sous le coup de la justice (les taux de délinquances étant plus élevés dans ce type de population). De plus, pour eux la logique proportionnaliste est dans une certaine mesure injuste, car elle revient à faire porter tout le poids de la responsabilité des transgressions sur l'individu, alors même que celles-ci sont en partie favorisées par les inégalités sociales, ainsi d'ailleurs qu'ils peuvent souvent l'éprouver quotidiennement. L'évaluation de la gravité de la transgression est également influencée par le statut social du transgresseur. Ainsi, on juge plus sévèrement une personne de statut élevé qui commet un délit, car on considère qu'en échange de l'autorité et du pouvoir que la société lui accorde, elle est plus responsable de ce qu'elle fait, mais aussi que ses conduites

touchent davantage de personnes (Haidt et Baron, 1996 ; Hamilton, 1978 ; Hamilton et Sanders, 1981).

2) *La justice distributive*

En ce qui concerne la répartition des biens, les individus sont confrontés au problème du choix des critères (Moessinger, 1998). Par exemple, afin d'assurer cette répartition, on peut prendre comme critère le mérite, la compétence, le statut du sujet, ou encore les besoins des individus. D'autre part, se pose la question des objectifs que l'on veut atteindre, objectifs qui peuvent modifier les critères, les principes, qui président à la répartition des biens. Ainsi, on peut faire une répartition dans le but d'inciter les gens à produire, ou au contraire, avoir pour finalité de faire une répartition qui favorise de bonnes relations sociales dans le groupe. Autrement dit, on peut avoir pour objectif de donner la priorité, soit à la dimension économique, soit aux relations interpersonnelles. Dans le premier cas (Deutsch, 1975), cela peut inciter à faire une répartition proportionnelle aux contributions respectives de chacun (principe d'équité), le sujet pouvant être motivé à produire plus car il sait qu'il en sera récompensé, tandis que dans le second cas, on peut préférer la règle égalitaire, qui en donnant la même chose à tout le monde, évite les rancœurs et les conflits (principe d'égalité)¹².

Là encore, le choix des critères et des objectifs est fonction des croyances, des idéaux des individus, mais aussi de leur situation sociale et professionnelle (Hunout, 1996). Ainsi, on remarque (pour une synthèse, voir Kellerhals et Coll., 1988) que la règle proportionnelle est davantage partagée par ceux qui croient, dans une optique libérale, à l'incitation individuelle, au mérite, ou qui se situent à un niveau élevé dans l'échelle sociale. Ici, finalement ces sujets légitiment une règle dont ils sont, compte tenu de leur situation, les premiers à en tirer bénéfices. A l'inverse, les sujets situés au bas de l'échelle sociale, qui n'ont guère les moyens d'influer par leurs comportements individuels sur la répartition des ressources, préfèrent la règle égalitaire qui est une manière pour eux de limiter l'inégalité dont ils sont les principales victimes. La vision de la société joue également un rôle non négligeable. Les individus d'optique progressiste, qui cherchent à réduire les inégalités sociales, s'orientent du côté de la règle égalitaire qui peut bénéficier à tout le monde, tandis qu'à l'inverse, les individus d'optique conservatrice, qui ont une vision personnaliste de la société centrée sur l'effort, accordent la priorité à la règle proportionnelle qui récompense selon le mérite.

3) *La croyance en un monde juste*

On doit à Melvin Lerner de s'être particulièrement intéressé à cette croyance. Au départ de ses travaux, il y a le constat que les gens à la fois côtoient la souffrance, l'injustice et en même temps, ont une capacité incroyable pour continuer à vaquer tranquillement à leurs occupations. Pour Lerner, ce type d'attitude s'explique par deux postulats que font les individus, postulats qui les aident à vivre. Premier postulat : le monde est fondamentalement prévisible et contrôlable : il y a une rationalité du réel, et c'est grâce à cela que l'on peut s'engager dans une activité à long terme. En effet, *a contrario*, il serait très difficile de vivre dans un monde chaotique, désordonné, qui laisserait le sujet sans recours. Le second postulat va plus loin, puisque nous ne croyons pas seulement que le monde est prévisible et contrôlable, mais en plus on croit qu'il est juste. Implicitement, les gens auraient tendance à se dire qu'on a ce qu'on mérite, ce qui est une idée somme toute rassurante, car si on ne fait rien de mal, on limite les risques qu'il nous arrive quelque chose de désagréable. Certes, à ce niveau, l'idée est assez banale. Mais là où cela devient très intéressant, c'est si cette idée est vraiment ancrée dans la

¹² Pour plus de détails, voir Steiner (1999).

tête des gens, dans les situations où, sans qu'on l'ait apparemment mérité, il nous arrive malheur, on devrait constater des stratégies cognitives visant à maintenir cette croyance. Comme le fait remarquer Deconchy (1984, p. 349), si cette hypothèse est exacte, dans ces situations, les gens devraient par delà les apparences, chercher dans le sujet qui souffre des attributs justifiant son malheur. Par contre, si cette idée d'un monde juste n'est que relative, on ne devrait pas constater ce type de stratégie. Cette hypothèse, Lerner va la tester dans une expérience restée célèbre (Lerner et Simmons, 1966) :

L'expérience de la victime innocente

Des étudiants étaient invités à regarder, au travers d'une glace sans tain, une session d'apprentissage dans laquelle un sujet apprenait des couples de mots et recevait à chaque erreur, des chocs électriques¹³. Ensuite ils évaluaient ce sujet à l'aide d'échelles bipolaires constituées d'adjectifs à haute teneur évaluative (par exemple antipathique-sympathique). Toutefois, en fonction de la condition expérimentale, l'évaluation intervenait à des moments différents de la session d'apprentissage. Pour simplifier la présentation, on ne présentera ici que deux conditions expérimentales. Dans une condition (1), on indiquait aux étudiants que le sujet devait refaire la session d'apprentissage et qu'il l'acceptait par altruisme. Dans une autre condition (2), on informait les étudiants que le sujet avait fini et qu'il avait été récompensé. Il faut bien voir ici que ces conditions renvoient à des situations qui sont déséquilibrées en terme de justice, de souffrance. Elles sont déséquilibrées dans le sens où un sujet qui n'a rien fait de mal (si ce n'est participer à une session d'apprentissage) souffre ou a souffert, ce qui est injuste.

Si les gens raisonnent en terme de justice immanente, ils devraient s'engager dans des stratégies correctrices pour préserver cette croyance. Concrètement, puisque les étudiants n'ont pas la possibilité de changer la situation, la seule solution dont ils disposent de manière à rétablir l'équilibre, est de stigmatiser le sujet, de donner une évaluation négative : finalement, le sujet n'aurait eu que ce qu'il mérite. C'est effectivement ce que l'on constate.

Il y a cependant une différence importante entre les deux conditions, le sujet étant nettement plus dévalué dans la première condition que dans la seconde. On peut expliquer ce résultat en disant que la première condition est plus injuste que la seconde, et donc nécessite une stratégie correctrice plus importante qui se traduit par une plus grande stigmatisation du sujet. En effet, dans la première condition, le sujet souffre, il va encore souffrir, et en plus il se présente en quelque sorte comme un martyr. Par contre, dans la seconde condition, le sujet en a au moins terminé et il va recevoir une récompense. C'est pourquoi en définitive, dans cette seconde situation moins injuste, il est moins dévalué.

Zuckerman, Gerbasi, Kravitz et Wheeler (1974) ont repris cette expérience, mais en distinguant les observateurs selon leur degré de croyance en un monde juste. Dans ce cas, on devrait avoir une stigmatisation d'autant plus grande de la victime, que la croyance en un monde juste est importante. Les résultats vont tout à fait dans ce sens. Ce sont en effet les individus qui croient le plus en cette idée d'un monde juste, et donc qui sont *a priori* le plus déstabilisés par cette situation injuste, qui stigmatisent le plus la victime des chocs électriques. Ici encore, en dévaluant la victime, cela revient à dire que la situation n'est pas aussi injuste que cela.

Des résultats qui semblent renvoyer aux mécanismes pour rétablir cette croyance en un monde juste ont été constaté également dans le cas du SIDA. Ainsi, Comby, Devos et Deschamps (1994) constatent que des individus qui ont été contaminés par une transfusion sanguine et qui sont donc victimes d'une injustice flagrante, font parfois l'objet d'une dévalorisation (bien que celle-ci ne soit pas assumée publiquement, car les sujets savent que cela est mal vu d'énoncer une telle opinion).

¹³Comme chez Milgram, il s'agissait en réalité, mais les sujets l'ignoraient, d'un compère de l'expérimentateur. Les chocs électriques étaient factices, le compère simulant la douleur.

Dans le prolongement des recherches de Lerner, on s'est intéressé, non plus aux effets de cette croyance en un monde juste quand on est en position d'observateur, mais à ce qu'elle entraîne au niveau des pratiques des acteurs eux-mêmes.

L'effet de cette croyance, en ce qui concerne les pratiques des acteurs, est bien mis en évidence dans une recherche de Zuckerman (1975). L'étude se déroulait en deux temps. Dans une première phase, on faisait remplir à des étudiants une échelle mesurant la croyance en la justice du monde, ce qui permettait de distinguer deux groupes : ceux qui y croient beaucoup et ceux qui y croient peu. Puis, quelques semaines plus tard, on demandait à ces mêmes étudiants s'ils accepteraient d'aider des aveugles en leur lisant des documents à haute voix. L'astuce consistait à faire cette demande, soit en milieu d'année, à un moment où il n'y a pas d'examens, soit au contraire, en fin d'année, en pleine période d'examens. La mesure consista ensuite à dénombrer le nombre d'étudiants qui avaient accepté de rendre ce service.

Les résultats sont très contrastés. Les étudiants qui croient peu en la justice du monde, acceptent dans leur majorité quand la demande est faite en milieu d'année. Par contre, les étudiants qui croient beaucoup en la justice du monde, acceptent surtout en période d'examens. Comment interpréter ces résultats ? Pour les étudiants qui croient peu en la justice du monde, cela paraît assez simple. Ils sont pragmatiques. C'est pourquoi, ils acceptent en milieu d'année, quand ils ont du temps libre. Quant aux étudiants qui croient beaucoup en la justice du monde, on a ici l'impression qu'ils cherchent surtout à conjurer le destin, quand est sur le point de se présenter une échéance redoutée comme peut l'être la survenue prochaine d'examens. Tout se passe alors comme s'ils faisaient le raisonnement suivant : *“ Si je ne fais pas cette bonne action peut-être que cela me retombera dessus aux examens. Dans le doute, autant que je mette les choses de mon côté, en acceptant cette demande ”*.

Si la croyance en la justice du monde permet aux individus de se préserver comme le suggère Lerner, elle revient également à considérer que le monde est tel qu'il doit être : on ne saurait en effet vouloir changer un monde qui est supposé juste ! Dans ce cadre, on peut dire que cette croyance renvoie à des expériences et des considérations sociales diversifiées voire divergentes. Différents travaux (Glennon, Joseph et Hunter, 1993 ; Furnham, 1985, 1993 ; Furnham et Procter, 1989 ; Rubin et Peplau, 1975) montrent que cette croyance est surtout partagée par les individus socialement favorisés, qui en y recourant, justifient en quelque sorte leurs situations, mais aussi par ceux qui adoptent des positions conservatrices. A l'inverse, ceux qui sont victimes des injustices sociales y croient généralement peu : c'est le cas des pauvres, des femmes, des minorités ethniques (par exemple les noirs aux Etats-Unis, les catholiques en Irlande du Nord), etc. Cette croyance en la justice du monde peut être vue aussi comme une stratégie de légitimation des injustices. Ainsi, ceux qui y croient beaucoup ont tendance à dévaloriser les victimes d'inégalités sociales qu'ils considèrent comme personnellement responsables de leurs sorts (Furnham et Gunter, 1984)¹⁴.

En définitive, ces différents travaux montrent que les conceptions de la justice sont variables chez les adultes et sont difficilement dissociables des systèmes de valeurs, des choix idéologiques et politiques, des positions socio-économiques des individus, toutes choses que la psychologie morale néglige la plupart du temps.

Voyons maintenant les mécanismes psychosociaux de l'acquisition de la morale.

¹⁴ Pour des informations complémentaires sur cette croyance, voir Comby, Devos et Deschamps (1995) ; Fein et Stein (1977) ; Godfrey et Lowe (1975) ; Lerner et Miller (1978).

III L'acquisition de la morale : Les travaux de Martin Hoffman

Hoffman s'est intéressé aux techniques que la famille, en tant qu'agent de socialisation, utilise pour faire intégrer par l'enfant certains principes moraux.

A Les événements disciplinaires familiaux

1) Caractéristiques

Les événements disciplinaires renvoient aux situations dans lesquelles l'adulte intervient auprès de l'enfant pour le pousser à faire quelque chose qu'il n'aurait pas fait spontanément (par exemple dire merci à quelqu'un, s'occuper de son jeune frère, etc.), ou au contraire pour l'empêcher de continuer à faire quelque chose (par exemple de battre un camarade, de lui chiper son jouet, etc.). Ces événements disciplinaires ont pour objectif de mater une tendance égotiste de l'enfant et l'obliger à respecter certaines règles de conduites notamment morales (comme ne pas faire souffrir autrui, être juste, etc.).

Ces situations, qui renvoient aux obligations et aux interdits que l'enfant doit respecter, relèvent du quotidien le plus ordinaire. Ainsi, Hoffman (1970, 1975a) note qu'à sept ans, 70% des interactions de l'enfant avec ses parents sont des événements disciplinaires, et qu'en moyenne sur une journée dans la vie d'un enfant de cet âge, ils se produisent toutes les 6-9 minutes ! Jusqu'à 10 mois, ils sont quasi-inexistants, l'essentiel de l'interaction (90%) parent/enfant étant consacré aux soins, aux jeux ou à des manifestations d'affection. Ces résultats contrastent fortement avec ce que l'on obtient à 2 ans. A cet âge, ce sont dorénavant 65% des interactions qui sont des événements disciplinaires. Cette évolution correspond à une prise en compte du niveau de développement de l'enfant, de ses capacités et de ses besoins. Durant la première année, l'enfant est trop petit pour comprendre certains interdits et le soin a une importance primordiale. Par contre, à partir de 2 ans, l'enfant est en âge de comprendre certains interdits et on considère qu'il devient nécessaire, dans le cadre de ses interactions avec autrui, qu'il accepte certaines prescriptions parentales. D'où l'augmentation très nette de la fréquence de ces événements disciplinaires.

Il faut préciser que ces événements traduisent une asymétrie de pouvoir, une relation inégale entre l'enfant et l'adulte. Ainsi, dans 80% des cas, c'est l'adulte, le parent, qui est à l'origine de l'événement disciplinaire, c'est-à-dire qui essaie de contrôler la conduite de l'enfant, et seulement dans 20% des cas c'est l'enfant qui intervient pour rompre le cours de l'activité de l'adulte. Hoffman signale d'ailleurs que la plupart du temps sa tentative échoue, ce qui n'est pas le cas des adultes. En effet, on note que lorsque l'adulte est à l'origine de l'événement disciplinaire, le taux de réussite s'élève en moyenne à 75%, si on entend par réussite que l'on obtient de l'enfant ce que l'on souhaitait. Un tel résultat peut paraître étonnant. Nous avons tous en mémoire de nombreux exemples où au contraire l'enfant n'obtempère pas. Si ce résultat nous surprend, c'est certainement parce que l'on se souvient plus facilement de ce qui est rare, ce qui est en général le cas des événements disciplinaires qui échouent, que de ce qui se produit fréquemment, ce qui est à l'inverse, le cas des événements disciplinaires qui réussissent¹⁵.

Hoffman s'est intéressé également à la façon dont les adultes géraient ces événements disciplinaires, c'est-à-dire aux types de méthodes qu'ils utilisent pour inciter l'enfant à obtempérer.

¹⁵ On pourrait ici se référer à la vieille loi de Park que les journalistes appliquent tous les jours. Ce qui frappe, c'est ce qui est inhabituel et ne fonctionne pas (par exemple les trains qui n'arrivent pas à l'heure). Ce qu'on illustre généralement par l'histoire suivante : "Si on vous dit qu'un chien a mordu un homme, ce n'est pas une nouvelle. Par contre, si c'est un homme qui a mordu un chien. Ça, c'est une nouvelle !"

2) Les modes de gestion des événements disciplinaires

Hoffman recense trois modes de gestion des événements disciplinaires qu'il désigne sous le terme de techniques disciplinaires.

- L'affirmation de pouvoir. Il s'agit des pratiques qui consistent à punir physiquement l'enfant, à lui retirer ses jouets, ou à lui supprimer certains " privilèges " (par exemple la permission de regarder la télévision). Ces pratiques reposent sur une conception où on considère que l'enfant obéira par peur des châtiments en cas de non-observance des prescriptions parentales. Cette méthode rustique dans sa forme, se base sur un rapport de force entre l'adulte et l'enfant, et en définitive sur l'idée que l'on ne peut pas faire spontanément confiance à l'enfant, que seules des menaces permettront d'obtenir de lui ce que l'on veut.

- Le retrait d'amour. Le retrait d'amour correspond aux conduites dans lesquelles le parent, l'éducateur, ne donne pas de châtiments physiques, mais montre à l'enfant sa désapprobation par l'expression de sentiments affectifs négatifs. C'est par exemple le parent qui, si l'enfant ne réalise pas ce qu'il lui a demandé, l'ignore, lui tourne le dos, ou refuse dorénavant de lui parler. Cette méthode est une forme de chantage affectif, l'adulte pouvant menacer l'enfant de ne plus l'aimer, de ne plus s'occuper de lui, voire de l'abandonner. Cette attitude est très punitive et contrairement à l'affirmation de pouvoir, qui est souvent brève en durée, elle peut persister sur un temps assez long. Le problème est que si l'adulte sait quand ce chantage affectif se terminera, puisque c'est lui qui en est l'initiateur, ce n'est pas toujours le cas de l'enfant qui se trouve placé dans une situation d'incertitude parfois très forte. Cette technique qui repose sur une manipulation de l'inquiétude possible de l'enfant, peut provoquer de ce fait des dommages émotionnels très importants.

- L'induction. Il s'agit ici, non pas de punir l'enfant, mais de le convaincre de la nécessité d'agir d'une certaine manière. Dans ce cadre, on essaiera de sensibiliser l'enfant aux besoins d'autrui, de lui faire comprendre les conséquences de ses actes ; on invoquera des valeurs morales (comme respecter autrui), des valeurs sociales partagées (" les gens comme il faut se conduisent de cette façon ") ou encore on en appellera à des caractéristiques psychologiques que l'enfant est censé posséder. Par exemple, on lui dira : "*Au fond, tu es un gentil petit enfant*". Dans ce dernier cas, on remarquera qu'une certaine dose de manipulation n'est pas exclue.

Ces différentes techniques n'ont pas pour Hoffman les mêmes effets au niveau de l'acquisition de la morale. L'affirmation de pouvoir, par sa rusticité, ne fait qu'apprendre à l'enfant à éviter les punitions, et s'associe à une morale de type préconventionnel (si on reprend la typologie de Kohlberg). Le retrait d'amour fournit aussi une morale assez primitive, basée également sur la peur, mais cette fois de l'abandon et de la séparation. Ce n'est pas le cas de la troisième technique, l'induction. Celle-ci étant caractérisée par la focalisation sur les conséquences des actes pour autrui et par l'argumentation, elle offre la possibilité à l'enfant de réfléchir aux raisons de la morale et de se l'approprier. Cette appropriation par le biais de l'induction est de plus facilitée par trois choses. D'une part, l'adulte, dans la mesure où avec ce type de technique présente une conduite qui est respectueuse vis-à-vis de l'enfant, peut constituer un pôle d'identification positif qui servira de support à l'intégration de la morale. D'autre part, l'induction en considérant l'enfant comme quelqu'un qui peut entendre raison, place l'enfant face à ses responsabilités, l'incite à assumer lui-même les prescriptions morales. Hoffman (1983) avance également une troisième raison. Il se réfère ici notamment aux travaux de Tulving sur la distinction entre mémoire épisodique (liée à la situation et temporaire) et

mémoire sémantique (non contextuelle et permanente) où, avec le temps, la seconde mémoire prend le relais de la première. Dans ce cadre, les événements disciplinaires se répétant, le contexte des justifications inductives (cf. mémoire épisodique) serait progressivement oublié, celles-ci étant ensuite stockées dans la mémoire sémantique. Ainsi, les justifications inductives seraient désinsérées de leur contexte social d'émission (en l'occurrence la pression de l'entourage et au premier chef les parents) et acquerraient un caractère à la fois interne, personnel et permanent.

De nombreux travaux d'Hoffman (1970, 1983 pour une synthèse) montreront effectivement l'efficacité et le rôle fondamental de l'induction dans l'intériorisation, l'internalisation de la morale¹⁶.

- Le rôle de l'empathie

On peut cependant se demander pourquoi l'induction est si efficace, pourquoi l'enfant accepte d'entendre les arguments avancés par ses parents. Après tout, l'enfant au départ, bien souvent a réellement envie soit d'embêter son petit frère, soit de prendre le jouet de son petit camarade. Et après tout aussi, l'induction semble reposer sur une pression bien légère à l'encontre de l'enfant (qui n'exclut pas une certaine dose d'affirmation de pouvoir). Pour répondre à cette question, Hoffman (1975b, 1976) fait appel à une motivation qui serait universelle, l'empathie. Ce sentiment qui s'exprime par un état de malaise à la perception de la souffrance d'autrui, existerait d'après lui chez tout un chacun. Or, l'induction consiste justement à focaliser l'enfant sur le mal-être d'autrui, sur les conséquences négatives pour autrui de ses propres actes. L'induction serait donc efficace car elle irait dans le sens de cette empathie supposée universelle.

Hoffman s'est aussi intéressé aux liens entre les types de pratiques éducatives privilégiées par les parents (les techniques disciplinaires) et la nature de la morale que l'enfant développe.

B Pratiques éducatives familiales et morale

Hoffman a mis en évidence ces liens dans une recherche réalisée en collaboration avec H.D. Saltzstein. Cette recherche¹⁷ se basait sur l'interview de garçons et de filles américains, âgés d'environ 13 ans, qui provenaient de la classe moyenne. En parallèle, les parents de ces enfants furent également interviewés.

1) Premier volet : Les enfants

Suite aux réponses de ces enfants à des histoires inspirées de la procédure de Kohlberg, Hoffman constitua trois groupes de sujets : un groupe "externe" qui raisonnait en terme d'évitement de la punition, et deux groupes "internes" qui manifestaient au travers de leurs réponses une certaine intégration de la morale : un premier groupe interne réunissait les enfants ayant donné des réponses dites "humanistes" et "flexibles" (on les notera HF), un second groupe interne était composé des enfants ayant fournis des réponses "conventionnelles" et "rigides" (on les notera CR), réponses que l'on va détailler ici. Signalons que Hoffman ne s'est intéressé qu'aux résultats de ces deux groupes de sujets "internes".

¹⁶ Des recherches montrent d'ailleurs un lien positif entre l'induction et le test de jugement moral de Kohlberg (Boyles et Allen, 1993 ; Oljenik, 1980).

¹⁷ Cette recherche est décrite en détail dans Hoffman, 1970, pages 336 à 343.

Les enfants HF se caractérisent par un souci de l'autre et sont prêts à excuser certaines conduites problématiques, pour peu que les personnes concernées aient des circonstances atténuantes. A l'inverse, les enfants CR disent qu'ils faut respecter à la lettre les principes moraux (pas de circonstances atténuantes) et ont plus de mal à assumer des conduites antisociales motivées par des envies personnelles (par exemple tricher pour gagner une médaille). Si tous les enfants, qu'ils soient CR ou HF, éprouvent des sentiments de culpabilité, ce n'est pas le même type de situations qui les génèrent. Ainsi, la culpabilité des enfants HF s'exprime surtout dans les situations qui engagent dans des rapports interpersonnels positifs (par exemple ne pas aider quelqu'un en difficulté). Chez les enfants CR, cette culpabilité se développe principalement dans les situations qui renvoient à la violation volontaire d'une norme (la tricherie).

Hoffman a eu l'idée de proposer à ces deux catégories d'enfants une histoire dans laquelle le héros transgressait un ordre des parents.

L'histoire était la suivante :

“ Un enfant, profitant de l'absence de ses parents grimpe sur un escabeau afin d'attraper une boîte et voir son contenu. Ses parents lui avaient expressément dit de ne jamais l'ouvrir ”.

Les enfants devaient ensuite imaginer une issue.

On note que les enfants CR, bien plus souvent que les enfants HF, imaginent des issues catastrophiques. Par exemple, que le héros en cherchant à atteindre la boîte, tombe et se casse la jambe. Ou encore, qu'il y avait du poison et qu'il s'intoxique, voire que la boîte contenait un pistolet¹⁸, que le coup part et blesse grièvement l'enfant.

On a l'impression qu'en invoquant de telles conséquences négatives, les enfants CR légitiment finalement le bien-fondé de l'interdit parental. On pourrait même voir ici une manifestation de la justice immanente, les prescriptions parentales étant confortées par des forces toutes-puissantes qui dépassent l'individu : l'enfant a fait quelque chose de mal, il est donc puni.

Plus généralement, tout se passe comme si les enfants CR mobilisaient des processus défensifs plus forts que les enfants HF. Ce qui fait dire à Hoffman, dans une référence toute psychanalytique, que les premiers ont un Surmoi rigide.

Ces attitudes différentes des enfants HF et CR s'associent à des pratiques parentales également différentes.

2) *Second volet : Les pratiques des parents des enfants HF et CR*

Comme chez les enfants, Hoffman n'a pas cherché à analyser en détail les conduites des parents d'enfants “ externes ”. Les deux seuls faits qu'il mentionne à leur propos, est que ces parents utilisent plus l'affirmation de pouvoir et moins l'induction que les parents d'enfants “ internes ”, ce qui n'est pas très surprenant. Par contre, ce qui était moins évident, c'est qu'il remarque que les parents d'enfants “ externes ” utilisent également moins le retrait d'amour que les autres parents.

Si on résume, on peut dire que quatre points distinguent les parents d'enfants HF des parents d'enfants CR :

¹⁸ Rappelons que l'enquête se passe aux Etats-Unis, où le port d'armes est fréquent (et droit constitutionnel !).

- les parents HF sont contextuels, en ce sens qu'ils tiennent compte d'éventuelles circonstances atténuantes ; les parents CR se fixent sur un respect intangible des principes moraux.
- Les parents HF sont moins hésitants à s'engager dans une confrontation directe avec l'enfant (on le voit dans les situations de colère où ils utilisent l'affirmation de pouvoir) ; les parents CR manipulent essentiellement le retrait d'amour et l'induction.
- Les parents HF pointent davantage les conséquences négatives pour autrui des conduites de transgression, insistent sur la dimension prosociale des conduites et se caractérisent par un souci de la réparation.
- Les parents CR acceptent moins facilement les envies égoïstes de leur enfant. D'après Hoffman, c'est ce qui expliquerait que les enfants CR manifestent plus d'anxiété face à leurs propres envies.

3) *La vision des parents par les enfants HF et CR*

On constate que les enfants, HF ou CR, s'identifient dans les mêmes proportions à leurs parents. Par exemple, à la question : “ *A qui voudrais-tu ressembler plus tard ?* ”, ils sont aussi nombreux à dire “ *A mon père* ” ou “ *A ma mère* ”, ce qui est par contre rarement le cas pour les enfants “ externes ”. Par contre, l'image que les deux groupes “ internes ” ont de leurs parents est différente. A la question : “ *Quelles sont les principales caractéristiques de ton père ?* ”, les enfants HF répondent par exemple “ *Il a le sens de l'humour* ” ou “ *Il aime conduire vite* ”, les enfants CR “ *Il n'est pas sévère* ” ou “ *Il dit toujours oui (ou non)* ”.

Plus généralement, chez les enfants HF, l'identification semble liée à des caractéristiques personnelles, à des traits relationnels. Chez les enfants CR par contre, cette identification semble associée à une relation de pouvoir, d'autorité, autrement dit au statut parental. C'est ce qui fait dire à Hoffman, que cette identification serait pour les enfants HF, de type *personnel*, pour les enfants CR, de type *positionnel*.

Ces différences au niveau des pratiques parentales sont reliées aux appartenances sociales.

IV Pratiques éducatives, valeurs morales et classes sociales

Très tôt, la psychologie et la sociologie se sont intéressées aux rapports entre pratiques éducatives, internalisation de la morale et classes sociales. C'est par exemple aux Etats-Unis, la *Berkeley Growth Study* (1928) ou la *Fels Research* (1929). Récemment, on peut citer les synthèses de Dubois (1987, 1994) et de Kellerhalls, Coenen-Huther et Modak (1988). Dans ce cadre, on peut dire que deux auteurs, Bernstein et Lautrey, ont réalisé sur ces questions des travaux exemplaires.

A Les orientations familiales : Les travaux de Basil Bernstein

L'une des préoccupations essentielles du travail de Bernstein (1970) a été d'étudier les formes de régulation sociale visant à l'intériorisation des règles morales, ainsi que les formes de sanctions associées aux transgressions de la règle¹⁹.

1) *Des modes de contrôle social...*²⁰

Dans un découpage étonnamment proche de celui de Hoffman, Bernstein distingue trois types de pratiques éducatives. Il y a d'abord ce que Bernstein appelle le mode impératif. Cette pratique éducative, qu'Hoffman désignerait volontiers comme une affirmation de pouvoir, a pour caractéristique de réduire le degré d'initiative concédé à l'enfant et de ne laisser à celui-ci que le choix entre la révolte, le retrait ou l'acceptation. Verbalement, cela renvoie aux "*Tais-toi !*", "*Laisse ça tranquille !*", "*Dehors !*", que l'on assène autoritairement à l'enfant et à son équivalent non verbal, la contrainte physique.

Les deux autres modes ou pratiques que Bernstein désigne sous le terme d'incitations correspondent à une forme de contrôle où on laisse au sujet (même si ce n'est parfois qu'une impression fautive) une certaine marge dans l'action. Cette forme de contrôle repose en effet en partie sur la discussion. Tandis que Hoffman ne distinguait qu'un mode inductif, l'apport de Bernstein est de différencier deux types d'inductions ou d'incitations qui renvoient à des mécanismes d'intériorisation différents. Le premier, dit positionnel fait appel à des valeurs partagées mais extérieures à l'individu, le second, qualifié de personnel, se réfère à la nature de l'enfant, à ses dispositions personnelles "positives".

Plus précisément, les incitations positionnelles rapportent le comportement de l'enfant à des normes associées à un statut "universel" (ou supposé l'être) ou "universel particulier" (par exemple lié au sexe). Elles relient l'enfant à ce qu'il a en commun avec les autres (il est un enfant, c'est un garçon, il appartient à tel milieu) et ce au travers d'une mise en perspective des statuts de ceux qui détiennent l'autorité. Dans ce cadre, Bernstein parle de contrôle "externe", les dimensions évoquées dans ce type d'incitation étant situées en dehors de l'enfant et de son contrôle.

Voici des exemples d'incitations positionnelles :

- "*Maintenant, tu devrais être capable de faire ça*" (règle relative au statut dans la série des âges)
- "*Les petits garçons ne pleurent pas*" (règle relative au statut dans la division des sexes)
- "*Papa n'admet pas qu'on lui parle comme ça*" (règle régissant les relations entre les âges)
- "*Les gens comme nous n'agissent pas de la sorte*" (règle propre à un milieu social donné)

Les incitations personnelles sont elles centrées sur l'enfant en tant qu'individu plutôt que sur son statut formel, et tiennent compte des dimensions interpersonnelles. L'apprentissage de la norme s'y fait dans un cadre plus individualisé. Cette référence à l'individu amène

¹⁹ Une autre préoccupation plus connue du travail de Bernstein a été de voir le type de langage développé à partir des contraintes sociales et, dans une optique à la "Vygotski" ou à la "Whorf", les effets de ces contraintes sur le développement intellectuel (ou cognitif pour employer un langage à la mode).

²⁰ On les trouvera détaillées dans le texte "*Approche socio-linguistique de la socialisation et essai d'application au problème des aptitudes scolaires*", Bernstein (1970, pages 191 à 222).

Bernstein à parler dans ce cas de contrôle “interne”. Reprenons un exemple cité par Bernstein (1970, p. 221) pour saisir la différence avec les incitations positionnelles :

Soit un enfant qui rend visite à son grand-père malade, et qui se refuse à l’embrasser, car celui-ci ne s’est pas rasé depuis longtemps. Dans un cas (positionnel), la mère dira avant de partir : “ *Les enfants embrassent leur grand-père* ”. L’enfant : “ *Je ne veux pas. Pourquoi faut-il toujours l’embrasser ?* ”. La mère : “ *Il est malade* ”, voire ajoutera : “ *Allez, ça suffit comme ça, assez de sottises* ” (mode impératif). Dans un contexte similaire, une autre mère, pourrait dire (mode personnel) : “ *Je sais que tu n’aimes pas embrasser grand-papa, mais il est malade, il t’aime beaucoup et tu lui ferais grand plaisir* ”. Ici, l’intention et le désir de l’enfant sont reconnues et reliés aux désirs d’un autre (le grand-père), opérant de ce fait une mise en relation interpersonnelle. Remarquons que ce mode n’est pas forcément neutre. En effet, ainsi qu’on peut le voir dans cet extrait, il n’exclut pas un certain chantage affectif quand il fait appel aux bons sentiments. De plus, il est difficile à attaquer et à remettre en cause, l’autorité du parent étant en quelque sorte masquée par une reconnaissance, du moins dans un premier temps, des besoins de l’enfant. A ce niveau si l’incitation positionnelle semble plus autoritaire, on peut dire qu’elle présente au moins l’avantage de fait apparaître sans faux-semblants le pouvoir, l’exigence de l’adulte.

2) ...associés à des organisations familiales différentes, ...

Si l’on trouve le mode impératif dans toutes les familles, il est surtout présent dans les familles traditionnelles de type patriarcal et autoritaire. Quant à l’incitation positionnelle, elle correspond à des familles où la communication est faible, le champ d’initiative assez limité. Dans ces familles dites à orientation positionnelle, le domaine ouvert aux décisions, aux discussions, est fonction du statut formel des membres qui la composent (père, mère, enfant de tel âge ou de tel sexe). Ces statuts, qui sont extérieurs aux individus, font qu’ils s’imposent sans grande discussion possible. Cependant, cela ne signifie pas forcément que l’ambiance soit “froide”, mais que la distinction des rôles y est très marquée. D’autre part, la référence au groupe d’appartenance sociale, au “Nous” est très importante, et l’on insiste davantage sur les similitudes entre individus d’un même statut que sur leurs différences.

Le mode d’incitation personnelle s’associe à des familles dites à orientation personnelle. La communication y est très développée, l’espace de négociation plus large, et on insiste au contraire sur la singularité individuelle. Dans ces familles, d’une part la référence au “Je” est importante et s’accompagne de tout un discours à tonalité psychologique sur l’intériorité personnelle, l’autonomie du sujet, et d’autre part les prescriptions, qui sont négociées, dépendent moins du statut que des traits de personnalité de chacun, des dispositions et des envies personnelles.

3) ...elles-mêmes reliées à des groupes sociaux différents

Bernstein suggère, ce que met en évidence Turner (1975), que les familles à orientation positionnelle se trouvent principalement dans les classe socialement inférieures et ouvrières, les familles à orientation personnelle, dans les classes moyennes et supérieures. Pour Bernstein, les conditions sociales et les idéologies sont à l’origine de ces liens entre modes de contrôles et formes d’organisations familiales.

Si les familles positionnelles se rencontrent principalement dans la classe ouvrière, c’est que la centration sur le “Nous” qui y prédomine, correspond à la fois à une idéologie

communautaire (cf. le marxisme)²¹ et à des conditions de vie propices à une vision collective : c'est la forte densité de population dans des espaces réduits ; c'est un faible taux de mobilité sociale dû en particulier à l'échec scolaire, et qui se traduit par une forte homogamie de groupe ; c'est une similarité des fonctions économiques (les postes au bas de l'échelle sociale sont peu différenciés et les individus envisagés de façon interchangeable et globale) ; c'est des formes d'échanges et d'entraide entre familles qui résultent de la faiblesse des revenus.

Par contre, si on rencontre davantage de familles à orientation personnelle au fur et à mesure que l'on s'élève dans l'échelle sociale, c'est que le niveau de revenu facilite l'autonomie et que la définition des postes de travail repose en grande partie sur l'idée de la valeur personnelle des individus (cf. les cadres).

Les études de Lautrey, quoique entreprises dans une optique différente de celle de Bernstein, confirment les tendances dégagées par ce dernier, tout en fournissant une lecture plus précise.

B Les structurations familiales : Les travaux de Jacques Lautrey

Jacques Lautrey (1980), dans le cadre d'une vaste enquête, a abordé la question des rapports entre les régulations familiales et le développement cognitif. Il a étudié en particulier deux dimensions. D'abord, ce qu'il appelle la structuration de l'environnement familial, c'est-à-dire les types de règles de conduites en vigueur au sein de la famille. Ensuite, les valeurs familiales qui concernent les qualités souhaitées chez l'enfant et les principes d'éducation.

1) La structuration de l'environnement familial

Suite à son enquête, Lautrey définit trois types de structuration de l'environnement familial :

- La *structuration faible* où il n'y a pas de règles fixes, définies, et où les conduites parentales sont relativement aléatoires et donc imprévisibles pour l'enfant (exemple : l'enfant peut regarder la télévision, tantôt jusqu'à une heure tardive, tantôt jusqu'à vingt heures, ces différentes décisions parentales étant formulées sans justifications)
- La *structuration souple* implique des règles modulables selon les circonstances (exemple : l'enfant regarde la télévision normalement jusqu'à une certaine heure définie à l'avance, mais des prolongations sont possibles en fonction du contenu).
- La *structuration rigide* correspond à une organisation de l'environnement de l'enfant immuable et déterminée à l'avance, sans aucune modification possible (exemple : l'enfant regarde, en toutes circonstances, la télévision jusqu'à vingt heures trente).

2) Les valeurs

Parallèlement, Lautrey a demandé aux parents de citer, à partir de listes préétablies, les qualités jugées les plus souhaitables chez l'enfant, ainsi que les principes d'éducation qui sont pour eux les plus importants.

²¹ C'est moins vrai ces dernières années, le marxisme perdant de sa visibilité et de son influence.

Deux groupes de parents se dégagent au niveau des valeurs, si on entend par valeurs : 1) ce qui est désirable (jugé positivement) ; 2) ce qui constitue un modèle de référence ; 3) ce que l'on cherche à réaliser (qui oriente l'action) :

- Le premier groupe de parents, que l'on appellera "*obéissance*", met l'accent sur la soumission, la conformité à une norme. Ainsi, les qualités les plus choisies sont l'obéissance, la politesse. Au niveau des principes, on a : préserver des mauvaises fréquentations, récompenser chaque fois qu'il fait bien et punir chaque fois qu'il fait mal, surveiller le plus possible. Ici, les parents privilégient un contrôle "externe" (la conduite est régulée par des dimensions extérieures à l'individu) car ils pensent que l'enfant ne fera pas forcément spontanément ce qu'on attend de lui.

- Le second groupe de parents, que l'on qualifiera "*initiative*", met l'accent à la fois sur l'initiative, l'autonomie et les déterminations individuelles. Par exemple, au niveau des qualités, ce groupe privilégie, la curiosité d'esprit, l'esprit critique (qui reviennent à accorder plus de valeur à ses propres inclinations qu'à un modèle imposé) et le respect des autres (ce respect supposant à titre de réciprocité que les autres respectent nos propres convictions). En ce qui concerne les principes, on trouve des valeurs qui laissent une marge importante d'initiative à l'enfant. Par exemple : encadrer avec souplesse, adapter ses principes en fonction de chaque enfant. On peut dire que ces parents, en faisant confiance à l'enfant, privilégient un contrôle "interne", c'est-à-dire un contrôle qui vient de l'enfant lui-même.

3) *Les facteurs sociaux*

Lautrey note que la structuration rigide et le système de valeurs "obéissance", qui traduisent un contrôle externe, sont sur-représentés dans les milieux situés au bas de l'échelle sociale, et que leur fréquence diminue plus on s'élève dans l'échelle sociale, tandis qu'à l'inverse, la structuration souple et le système de valeur "initiative", qui correspondent à un contrôle interne, sont davantage présents dans les milieux sociaux élevés, leur fréquence augmentant plus on s'élève dans l'échelle sociale. On retrouve donc ici des données analogues à celles de Bernstein qui notait que le contrôle externe (positionnel) était plus présent dans les milieux ouvriers, le contrôle interne (personnel) plus fréquent dans les milieux sociaux moyens et supérieurs.

A propos de la structuration faible, Lautrey remarque qu'elle est présente aux deux extrêmes de l'échelle sociale et qu'elle y revêt, dans chacun des cas, une signification différente. Au bas de l'échelle sociale, la structuration faible renvoie à une sorte de démission des parents qui se trouvent dépassés par la situation et en voie de marginalisation²². Au haut de l'échelle sociale, cela correspond au contraire à un choix "libéral" assumé, les parents de ce milieu partant du principe qu'il faut laisser l'enfant exprimer ses potentialités et diminuer le niveau de contrainte.

Bien que Lautrey précise que le déterminisme sociologique ne soit pas absolu (il peut y avoir des variations indépendantes du milieu social, liées à la personnalité des parents, qui font par exemple que l'on trouve de la structuration rigide dans des milieux favorisés, ou de la structuration souple dans des milieux situés au bas de l'échelle sociale), il souligne le rôle

²² Soit dit en passant, on peut craindre qu'avec le développement du chômage et avec ce que l'on appelle la "fracture" sociale (qui est croissante entre ceux qui participent au système social et économique et ceux qui en sont exclus), qu'à l'heure actuelle, cette structuration faible augmente dans les milieux défavorisés.

important des conditions de travail et des conditions de vie au niveau du type de système éducatif familial.

Ainsi, si on se réfère aux *conditions de travail*, il n'est certainement pas fortuit que l'obéissance soit privilégiée par les parents de bas statut social, en général ouvriers ou simples exécutants. Comme l'indique Lautrey, l'obéissance est en effet une qualité plus importante pour celui qui exécute que pour celui qui dirige (ne serait-ce que pour conserver son emploi). Dans le même sens, ce n'est certainement pas par hasard que l'initiative ou les qualités personnelles soient privilégiées par les parents de haut statut social, par exemple patrons ou professions libérales. On peut penser que l'initiative, la dimension personnelle jouent sans doute un rôle important dans la réussite de ces professions²³. Ainsi, on a bien l'impression que les parents cherchent à développer chez leurs enfants les qualités correspondant aux exigences professionnelles qu'ils connaissent eux-mêmes.

On peut suivre le même type de raisonnement en ce qui concerne les *conditions de vie*. Sans sombrer dans le misérabilisme, quand on a uniquement un deux pièces-cuisine et que l'on habite dans un grand ensemble où les actes délictueux font partie du quotidien, une structuration rigide ou le fait de surveiller les enfants, deux dimensions très fréquentes dans les milieux au bas de l'échelle sociale, peuvent paraître des nécessités fonctionnelles. A l'inverse, il n'est pas surprenant de rencontrer dans les milieux favorisés des principes comme être attentif à l'enfant ou une structuration souple. On peut imaginer qu'il est plus aisé de laisser une relative latitude à son enfant si l'on vit dans un quartier "protégé", sans grands problèmes de délinquance. Ou qu'il est aussi plus facile de tenir compte des besoins de l'enfant quand on a la possibilité de les satisfaire (par exemple, quand on a suffisamment d'argent pour acheter un pantalon, on peut mettre de côté la question du prix pour se référer au goût de l'enfant).

En définitive, comme l'indique Lautrey, même si nous ne croyons pas qu'il faille sombrer dans un total fatalisme sociologique, tout se passe comme si la famille répercutait au niveau de son système éducatif le niveau de contrainte, tant professionnel qu'environnemental, qu'elle "héritait" de la société.

Pour résumer, ces différents travaux montrent que les pratiques éducatives à connotation libérale sont sur-représentées dans les milieux favorisés, et à l'inverse que les pratiques éducatives à connotation autoritaire et traditionnelle sont plus fréquentes dans les milieux défavorisés.

V Effets problématiques associés à l'intériorisation de la morale

Tout un ensemble de travaux initiés par Beauvois (1981, 1984, 1994) montrent que l'intériorisation de la morale s'associe à des phénomènes normatifs parfois préoccupants.

A Evénements disciplinaires et soumission forcée

Remarquons d'abord, comme le souligne Beauvois (1994, p. 142), qu'il y a des similitudes frappantes entre les événements disciplinaires évoqués par Hoffman - et qui en tant que pratiques éducatives courantes sont à la base de l'intériorisation de la morale - et les situations de soumission forcée que nous avons décrites dans la première partie de ce chapitre

²³ Ou du moins on fait comme si c'était le cas, même si parfois en réalité c'est le contexte qui est déterminant ou l'appartenance sociale : comme le montrent les études sociologiques sur ce qu'on appelle la reproduction, quelles que soient les qualités de l'individu, celui-ci a d'autant plus de chance d'être cadre que ses parents le sont déjà (Thélot, 1982).

: dans les deux cas, on pousse l'individu à faire quelque chose qu'il n'aurait pas fait spontanément. Dans les événements disciplinaires, on demande par exemple à l'enfant de prêter son jouet à son petit camarade, alors qu'il n'a qu'une envie, c'est de le garder pour lui. Dans les situations de soumission forcée, on demande par exemple au sujet d'écrire en faveur de la réduction de la durée des vacances, alors qu'il est contre.

Dans ces deux types de situations, les taux de réussite sont très élevés, si on entend par là que la requête demandée est réalisée par le sujet (Hoffman estime ce taux pour les événements disciplinaires à environ 75% ; dans les situations de soumission forcée, il n'est pas rare d'obtenir 90, 95, voire 100% de réussites !). De plus, on constate, une fois la conduite réalisée, des changements d'attitudes, le sujet envisageant la demande dans un sens plus positif. C'est ce que l'on appelle *la rationalisation cognitive*.

D'autre part, on attend et on obtient assez souvent des effets comportementaux à plus long terme. Ainsi, dans les événements disciplinaires, on constate que l'enfant en vient par exemple à prêter ses jouets spontanément. Dans les situations de soumission forcée, on note parfois une escalade dans l'engagement, le premier comportement induisant un second comportement, voire un troisième, etc.²⁴

Une autre similitude entre événements disciplinaires et soumission forcée concerne les explications que les sujets fournissent pour rendre compte des conduites demandées. Bien souvent, les sujets font des erreurs sur l'origine, la cause de ces conduites. Alors que c'est manifestement une contrainte externe (soit le parent, soit l'expérimentateur) qui a provoqué la conduite, les sujets en viennent à considérer que c'est eux qui ont décidé de la réaliser. On a là ce que l'on appelle une *internalisation*, c'est-à-dire que la contrainte externe est intériorisée, et la conduite vue dorénavant comme l'expression de ses caractéristiques personnelles. On pourrait dire ici que le sujet inverse le schéma causal : la détermination externe de la conduite (la pression de l'entourage, du contexte) devient une détermination interne, acquiert une signification interne pour le sujet (en quelque sorte, le sujet a désormais le raisonnement suivant : " *C'est moi qui ait décidé de faire cette conduite car je pense qu'elle était nécessaire ou me ressemblait* "). Cette erreur s'explique par les techniques utilisées. Dans les deux cas, l'efficacité repose en effet sur une pression en apparence légère qui en réfère à *l'individu*. Dans les événements disciplinaires, on a vu que c'était l'induction qui permettait la meilleure internalisation de la morale. Or, l'induction se base en grande partie sur l'invocation des dispositions de l'enfant (on dit par exemple à l'enfant : " *Tu as un bon fond, c'est pourquoi tu vas prêter ton jouet* "), ce qui impose à l'enfant l'idée que c'est lui qui a décidé d'agir comme il l'a fait, même si c'est manifestement faux. Pour ce qui est de la situation de soumission forcée, il faut se rappeler que l'appropriation personnelle de la conduite repose sur une déclaration de liberté. C'est en effet, uniquement dans le cas où on précise au sujet qu'il ait libre ou non de réaliser l'acte, que l'on constate ce type d'appropriation. Dans ce cadre, si la situation de soumission peut provoquer des explications internes, personnelles, c'est par le biais de cette déclaration de liberté²⁵ qui oblige le sujet à considérer que c'est lui qui a décidé, que l'acte a donc pour origine lui-même, sa personne.

²⁴ On constate parfois ce que Joulé (1996) appelle des rationalisations en acte, le sujet rationalisant le premier acte problématique effectué en réalisant un deuxième. Pour cet auteur la rationalisation en acte et la rationalisation cognitive sont exclusives, c'est-à-dire que le sujet, soit émet un nouveau comportement qui va dans le sens du premier (rationalisation en acte), soit change son attitude pour la rendre plus conforme à ce qui a été demandé (rationalisation cognitive). Néanmoins, il y a à l'heure actuelle un débat, certaines expériences suggérant que ces deux rationalisations peuvent se réaliser conjointement dans certaines conditions (voir Lebreuilly et Tostain, 1996 ; Tostain et Lebreuilly, texte soumis à publication).

²⁵ Déclaration de liberté qui est en fait une illusion de liberté, puisqu'ainsi qu'on l'a précisé, que les sujets soient déclarés libres ou non, ils s'exécutent tout autant en réalisant des choses qui sont contraires à leurs attitudes.

On pourrait rétorquer que ces similitudes cachent une différence profonde. Dans le cas des événements disciplinaires, la pression, la demande paraît légitime et non arbitraire. La finalité semble indiscutable, objectivement souhaitable : par exemple, c'est être moins égoïste, ne pas faire souffrir autrui, être juste. Dans les situations de soumission forcée, il en va souvent autrement : c'est par exemple demander d'infliger des chocs électriques, de manger des vers de terre, de rédiger un texte en faveur de la peine de mort, etc.

Néanmoins, si nous faisons ce parallèle, c'est parce qu'il nous semble, à l'instar de ce qu'avance Beauvois (1994), qu'il n'est pas impossible d'imaginer que les événements disciplinaires puissent constituer, d'un point de vue développemental, les prototypes des situations de soumission forcée, l'obéissance manifestée dans les premiers pouvant prédisposer l'individu à accepter plus tard les secondes.

B Morale “ humaniste ” et norme d'internalité

On se rappelle que Hoffman distingue une morale “ humaniste/flexible ” et une morale “ conventionnelle/rigide ”. On a vu que ces deux morales renvoient à des orientations éducatives différentes. La morale “ humaniste/flexible ” centrée sur l'individu est finalement assez proche de l'orientation personnelle de Bernstein, et chez Lautrey de la structuration souple et des valeurs d'initiative. Quant à la morale “ conventionnelle/rigide ” centrée sur le groupe, elle correspond chez Bernstein à l'orientation positionnelle, chez Lautrey, à la structuration rigide et aux valeurs d'obéissance.

On a constaté que les parents d'enfants “ conventionnels ” se référaient à des valeurs collectives (par exemple, comment on doit se comporter dans notre groupe) ou à des dimensions statutaires (par exemple, le statut de l'enfant par rapport au père), c'est-à-dire à des éléments extérieurs à l'individu. Par contre, les parents d'enfants “ humanistes ” soulignaient davantage les besoins propres de l'enfant, sa responsabilité personnelle, ses traits psychologiques, c'est-à-dire des éléments intérieurs à l'individu. Hoffman met cependant ces deux orientations dans une même catégorie : la morale “ interne ” dans la mesure où elle repose toute deux sur une intériorisation des valeurs morales, leurs “ prise en charge ” par le sujet notamment au travers des pratiques inductives.

Ainsi qu'on vient de le voir, ces deux morales ne sont pourtant pas également “ internes ”. Pour schématiser, on pourrait dire que la morale “ conventionnelle/rigide ” est une morale à la fois externe (elle se réfère à des valeurs en dehors de l'individu ou qui le dépasse, telles que les normes du groupe, les grands principes moraux) et interne (elle repose sur l'appropriation de la morale). Par contre la morale “ humaniste/flexible ” est une morale doublement interne, car en plus de rendre l'intériorisation des valeurs morales possible, elle se centre sur les *dispositions personnelles* et en appelle à l'autonomie du sujet. Elle repose autrement dit, sur *une internalisation*, ce qui est demandé devant devenir une caractéristique personnelle du sujet. Par exemple, dans cette seconde morale, on ne demande pas simplement à l'enfant d'aider, on lui suggère également qu'il est une personne aidante.

Si nous soulignons ces différences, c'est parce que ce qui frappe, c'est la grande similitude entre les caractéristiques de la morale “ humaniste/flexible ” et ce qu'un auteur comme Beauvois (1984) appelle la norme d'internalité. Cette norme se manifeste, ainsi que la morale “ humaniste/flexible ”, par une focalisation sur le sujet, ses attributs personnels (ses dispositions, ses traits de personnalité) et ses possibilités de contrôle sur les choses. Des questionnaires dits d'internalité/externalité (Dubois, 1987, 1994) permettent d'ailleurs de distinguer ceux qui y adhèrent (on les appelle des sujets “ internes ”) de ceux qui y adhèrent peu (on les appelle des sujets “ externes ”), les premiers privilégiant les explications des conduites qui se fixent sur le sujet (ses traits, ses efforts), les seconds avançant plutôt des explications qui se réfèrent au contexte, aux circonstances. De plus, à l'instar de la morale “

humaniste/conventionnelle”, cette norme est très liée au phénomène d’internalisation. On s’aperçoit en effet que les sujets “ internes ” ont tendance à s’approprier personnellement les contraintes externes. Si on parle ici de norme, c’est que les explications internes sont valorisées socialement et que les sujets internes, qui sont nombreux à adhérer aux valeurs sociales dominantes (qu’ils voient alors souvent comme des dimensions naturelles et légitimes), sont en général mieux évalués que les sujets externes. Cette norme cependant n’est pas sans effets problématiques comme on va le voir. Dans ce cadre, si la morale “ humaniste/flexible ” paraît préférable à la morale “ conventionnelle/rigide ” : elle a un visage plus humain que la seconde, qui est dans la forme plutôt traditionnelle et autoritaire, il nous semble, ainsi que l’indique Beauvois (1994), qu’elle n’est cependant pas forcément la panacée. En effet, la norme d’internalité à laquelle elle semble s’associer comporte des effets problématiques.

1) L’association entre la morale “ humaniste/flexible ” et la norme d’internalité

Si on n’a pas étudié directement les liens entre morale “ humaniste/flexible ” et norme d’internalité, ce qui est bien établi, c’est que ce sont les mêmes types de pratiques éducatives qui les produisent et toutes deux se manifestent de façon privilégiée dans un même type de milieu social. Concrètement, rappelons que lorsqu’on a abordé les travaux de Bernstein et de Lautrey, on a vu que la morale “ humaniste/flexible ” était plus présente 1) dans les pratiques éducatives libérales et démocratiques ; 2) plus on s’élève dans l’échelle sociale. Un constat identique a été fait en ce qui concerne la norme d’internalité. Voyons maintenant quelques-uns des effets problématiques de l’internalité.

2) Les conséquences problématiques de la norme d’internalité

- La surestimation de la responsabilité de l’acteur et la négligence de l’arbitraire social.
La norme d’internalité consiste on l’a dit, à privilégier l’individu par rapport aux situations externes. Or, il faut bien voir que cette norme revient bien souvent à commettre ce que l’on a appelé “ l’erreur fondamentale ”, c’est-à-dire à voir dans l’acteur l’origine de la conduite, là où manifestement, c’est le contexte qui est déterminant. Cette norme entraîne ainsi une minimisation du niveau de contrainte que les individus subissent, ce qui aboutit, dans une lecture très individualiste, à négliger l’arbitraire social.

- Une myopie sur les phénomènes normatifs. On doit à Py et Somat (1991) d’avoir avancé que les gens ne sont pas également conscients des phénomènes normatifs qu’ils subissent. C’est ce qu’ils appellent la clairvoyance normative. Ces auteurs montrent que les pratiques libérales, qui sont souvent associées à l’internalité, provoquent une moindre clairvoyance, c’est-à-dire que les sujets ont tendance, dans ce cadre, à ne pas se rendre compte que certains de leurs comportements sont influencés par des facteurs externes, que certaines de leurs interprétations du monde sont biaisées par une adhésion non critique aux valeurs sociales, aux critères de réussite sociale. Autrement dit, si on se réfère à cette notion de clairvoyance normative, nombre de sujets internes sont non-clairvoyants ou peu clairvoyants sur les influences sociales.

- Une dimension évaluative. Des travaux (Le Poutier, 1989 ; Beauvois et Dubois, 1991) montrent que l’internalité, comme toute norme, est évaluative. Cela se traduit notamment, quand il s’agit d’évoquer autrui, par une référence importante à des traits de personnalité ayant une forte pesanteur (du type bon/mauvais, intéressant/inintéressant), là où l’externalité est plus

descriptive, plus neutre. Dans ce cadre, cette norme peut entraîner parfois une attitude très ségrégative où on fait le partage entre les individus supposés fréquentables (par exemple ceux qui ont réussi socialement) et les autres (ceux qui sont désinsérés socialement).

- Une norme conformiste. Des travaux personnels (Tostain, 1993b) mettent en évidence une certaine intolérance des sujets “ internes ” vis-à-vis des individus déviants par rapport à la norme. Ainsi, dans le cadre de tâches où il s’agit d’attribuer des qualificatifs personnels à des individus qui présentent des conduites déviantes, on note que les sujets “ internes ” par rapport aux sujets “ externes ”, ont les jugements les plus négatifs, les plus stigmatisants.

C Rationalisation, internalisation et internalité

Dans les travaux psychosociaux, il est d’usage de distinguer, ainsi que nous l’avons déjà mentionné, la rationalisation de l’internalisation. La première consiste, quand on a réalisé un acte auquel on n’adhérait pas et qui a de ce fait généré un malaise, à changer, à modifier son attitude initiale de façon à la rendre plus conforme à l’acte. Par ce biais, on réduit finalement la dimension problématique de l’acte réalisé. La seconde correspond à l’appropriation personnelle de l’acte demandé. L’acquisition de la morale repose sur ces deux mécanismes. Par exemple, dans les événements disciplinaires, on demande à la fois au sujet de changer d’attitude (par exemple de considérer que c’est bien d’aider son petit frère alors qu’on est jaloux de lui), donc dans une certaine mesure de rationaliser, mais aussi on s’attend à ce que l’enfant assume personnellement la requête (en vienne à dire qu’il est une personne aidante), c’est-à-dire internalise.

Si nous nous référons à cette distinction, c’est que la morale “ conventionnelle ” et la morale “ humaniste ” ne mettent pas le même accent sur ces deux registres. La première morale, par l’invocation de valeurs auxquelles on essaie de faire adhérer l’enfant, demande un changement d’attitude et s’inscrit donc dans les phénomènes de rationalisation. La seconde morale est différente : elle demande certes un changement d’attitude (une rationalisation), mais surtout elle cherche à provoquer, par la focalisation sur les dispositions de l’enfant, une internalisation. Or, ainsi que nous allons le voir, ces deux mécanismes n’ont pas les mêmes effets. La rationalisation, son induction, dans la mesure où elle se réfère uniquement à ce qui est demandé, ne permet le plus souvent qu’un changement ponctuel d’attitude et de comportement, tandis que l’internalisation a des effets beaucoup plus importants car elle vise la personne elle-même. Dans ce cadre, la morale “ humaniste ” paraît, en première analyse, préférable à la morale “ conventionnelle ” : grâce à l’internalisation qu’elle sollicite on peut s’attendre à une intériorisation plus globale de la morale. Néanmoins cette qualité de la morale “ humaniste ” peut se retourner contre elle. En particulier, si l’internalisation permet de faire plus facilement accepter par le sujet des dimensions hautement souhaitables comme les valeurs morales, elle peut conduire tout aussi bien à faire accepter des choses que l’on devrait légitimement refuser. Autrement dit, le problème de la morale humaniste, ainsi que le souligne Beauvois (1994) c’est qu’elle se rattache à une internalisation qui autorise le meilleur comme le pire. Voyons d’abord les effets positifs de l’internalisation par rapport à la rationalisation.

1) L’internalisation : Une option recommandable

Dans une série de recherches²⁶, Grusec s'est intéressé aux facteurs facilitant les comportements altruistes, et à cette occasion, il va montrer l'effet positif de l'internalisation. Pour mettre en évidence ces effets, il a utilisé en général la procédure la suivante :

Devant plusieurs enfants, un adulte donne ostensiblement à un enfant pauvre quelques pièces de monnaies qu'il vient de gagner à un jeu²⁷. On constate alors que les enfants donnent également un peu de l'argent qu'ils ont gagné à cet enfant, ce qui n'est pas le cas dans une situation dite " contrôle ", où l'adulte n'a pas eu ce comportement altruiste. Puis, l'adulte s'adresse aux enfants et leur dit soit " *Vous êtes de bons enfants qui aimez bien aider les autres* ", soit " *C'est gentil. C'est bien d'aider les autres* ". Ici, on a affaire à deux types d'attributions, si on entend par attribution, le fait d'indiquer, d'attribuer une raison à la conduite. La première attribution est " interne ", dans la mesure où elle renvoie à des caractéristiques personnelles. La seconde est " externe ", dans le sens où elle se réfère à un principe moral général : l'aide.

Quelques jours plus tard, on donne à ces mêmes enfants des crayons de couleur pour dessiner. Puis, ils se trouvent placés auprès d'enfants qui n'en ont pas. La procédure a pour but de répondre à la question suivante : " *Les enfants vont-ils renouveler leur comportement altruiste en prêtant, cette fois-ci, spontanément leurs crayons ?* ".

Les résultats montrent que ce sont essentiellement les enfants ayant eu une attribution " interne " (vous êtes de bons enfants), et non pas ceux qui ont reçu une attribution " externe " (c'est bien d'aider), qui vont prêter leurs crayons. Les " internes " étendent donc le premier comportement au second, contrairement aux " externes ". Cet effet est étonnant car après tout, il s'agissait d'une petite phrase bien anodine.

Une analyse des travaux de Grusec, qui interroge en général les enfants sur les motivations de leurs conduites altruistes, montre que ceux à qui on fait une attribution interne ont tendance à internaliser la conduite, à se référer à eux-mêmes pour l'expliquer (en disant par exemple qu'ils aiment bien aider les autres) ; tandis que les enfants qui reçoivent une attribution externe ont tendance à rationaliser cette même conduite (à modifier leur attitude en insistant dorénavant sur la nécessité d'aider).

En définitive, ce que met en évidence cette procédure de Grusec, c'est que l'induction de l'internalisation (cf. l'attribution " interne ") permet, en " visant " la personne, de provoquer des généralisations, c'est-à-dire une extension à d'autres situations d'un comportement demandé dans une situation initiale ; contrairement à l'induction de la rationalisation (cf. l'attribution " externe ") qui, certainement parce qu'elle se fixe uniquement sur l'acte demandé, ne s'étend pas ou peu à d'autres situations.

Si, d'un point de vue moral, l'internalisation semble recommandable²⁸, elle n'est pas sans risques. C'est ce que nous allons voir maintenant.

2) *L'internalisation : Une option à éviter*

²⁶ Grusec, Kuczinski, Rushton et Simutis, 1978 ; Grusec et Redler, 1980 ; Grusec, Saas-Kortsak et Simutis, 1978. Pour une synthèse Grusec, 1983, 1999.

²⁷ En terme technique, on appelle cette procédure l'exposition à un modèle (en anglais *modeling*).

²⁸ Nous disons semble recommandable, car dans la procédure que nous avons citée, l'attribution interne repose tout de même sur un mensonge, fut-il pieux. En effet, cette attribution interne, d'un point de vue objectif, est une " erreur fondamentale " volontaire de la part de l'adulte : la raison, l'origine de la conduite altruiste des enfants ne se situe pas dans leurs caractéristiques personnelles, mais bien dans la situation, en l'occurrence dans l'exemple de l'adulte, puisqu'en son absence, aucun enfant ne donne de l'argent (cf. situation contrôle).

L'internalisation peut s'avérer en effet parfois franchement problématique quand on a affaire, non plus à des buts louables comme c'était le cas dans l'exemple précédent, mais à des demandes peu pertinentes que l'on devrait légitimement refuser. C'est ce que met en évidence de manière exemplaire, une recherche de Comer et Laird (1975) :

Dans leur expérience, des sujets, suite à un tirage au sort, étaient désignés pour réaliser, soit une tâche neutre (évaluer le poids de tasses de tailles différentes), soit une tâche plutôt désagréable (manger des vers de terre)²⁹. Le tirage au sort était en fait truqué. Les sujets d'un groupe dit "contrôle" étaient tous affectés à la tâche neutre, et les sujets de groupes dits "expérimentaux" étaient tous désignés pour la tâche désagréable. On précisait cependant aux sujets qu'ils étaient libres de participer ou non à l'étude (cf. manipulation de soumission forcée). Pratiquement tous (95% des sujets) acceptèrent de faire la tâche qui leur avait été attribuée par tirage au sort, ce qui montre encore une fois que les sujets se soumettent, acceptent en général facilement ce qu'on leur demande pour peu que le cadre soit officiel. Puis, dans un deuxième temps, l'expérimentateur, l'air ennuyé, disait aux sujets qu'il s'était trompé de procédure et que c'était en réalité à eux de choisir la tâche qu'ils souhaitaient faire.

Résultats :

D'abord, on constate que tous les sujets confirment dans le second temps, l'affectation qui leur a été attribuée par le tirage au sort initial. Ainsi, les sujets du groupe "contrôle" choisissent la tâche neutre qui consiste à évaluer les tasses, tandis que les sujets "expérimentaux" choisissent la tâche désagréable qui consiste à manger des vers de terre. Ici, si on écarte les sujets "contrôle" dont les résultats ne sont guère préoccupants, pour les sujets "expérimentaux", on peut interpréter cette confirmation comme un effet d'engagement lié à une situation que l'on peut qualifier de soumission forcée : Ayant accepté "en toute liberté" la tâche qui leur a été attribuée par tirage au sort, cette caractéristique de la situation à inciter les sujets à s'approprier la requête et à persister dans cette première décision (peut-être est-ce aussi parce qu'ils ne voulaient pas prendre le risque de passer pour des personnes qui font faux bonds, qui se "dégonflent" ou sont inconstants). Dans ce cadre cependant, ces sujets sont face à un problème: ils viennent de confirmer une tâche désagréable. On constate que pour y faire face, ils vont utiliser soit la rationalisation, soit l'internalisation. Ainsi, certains changent d'attitude, rationalisent en attribuant une nouvelle valeur à la tâche. Leur réaction consiste en l'occurrence à minimiser le fait de manger un vers de terre: "*Après tout, disent-ils, ce n'est pas si terrible que ça de manger des vers*". Il y a ensuite ceux qui trouvent toujours aussi peu ragoûtant le fait de manger des vers mais qui vont attribuer à cet acte une signification en rapport avec eux-mêmes, avec ce qu'ils sont. Autrement dit, qui vont internaliser la tâche. Ici, deux types de sujets se distinguent : 1) il y a des sujets qui voient cette tâche comme une épreuve héroïque qui sera l'occasion de montrer qu'ils sont des individus courageux. Ils ont en quelque sorte le raisonnement suivant : "*Je suis quelqu'un de brave. Ce n'est pas un malheureux vers de terre qui va me faire peur. Et d'ailleurs, je vais n'en faire qu'une bouchée*". 2) il y a également des sujets qui considèrent qu'ils sont malchanceux et qui eux ont plutôt le raisonnement suivant : "*Quand il y a une tuile, c'est pour moi. C'est mon destin de subir les avanies de la vie*".

Dans ce cadre, dans une autre condition expérimentale, on demandait à certains sujets s'ils seraient prêts à participer à une nouvelle tâche tout aussi désagréable que la première : en l'occurrence, il s'agissait dorénavant de s'infliger des chocs électriques. C'est à ce niveau que l'on va voir que la rationalisation et l'internalisation n'ont pas les mêmes effets.

²⁹ Un préquestionnaire mettait en évidence qu'effectivement les étudiants n'aimaient pas manger des vers de terre.

En effet, on constate que ceux qui ont rationalisé refusent cette nouvelle tâche. Par contre, ceux qui ont internalisé vont accepter cette nouvelle tâche. Sans prétendre rendre compte totalement de cette différence, on peut avancer les faits suivants pour l'expliquer : En ce qui concerne les premiers, en rationalisant, ils se sont centrés finalement uniquement sur le problème que leur posait l'acceptation de ce qui leur avait été demandé initialement, et seulement sur cela. Comme le dit Beauvois (1994, p. 218) : *"On voit mal d'ailleurs comment le fait d'attribuer de la valeur à l'acte qui consiste à manger un ver de terre pourrait prédisposer à une autre forme de souffrance"*. Par contre, les seconds, en s'engageant dans l'internalisation, ont attribué un sens à la situation, sens qui n'était pas simplement en rapport avec la tâche initiale mais qui visait surtout une dimension plus permanente: leur personnalité. Autrement dit, la rationalisation visait un acte spécifique, tandis que l'internalisation exprimait une dimension générale, l'image de soi des sujets, qui est supposée persister malgré la diversité des situations. C'est en définitive peut-être pourquoi on constate une telle différence, pourquoi seule l'internalisation permit la généralisation d'un acte initial à une autre situation.

On retrouve donc un phénomène identique à ce que l'on avait constaté dans les expériences de Grusec. Mais ici, on nous l'accordera, non plus pour le meilleur, mais pour le pire. Un questionnaire d'internalité avait été également passé. On note, ce qui ne nous étonne pas beaucoup, que les " internalisateurs " obtinrent les scores les plus élevés.

La morale de toutes ces recherches, c'est que si la morale " humaniste " semble plus recommandable que la morale " conventionnelle ", elle n'est pas sans risques (Beauvois, 1994), en raison de l'internalité et de l'internalisation qu'elle mobilise. Ainsi, même les meilleures morales sont parfois un chemin pavé de bonnes intentions qui mène en Enfer.

VI Conclusion : Une morale moins optimiste mais plus consciente

Les études de psychologie sociale modifient profondément la vision des rapports entre jugement moral et action. Tandis que les modèles classiques universalistes et les modèles plus récents d'inspiration culturaliste postulent une relation étroite entre ces deux dimensions, et accordent la prééminence au jugement moral sur l'action (la seconde étant pour eux déterminée par le premier), les travaux que nous avons exposés montrent, au contraire, de véritables distorsions qui s'expliquent, non seulement par la possibilité qu'ont les sujets d'utiliser des techniques de désengagement moral, mais aussi qui résultent du poids du contexte, des situations. Que l'on pense ici aux phénomènes de soumission à l'autorité ou de soumission forcée. Ces travaux montrent de plus qu'il peut y avoir des inversions causales. Parfois en effet, ce n'est pas le jugement qui détermine l'action, c'est la pratique qui modifie et oriente les idées. On l'a vu avec les phénomènes de rationalisation. L'approche psychosociale met aussi en évidence l'importance des déterminismes sociologiques au niveau des conceptions de la justice, des pratiques éducatives familiales et des types de morales valorisées. On a constaté par exemple que la morale " conventionnelle " était plus fréquente dans les milieux situés au bas de l'échelle sociale, tandis qu'à l'inverse, la morale " humaniste " était davantage présente dans les milieux sociaux favorisés. On a vu également, que si la seconde paraît préférable à la première, dans la mesure où elle met l'accent sur la reconnaissance des besoins personnels, elle n'était pas sans effets pervers, en raison de son association avec la norme d'internalité et les phénomènes d'internalisation et d'engagement comportemental. Ajoutons enfin que les pratiques d'acquisition de la morale, ce que Hoffmann appelle les techniques disciplinaires, sont aussi à certains égards, les prototypes des situations de soumission que l'adulte rencontre dans sa vie quotidienne.

Toutes ces expériences de psychologie sociale dessinent un visage moins optimiste de la morale que ce que décrivait un auteur comme Piaget ou son continuateur Kohlberg. Cela pourra paraître quelque peu déprimant pour certains et conduire à un certain fatalisme. Tel n'est pas notre opinion. Si les enseignements de la psychologie sociale semblent réduire nos idéaux et nous rendent plus réservés sur les capacités humaines, ils ont aussi le mérite de nous rendre conscient de certaines failles liées aux poids des situations, et de préciser les dangers associés au processus d'acquisition de la morale. Or, comme le disait Michel Foucault (1976), le savoir, c'est le pouvoir, c'est-à-dire la première étape pour éventuellement remédier à certains dysfonctionnements. Dans ce sens, le message de la psychologie sociale pourra paraître à certains singulièrement optimiste.

Conclusion

Le domaine de la psychologie morale a connu ces dernières années des développements importants, tant au niveau des connaissances acquises sur l'évolution de la morale et de ses représentations de l'enfance à l'âge adulte, qu'en ce qui concerne les modèles théoriques explicatifs.

La morale de l'enfant

Sur le plan empirique, on commence à avoir une vision assez cohérente des transformations de la morale en fonction de l'âge de l'individu. Les recherches situées dans le cadre du paradigme piagétien montrent que l'enfant, bien qu'il soit capable très tôt, de prendre en compte les intentions des acteurs, est facilement influencé dans son jugement par les conséquences matérielles des conduites. Ainsi, dès que les conséquences deviennent un tant soit peu importantes, l'enfant manifeste ce que l'on appelle une responsabilité objective qui consiste à négliger les raisons qui ont poussé les personnes à agir de telle ou telle façon, pour s'orienter vers une évaluation de l'acte dans sa matérialité. L'enfant est également victime d'autres biais. Par exemple, il a du mal à imaginer que quelqu'un de bien puisse commettre quelque chose de mal. Tout se passe comme si la nature de l'action devait être nécessairement à l'image de la personne qui réalise l'acte. On pourrait ajouter que l'enfant adhère fréquemment à une conception d'un monde juste, où le mal va avec le mal, le bien avec le bien. D'autre part, on a vu que la représentation de la justice est souvent initialement expiatoire : il faut nécessairement châtier le coupable, le punir. En ce qui concerne ce que l'on appelle la justice distributive, qui traite de la question de la répartition des objets, des ressources, on note en général que l'on passe avec l'âge d'une conception égocentrique où le sujet s'attribue la part du lion, à une conception égalitariste (tout le monde doit avoir strictement la même chose), puis à une conception équitable, c'est-à-dire qui tient compte des contributions et des besoins d'autrui.

Les recherches de Kohlberg complètent ce panorama en soulignant l'aspect souvent conventionnel de la morale des enfants mais aussi des adultes, si on entend par-là que les conduites morales sont fréquemment motivées par un besoin puissant d'approbation interpersonnelle, sociale, et que les actes sont jugés à l'aune de leur degré de conformité à des prescriptions sociales qui peuvent être pourtant moralement discutables.

Les recherches récentes complexifient ces données et montrent, à l'encontre de ce qu'énonce parfois Kohlberg, que les enfants et les adultes peuvent simultanément adhérer à des conceptions conformistes ou rigides de la morale et à des conceptions plus libérales, plus ouvertes qui remettent en cause certains usages sociaux. Ces mêmes recherches montrent aussi des dispositions précoces qui sont inimaginables dans les modèles classiques de Piaget et de Kohlberg. Par exemple, très tôt l'enfant a une conscience aiguë de l'injustice, et si on se réfère aux études de Turiel, on constate que dès quatre, cinq ans, l'enfant est capable de faire la différence entre des prescriptions morales générales, comme ne pas faire souffrir autrui, et des conventions relatives et spécifiques à son groupe d'appartenance, comme les règles d'étiquettes ou les règles scolaires.

Les pratiques éducatives jouent un rôle important dans l'acquisition et l'évolution de la morale. Les différentes méthodes dont disposent les parents et les éducateurs, principalement l'affirmation de pouvoir, la sollicitation affective et l'argumentation, ont une incidence sur l'orientation morale de l'individu. On a vu que la morale de l'enfant a une tonalité plutôt conventionnelle, quand le milieu familial fait appel à des valeurs générales pour justifier ses prescriptions, plutôt humaniste, quand elle repose sur l'invocation des qualités personnelles positives de l'enfant. Bien qu'il puisse y avoir certaines modulations selon les idiosyncrasies

des parents, on constate un fort déterminisme sociologique, la morale conventionnelle étant sur-représentée dans les catégories situées au bas de l'échelle sociale, la morale humaniste, surtout fréquente dans les classes moyennes et supérieures. Si cette seconde morale paraît préférable, car d'essence plus démocratique et plus respectueuse des besoins de l'enfant que la morale conventionnelle, en apparence plus autoritaire et traditionnelle, on a souligné le fait qu'elle n'était pas sans risques, notamment parce qu'elle repose sur l'internalisation. Ce processus qui revient à s'attribuer la paternité d'actes en réalité imposés par l'environnement extérieur a en effet le défaut de conduire l'individu à accepter des demandes parfois inacceptables. Cette morale humaniste n'est pas sans risques également dans la mesure où sa focalisation sur l'individu peut amener à sous-estimer l'arbitraire social, à l'instar de la norme d'internalité dont elle semble assez proche.

D'autre part, l'approche psychosociale a permis de montrer le poids important des situations, ce qui aboutit parfois à de véritables distorsions entre jugement moral et action, par exemple quand le sujet, par soumission à l'autorité, est amené à réaliser des actes contraires à ses attitudes. On voit même parfois des inversions causales, l'attitude morale ne déterminant pas la conduite mais étant au contraire déterminée par elle. Cette optique psychosociale montrent également qu'il est tout à fait possible aux sujets de s'engager dans des conduites répréhensibles, tout en continuant à adhérer aux prescriptions morales générales. Les individus disposent en effet de tout un ensemble de stratégies qui protègent leur image de soi des retombées négatives des actes immoraux qu'ils peuvent commettre.

Des évolutions théoriques

D'un point de vue théorique, l'analyse de la morale et des ses transformations avec l'âge, ont connu des évolutions importantes. Les premiers travaux de Piaget laissaient entendre que la morale initiale de l'enfant était très rudimentaire, à cause de ses limitations intellectuelles et de la soumission à l'autorité de l'adulte dont il faisait preuve. Il fallait d'après cet auteur attendre l'âge de 11, 12 ans pour assister à l'émergence d'une véritable morale autonome. Piaget, pour rendre compte de l'évolution de la morale enfantine, soulignait l'importance conjointe des facteurs cognitifs et des facteurs sociaux. Pour lui, l'évolution de la morale était rendue possible par le développement de la décentration, par l'amélioration de la capacité de conceptualiser les règles, mais aussi par le biais de l'établissement de relations égalitaires, la prise de rôle différents, l'accès à l'autonomie et à la responsabilité. Il attribuait ici une importance majeure au fonctionnement social et notamment aux processus démocratiques. Néanmoins, progressivement, Piaget insistera sur la dimension cognitive de la morale, ce qui l'amènera à faire un parallèle entre la coopération avec autrui, caractéristique de la morale autonome, et la co-opération du stade formel défini dans le cadre de ses travaux sur l'évolution intellectuelle de l'enfant.

Kohlberg, dont le modèle est actuellement dominant en psychologie morale, accentue cette tournure cognitive. Pour lui, la morale est essentiellement rationnelle et repose sur la capacité de prendre en considération tous les points de vue, dans une sorte de réciprocité généralisée. On peut dire qu'il systématise la pensée de Piaget. Tandis que ce dernier parlait de tendances morales, Kohlberg avance une conception de l'évolution morale en stades de développement bien délimités, chaque nouveau stade se substituant au stade antérieur et correspondant à un changement structural et cognitif. Son modèle se veut aussi universel et normatif : quelles que soient les cultures, c'est une morale de la justice, une éthique de l'autonomie, centrée sur les droits individuels que l'on trouve et qui prédomine. Néanmoins, cette morale de la justice serait d'apparition bien tardive, et très rare dans la population : pas avant l'âge adulte, et elle concernerait à peine 13% des individus. Cela donne finalement

l'image d'une morale assez élitiste, seule une minorité occidentale d'individus atteignant les stades les plus élevés (par exemple ceux qui ont fait des études et les philosophes !). Ajoutons que Kohlberg est moins optimiste que Piaget sur la morale enfantine : pour lui, c'est une pseudo-morale basée sur le respect des règles familiales et sociales. D'où le qualificatif de conventionnel pour la désigner.

La vision de Kohlberg est cependant très restrictive et des travaux récents la remettent en cause. Par exemple, ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, les dimensions morales, conventionnelles coexistent en réalité dès le plus jeune âge, et l'enfant a très tôt conscience que certains domaines relèvent de ses choix personnels et n'ont pas à être soumis à l'autorité parentale ou sociale. De plus, contrairement à ce qu'imagine Kohlberg, le développement de la morale est plus additif que substitutif. Avec l'âge, l'individu acquiert de nouveaux raisonnements moraux qui ne remplacent pas les précédents mais s'y ajoutent. Puis, en fonction des expériences personnelles, des situations et des appartenances sociales, l'individu est conduit à privilégier telles ou telles attitudes morales. Cela signifie que l'évolution morale d'un sujet donné n'est pas homogène, ne peut être caractérisée par un stade bien défini, mais aussi ne se laisse pas réduire à des niveaux développementaux ou à des degrés de maturité cognitive. Ajoutons d'autre part que l'enfant peut parfois très tôt avoir des réactions morales très matures et les faire coexister avec des réactions plus archaïques, ce qui modère l'idée même d'évolution.

Il est par ailleurs illusoire d'imaginer, ce qu'avance Kohlberg, qu'il y a un lien toujours strict entre le jugement moral et les actions. Le poids des situations, la possibilité de rationaliser, de justifier par des arguments *ad hoc* certaines conduites peu glorieuses, tout ceci contribue à rendre possible un écart parfois important entre ce que les gens disent et ce qu'ils font réellement.

Le pluralisme moral

Les travaux actuels confirment d'autre part, à l'opposé de Kohlberg, que la morale ne peut se réduire à une morale de la justice, à une éthique de l'autonomie et des droits individuels. Gilligan a fait le premier pas en avançant, qu'à côté de cette morale, existait dans les sociétés occidentales une morale de la sollicitude, plus soucieuse d'aider l'autre que de prendre des décisions impartiales. La psychologie culturelle a fait le deuxième pas. Les études réalisées dans les sociétés traditionnelles mettent en évidence des orientations morales non prise en compte dans le modèle de Kohlberg. C'est par exemple l'éthique de la communauté ou de la responsabilité interpersonnelle qui se centre sur les obligations sociales, l'harmonie du groupe. Cette éthique de la communauté est semble-t-il, contrairement à ce qui se passe en Occident, prioritaire sur la morale de la justice dans nombre de sociétés traditionnelles. Les études interculturelles suggèrent également l'existence d'une éthique de la divinité où l'objectif est de se purifier de façon à rentrer en contact avec le sacré. Cette éthique est aussi plus présente dans les sociétés traditionnelles.

Ces orientations nouvelles montrent, ce que Kohlberg néglige, le rôle des expériences de vie spécifiques des individus, des représentations culturelles du monde dans la formation de la morale. Ainsi, la morale de la sollicitude dégagée par Gilligan s'associe de façon privilégiée à une identité dans laquelle l'interdépendance, l'attention, le soin aux autres tiennent une place importante. C'est peut-être pourquoi elle est parfois plus fréquente chez les femmes que chez les hommes. On sait en effet que les femmes ont une vision de leur identité qui se rapprochent davantage de ces caractéristiques que les hommes. On a vu également que si l'éthique de la communauté était très fréquente dans les sociétés traditionnelles, c'est parce qu'elle se réfère à une conception qui y est centrale. Cette conception renvoie à l'idée que la formation de la personnalité résulte de la réalisation de ses devoirs sociaux. De même, si on trouve plus souvent l'éthique de la divinité dans les sociétés traditionnelles, c'est parce que ces sociétés ont une

vision plus sacralisée du monde que la nôtre. Quant à la morale de la justice, l'éthique de l'autonomie, si elle est dominante en Occident, c'est en raison du fait que ses postulats rentrent en résonance avec notre conception libérale de la société et de l'homme qui privilégie les droits individuels.

Il ne faudrait pas croire pour autant que les individus, en raison de leurs expériences particulières, de leur culture, vivent dans des univers moraux radicalement différents. D'abord, il faut dire que l'individu n'adhère pas passivement aux représentations dominantes de sa culture, n'est pas toujours d'accord avec elles. De plus, chaque société est hétérogène dans ses représentations. Ensuite, on retrouve certaines dimensions universellement, telles que le respect de l'intégrité de la personne, le fait de traiter de façon égale les cas similaires. De tout cela, il résulte que l'individu est confronté à la fois à de multiples représentations qui traversent les différentes cultures et avec lesquelles il peut prendre ses distances, mais aussi que des préoccupations universelles existent.

On peut dire aussi que la morale est universelle car elle repose sur des émotions que l'on retrouve dans toutes les cultures.

Le rôle des émotions

La dimension émotionnelle de la morale est pour l'instant peu étudiée. Pourtant, comme le montre Kagan (1984), à l'origine de la morale, mais aussi par la suite, les émotions jouent un rôle important. Tout enfant, initialement, ressent du plaisir ou du déplaisir et il va accorder à ce ressenti une valeur : le plaisir devient ce qui est bon, le déplaisir, ce qui est mauvais. De plus, dans toutes les cultures l'enfant éprouve un état de malaise vis-à-vis de la souffrance, et en particulier face à des situations où le principe moral de respect de l'intégrité de la personne est transgressé. Puis, dès deux ans et demi, trois ans, avec le développement du concept de soi, par le biais des comparaisons sociales, des identifications, et parce que l'homme est un animal social, on remarque que ce même enfant commence à ressentir des émotions proprement morales. Dans toutes les sociétés, on constate alors que l'enfant est assailli par des sentiments de honte ou de culpabilité quand il manque à des obligations élémentaires, quand il est désapprouvé par l'adulte, ou encore quand il n'arrive pas à atteindre des buts qu'il s'est fixés. Ce qui frappe en définitive, c'est que ces émotions sont générées par la non réalisation des mêmes standards moraux : la loyauté, l'honneur, la justice, le respect d'autrui. Evidemment, cela ne veut pas dire que la morale est totalement identique partout et s'exprime de la même façon.

D'abord, il faut en effet se rappeler que selon les cultures, on ne met pas le même accent sur les différents standards moraux, sur les différentes vertus. Par exemple, à Athènes, on mettait à l'honneur la tempérance, le contrôle de soi. Au Tibet, on insiste sur le détachement vis-à-vis du monde matériel. Ou encore, aux Etats-Unis, l'autonomie est valorisée, ce qui n'est pas le but de nombreuses sociétés traditionnelles qui y voient une source de conflits interpersonnels et qui, au contraire, privilégient le consensus. Ensuite, ce ne sont pas les mêmes situations qui provoquent selon les cultures les émotions morales. Par exemple en Inde, le dégoût est associé à la menstruation ou aux relations extra-maritales. En Occident, au fait, entre autre, de manger un animal familier, ce qui pour une grande partie de l'Asie ne pose pas de problèmes. De plus, le lien entre émotions et morale est différent d'une culture à une autre. Dans les sociétés traditionnelles, il est valorisé, car l'émotion est vue comme une formidable incitation à l'action morale. En Occident au contraire, on se méfie de la partialité à laquelle l'émotion peut conduire. D'ailleurs ici, les modèles classiques de psychologie morale d'inspiration rationaliste, ne font peut-être que reproduire cette méfiance proprement occidentale. Ajoutons que c'est peut-être parce que les individus occidentaux sont prompts à minimiser l'importance des émotions, à les rationaliser par des justifications *ad hoc*, que les

modèles classiques ont cru voir dans les données recueillies auprès de ces sujets une confirmation de leur optique rationaliste.

La logique des passions

Quand on regarde les recherches qui ont été effectuées dans ce domaine d'études, on a bien l'impression que l'histoire de la psychologie morale de ces trente dernières années a rejoué l'opposition entre l'universalisme rationaliste de Kant et l'émotivisme pluraliste de Hume. Il nous semble que l'issue est plutôt en faveur du second. La diversité des orientations morales relevées par les recherches récentes, la place essentielle des émotions dans la genèse de la morale, ce que commencent à évoquer certains auteurs actuels (par exemple, Kagan, 1984 ; Shweder et Haidt, 1993), tout cela suggère que la morale n'est pas uniquement faite de justice et rationnelle dans son essence, mais variable et dépendante du contexte, que celui-ci soit social, ou plus largement culturel. Néanmoins, cela ne doit pas conduire pour autant à adhérer à une vision relativiste ou émotiviste de la morale. Les morales ont beau être différentes d'une culture à une autre, elles ne sont pas incommensurables, parce que les réactions morales ne manifestent pas simplement des subjectivités individuelles ou sociales. Elles renvoient à des dimensions objectives, comme le respect de l'autre, le souci de la justice. On pourrait ajouter que l'argumentation rationnelle, qui traverse toutes les cultures et donne une dimension universelle à la morale, permet de consolider le caractère impératif des prescriptions morales en formalisant les émotions morales. Cela signifie que les dimensions émotives et rationnelles ne doivent pas être envisagées de manière opposée, mais comme deux facteurs qui se soutiennent l'un l'autre. En disant cela, nous ne faisons d'ailleurs que rétablir les positions parfois déformées de Kant ou de Hume. Rappelons que le premier disait que rien de grand n'est possible sans le recours aux passions. Quant au second, il précisait, ce que l'on oublie souvent, que la pluralité des morales ne signifie pas leur altérité, car toutes reposent sur une nature humaine commune à tous, qui s'exprime notamment par l'universalité du sentiment de sympathie. En définitive, pour paraphraser Hegel, la meilleure définition serait peut-être de dire que la morale est une logique des passions.

Pour la suite

Compte tenu de ce que nous avons dit, il nous semble que trois axes mériteraient d'être développés dans le domaine de la psychologie morale. D'abord, les études sur le rôle des émotions, de l'affectivité dans le jugement moral, qui sont pour l'instant encore lacunaires. Ensuite, l'analyse des rapports entre jugement moral et action. Ils ont été négligés en raison de l'idée selon laquelle il ne pouvait y avoir qu'un lien strict entre les deux, ce qui a amené à se focaliser, dans une optique rationaliste, sur le raisonnement moral. Or, ainsi que nous l'avons montré à plusieurs reprises ce lien est loin d'être toujours évident. Enfin, mériteraient d'être davantage étudiées les dimensions normatives, de nature psychosociale, qui traversent le champ de la morale. Cela permettrait d'aller au-delà de la dichotomie universalisme/relativisme, en mettant en évidence des phénomènes à la fois transculturels et relatifs à certains contextes sociaux. On dispose ici de concepts de cette nature pour aborder cette question. On pense par exemple à la norme d'internalité (Beauvois, 1994) qui renvoie à la focalisation sur l'acteur comme facteur causal, et dont on a vu qu'elle avait des incidences sur l'attribution de responsabilité et l'évaluation morale d'autrui. L'approche psychosociale, par le biais de la notion de représentation sociale, permettrait également d'aller au-delà d'une lecture trop souvent cognitivo-développementale en montrant que les orientations morales ne se réduisent pas à des niveaux de maturité et relèvent de logiques contextuelles, idéologiques, politiques ou socio-identitaires (Emler, 1987).

Par ailleurs, il nous semble que la psychologie morale gagnerait en pertinence si elle prenait en compte certaines approches philosophiques, comme celles qui s'intéressent aux objectifs de vie que les sujets se donnent (s'agit-il d'avoir une vie heureuse, honnête, honorable, altruiste, juste, pure, de valoriser sa différence ou son appartenance à un groupe, etc.), objectifs qui peuvent influencer leur activité morale (Taylor, 1997).

Une absence

Pour terminer, on aura sans doute remarqué dans ce livre l'absence des recherches de langue française, les références étant essentiellement anglo-saxonnes. Précisons ici que cette absence ne correspond à nul ostracisme de notre part, ni à un effet de mode qui voudrait que la vraie recherche se passe dans les pays anglo-saxons, et particulièrement aux Etats-Unis. C'est pour le dire simplement, un constat¹.

A titre prospectif, pour expliquer cette faiblesse de la psychologie morale de langue française, en particulier en France par contraste avec les Etats-Unis, on peut avancer d'abord des raisons historiques². Les études de sociologie nous apprennent qu'on s'intéresse à la morale quand elle pose problème. C'est le cas quand des cultures aux valeurs différentes rentrent en contact. Alors, la morale de chaque culture perd ses évidences et peut-être remise en question. C'est le cas également quand dans une société donnée, le nombre de transgressions atteint des seuils élevés et semble indiquer un affaiblissement de la morale. Or, plus que la France, les Etats-Unis ont connu de telles situations. Ainsi, l'immigration y fut importante, et la question de la criminalité est désormais ressentie par une large partie de la population américaine comme un problème majeur. On peut aussi avancer des raisons qui tiennent à l'environnement intellectuel des deux pays.

En France, la morale a fait longtemps l'objet d'une suspicion de la part du courant structuraliste qui fut le courant dominant dans les années 60 et 70. Le structuralisme contestait l'idée centrale de la morale classique : à savoir l'idée d'un sujet autonome et soulignait au contraire les déterminismes sociaux et normatifs (Ansart, 1990 ; Canto-Sperber, 1992). Aux Etats-Unis par contre, cette conception du sujet était valorisée, tant par l'idéologie libérale que par une certaine tradition philosophique (par exemple, le pragmatisme).

Il y a également des raisons plus spécifiques à la psychologie. On a vu dans cet ouvrage que la psychologie morale a reposé, jusqu'à une époque récente, sur une orientation cognitive assez individualiste. Or, celle-ci est depuis longtemps présente aux Etats-Unis, tandis qu'en France, l'implantation de ce courant est récente, et on a longtemps insisté et on insiste encore sur la dimension sociale. La psychologie morale ne bénéficiait donc pas en France d'un terrain d'accueil en phase avec ses principaux postulats.

Une actualité pour la psychologie morale

Nous pensons néanmoins que certains facteurs sont propices au développement de la psychologie morale en France. D'une part, le structuralisme a perdu de son influence, et la philosophie, comme la sociologie renoue avec l'étude de la morale. D'autre part, on assiste à un questionnement de notre modèle social. On sait qu'une part importante de la population se marginalise, tandis que des mouvements centrifuges d'inspiration multiculturaliste se développent. C'est ainsi qu'on parle de plus en plus fréquemment d'une crise du modèle républicain ou de l'émergence d'une société fragmentée. Cela amène à s'interroger sur les

¹ Ainsi, de 1932, date du livre fondateur de Jean Piaget jusqu'à aujourd'hui, nous n'avons recensé sur ce thème de la morale qu'une quinzaine de recherches, ce qui est un chiffre ridiculement bas pour une période aussi longue.

² Pour des détails complémentaires sur les raisons de cette faiblesse de la psychologie morale de langue française, voir *Morale et culture*, Tostain (soumis à publication).

valeurs morales et les finalités de notre société. Par ailleurs, la psychologie morale récente est moins individualiste, moins cognitive que par le passé. Elle devient, autrement dit, plus fréquentable pour une certaine recherche française sensible aux questions sociales. L'environnement intellectuel est donc plus favorable, tandis que les demandes sociales se font plus pressantes sur l'éthique. Ces différents facteurs devraient contribuer au développement de la psychologie morale française.

Bibliographie

- ABELHAUSER, A., DOUVILLE, O. (1997). Psychanalyse après Freud, dans M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1212-1214.
- ANSART, P. (1990). Pour une histoire des sociologies de la morale, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 88, 13-41.
- APFELBAUM, E. (1997). La psychologie sociale à l'épreuve des femmes : L'impensé des rapports de domination, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 10, 2, 153-169.
- ARMSBY, R.E. (1971). A reexamination of the development of moral judgments in children, *Child development*, 42, 1241-1248.
- BANDURA, A. (1976). Le modelage abstrait, dans *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 44-50.
- BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action, dans W. M. Kurtines et J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, vol. 1 : Theory*, USA, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 45-104.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G.V., PASTORELLI, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- BANDURA, A., MC DONALD, F.J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
- BARNETT, R., EVENS, J., REST, J. (1995). Faking moral judgment on the defining issues test, *British Journal of Social Psychology*, 34, 267-278.
- BARRIER, R., TOSTAIN, M. (1986). Caractéristiques des informations utilisées dans la prédiction des comportements, *Psychologie Française*, 31, 2, 157-163.
- BARTSCH, K., WELLMAN, H. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires, *Child development*, 60, 946-964.
- BEAUVOIS, J.L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BEAUVOIS, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*, Paris, Dunod.
- BEAUVOIS, J.L., DESCHAMPS, J.C. (1996). *La psychologie sociale, vol. 2 : Des attitudes aux attributions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BEAUVOIS, J.L., DUBOIS, N. (1991). Internal/external orientations and psychological information processing, *European Bulletin of cognitive Psychology*, 11, 137-153.
- BEAUVOIS, J.L., JOULE, R.V. (1981). *Soumission et idéologie. Psychosociologie de la rationalisation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BEGUE, L. (1998). De la " cognition morale " à l'étude des stratégies du positionnement social : Aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale, *L'Année Psychologique*, 98, 295-352.
- BERG-CROSS, L.B. (1975). Intentionality, degree of damage, and moral judgments, *Child Development*, 46, 970-974.
- BERNSTEIN, B. (1971-1975). *Class, codes and control, vol. 1, 2 et 3*, Londres, Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit.
- BERSOFF, D.M., MILLER, J.G. (1993). Culture, context, and the development of moral accountability judgments, *Developmental Psychology*, 29, 4, 664-676.
- BERTONE, A., MELEN, M., PY, J., SOMAT, A. (1995). *Témoins sous influences. Recherches de Psychologie Sociale et Cognitive*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BIDEAUD, J. (1980). Développement moral et développement cognitif, *Bulletin de Psychologie*, 345, 589-601.
- BIDEAUD, J., HOUDE, O., PEDINIELLI, J.L. (1993). *L'homme en développement*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BLASI, A. (1980). Bringing moral cognition and moral action : A critical review of the literature, *Psychological Bulletin*, 88, 1, 1-45.
- BOUDON, R. (1995). *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, Seuil.
- BOURGUIGNON, A. (1997). Freud, dans M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 585-590.
- BOVET, P. (1912). Les conditions de l'obligation de conscience, *L'Année Psychologique*.
- BOYES, M.C., ALLEN, S.G. (1993). Styles of parents-child interaction and moral reasoning in adolescence, *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 551-570.
- BRIL, B., LE HALLE, H. (1988). Valeurs et développement moral, dans *Le développement est-il universel ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 141-145.
- BRINGUIER, J.C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffont.

- BROUGHTON, J.M. (1983). Women's rationality and men's virtues : A critique of gender dualism in Gilligan's theory of moral Development, *Social Research*, 3, 597-642.
- BROVERMAN, I., VOGEL, S., BROVERMAN, D., CLARKSON, F., ROSENKRANTZ, P. (1972). Sex-role stereotypes : A current appraisal, *Journal of Social Issues*, 28, 59-78.
- CANTO-SPERBER, M. (1992). Pour la philosophie morale, *Le débat*, 72, 40 - 51.
- CANTO-SPERBER, M. (1997). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CARPENDALE, J.I.M., KREBS, D.L. (1992). Situational variation in moral judgment : In a stage or on stage ?, *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 203-224.
- CHABERT, C. (1975). *La formation du jugement moral chez l'enfant. Une étude critique à partir des travaux de Jean Piaget*, thèse de 3^{ème} cycle, Paris, Université René Descartes, Paris V.
- CHANDLER, M.J., GREENSPAN, S., BARENBOIM, C. (1973). Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented dilemmas : The medium is the message, *Child Development*, 44, 315-320.
- CHILAND, C. (1991). Castration et féminité, *Monographies de la Revue Française de Psychanalyse*, 81-92.
- CHIU, C.H., DWECK, C.S., TONG, J.Y., FU, H. (1997). Implicit theories and conceptions of morality, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 923-940.
- CLASTRES, P. (1980). *Recherches d'anthropologie politique*, Paris, Seuil.
- COLBY, A., DAMON, W. (1983). Listening to a different voice : A review of Gilligan's " In a different voice ", *Merrill-Palmer Quaterly*, 29, 473-481.
- COLBY, A., KOHLBERG, L. (1987). *The measurement of moral judgment*, UK, Cambridge, Cambridge University Press.
- vol 1 : *Theoretical Foundations and Research Validation*.
 - vol 2 : *Standard Issue Scoring Manual*.
- COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J., LIEBERMAN, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment, *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 48, 1-124.
- COMBY, L., DEVOS, T., DESCHAMPS, J.C. (1994). Discriminations à l'égard des personnes atteintes du sida : Jugements de responsabilité et inférences psychologiques, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 32, 63-86.
- COMBY, L., DEVOS, T., DESCHAMPS, J.C. (1995). Croyance en un monde juste : Responsabilités comportementale et morale attribuées aux personnes séropositives, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 83-106.
- COMER, R., LAIRD, J.D (1975). Choosing to suffer as a consequence of expecting to suffer : Why do people do it ? *Journal of personality and social psychology*, 32, 1, 92-101.
- CORNEILLE, O., LEYENS, J.P., BELLOUR, F., NILS, F. (1998). La part de la cohérence explicative dans le biais de surattribution, dans J.L. Beauvois, R.V. Joulé et J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 6 : Croyances et groupes sociaux*, Suisse, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 127-148.
- COWAN, P.A., LANGER, J., HEAVENRICH, J., NATHANSON, M. (1969). Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 3, 261-274.
- DA GLORIA, J., CARRETO BAPTISTA, J. (1983). Les normes de jugement moral chez l'enfant : Transmission ou création ? *Recherches de Psychologie Sociale*, 5, 75-88.
- DAMON, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations, *Child Development*, 46, 301-312.
- DAMON, W. (1977). *The social world of the child*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DAMON, W. (1981). The development of justice and self-interest during childhood, dans M.J. Lerner et S.C. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior*, New-York, Plenum, 57-72.
- DARLEY, J.M., BATSON, C.D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 1, 100-108.
- DARLEY, J.M., CHERESKIN KLOSSON, E., ZANNA, M.P. (1978). Intentions and their contexts in the moral judgments of children and adults, *Child Development*, 49, 66-74.
- DARLEY, J.M., SHULTZ, T.R. (1990). Moral rules : Their content and acquisition, *Annual Review of Psychology*, 42, 525-556.
- DASEN, P. (1998). Piaget, entre relativisme et universalité, dans C. Meljac, R. Voyazopoulos et Y. Hatwell (Eds.), *Piaget après Piaget*, France, Editions La Pensée Sauvage, 135-153.
- De BEAUVOIR, S. (1949). *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard.
- DECONCHY, J.P. (1984). Systèmes de croyances et représentations idéologiques. B. Analyse d'un comportement et mise en évidence d'une croyance, dans S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 348-355.
- De La TAILLE, Y. (1995). La genèse de la conception du droit au secret chez l'enfant, *Enfance*, 4, 443-450.

- DESCHAMPS, J.C. (1996). Les théories de l'attribution, dans J.C. Deschamps et J.L. Beauvois (Eds.), *La psychologie sociale, vol. 2 : Des attitudes aux attributions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 209-225.
- DESCHAMPS, J.C., CLEMENCE, A. (1990). *L'explication quotidienne: Perspectives psychosociologiques*, Suisse, Fribourg, Delval.
- DESCOMBES, V. (1997). Causes de l'action, dans M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 227-232.
- DEUTSCH, M. (1975). Equity, equality and need : What determines which values will be used as the basis of distributive justice ? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DOISE, W., CLEMENCE, A. (1996). La problématique des droits de l'homme et la psychologie sociale, *Connexions*, 67, 1, 9-27.
- DUBOIS, N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, N. (1996). Le développement des attributions causales, dans J.C. Deschamps et J.L. Beauvois (Eds.), *La psychologie sociale, vol. 2 : Des attitudes aux attributions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 261-275.
- DUMONT, L. (1985). *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil.
- DUNN, J. (1987). The beginnings of moral understanding : Development in the second year, dans J. Kagan et S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, Chicago, University of Chicago Press, 91-112.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, E. (1912). *Les formes élémentaires de la parenté*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, E. (1920). Introduction à la morale, *Revue Philosophique*, 89, 79-97.
- DURKHEIM, E. (1925/1934). *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKIN, D. (1961). The specificity of children's moral judgments, *Journal of Genetic Psychology*, 98, 3-14.
- DWORKIN, R. (1978). *Liberalism in public and private morality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- EDWARDS, C.P. (1975). Societal complexity and moral development : A kenyan study, *Ethos*, 3, 2, 505-527.
- EDWARDS, C.P. (1978). Social experience and moral judgment in east african young adults, *The Journal of Genetic Psychology*, 133, 19-29.
- EDWARDS, C.P. (1982). Moral development in comparative cultural perspective, dans D. Wagner et H. Stevenson (Eds.), *Cultural perspective on child development*, USA, Freeman, 248-278.
- EDWARDS, C.P. (1987). Culture and the construction of moral values : A comparative ethnography of moral encounters in two cultural settings, dans J. Kagan et S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, Chicago, University of Chicago Press, 123-151.
- EISENBERG-BERG, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment, *Development Psychology*, 15, 128-137.
- ELMS, A.C., MILGRAM, S. (1966). Personality characteristics associated with obedience and defiance toward authority command, *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, 282-289.
- EMLER, M. (1987). Social-moral development from the perspective of social representations, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 17, 4, 371-388.
- EMLER, N., DICKINSON, J. (1985). Children's perception of economic inequalities : The effect of social class, *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- EMLER, N., OHANA, J. (1992). Réponses au préjudice : Représentations sociales enfantines. *Bulletin de Psychologie*, n° 405, 223-231.
- EMLER, N., RENWICK, S., MALONE, B. (1983). The relationship between moral, reasoning and political orientation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 5, 1073-1080.
- FAUCONNET, P. (1920). *La responsabilité*, Paris, Felix Alcan.
- FEIN, D., STEIN, G.M. (1977). Immanent punishment and reward in six and nine years old children, *The Journal of Genetic Psychology*, 131, 91-96.
- FERRY, L. (1992). *Le nouvel ordre écologique*, Paris, Grasset.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of dissonance cognitive*, Evanston, Row, Peterson & Company.
- FLANAGAN, O. (1996). *Psychologie morale et éthique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1976). *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
- FREEDMAN, J.L. (1965). Long term behavioral effects of cognitive dissonance, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 145-155.
- FREUD, S. (1908/1969). La morale sexuelle " civilisée " et la maladie nerveuse des temps modernes, dans *La vie sexuelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 28-46.
- FREUD, S. (1912). *Totem et tabou*, Paris, Payot.

- FREUD, S. (1914/1969). Pour introduire le narcissisme, dans *La vie sexuelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 81-105.
- FREUD, S. (1915/1981). Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort, dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 7-40.
- FREUD, S. (1921/1981). Psychologie des foules et analyse du moi, dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 117-127.
- FREUD, S. (1923/1981). Le moi et le ça, dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 219-275.
- FREUD, S. (1925/1969). Quelques conséquences psychiques de la différence anatomique entre les sexes, dans *La vie sexuelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 123-132.
- FREUD, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FREUD, S. (1933/1984). La décomposition de la vie psychique : XXXI^{ème} conférence, dans *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 80-110.
- FURNHAM, A. (1985). Just world beliefs in an unjust society : A cross-cultural comparison, *European Journal of Social Psychology*, 15, 363-366.
- FURNHAM, A. (1993). Just world beliefs in twelve societies, *Journal of Social Psychology*, 133, 317-329.
- FURNHAM, A., GUNTER, B. (1984). Just world belief and attitudes toward the poor, *British Journal of Social Psychology*, 23, 265-269.
- FURNHAM, A., PROCTER, E. (1989). Belief in a just world : Review and critique of the individual difference literature, *British Journal of Social Psychology*, 28, 365-384.
- GABENNESCH, H. (1990a). The perception of social conventionality by children and adults, *Child Development*, 61, 2047-2059.
- GABENNESCH, H. (1990b). Recognizing conventionality : reply to Shweder and Helvig. *Child Development*, 61, 2079-2084.
- GAUCHET, M. (1985). *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- GEERTZ, C. (1973/1986). *Savoir local, savoir global*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GILLIGAN, C. (1977). In a different voice : Women's conceptions of self and of morality, *Harvard Educational Review*, 47, 4, 481-517.
- GILLIGAN, C. (1982/1986). *Une si grande différence*, Paris, Flammarion.
- GILLIGAN, C. (1987) Moral orientation and moral development, dans E.F. Kittay et D.T. Meyers (Eds.), *Women and moral theory*, Totowa, Rowman et Littlefield.
- GILLIGAN, C., ATTANUCCI, J. (1988). Two moral orientations : Gender differences and similarities, *Merrill Palmer Quarterly*, 34, 3, 223-237.
- GILLIGAN, C., LANGDALE, C., LYONS, N., MURPHY, M. (1982). The contribution of women's thought to development theory, *National Institute of Education*.
- GILLIGAN, C., MURPHY, J.M. (1979). Development from adolescence to adulthood : The philosopher and the dilemma of the fact, dans D. Kuhn (Ed.), *Intellectual Development beyond Childhood*, San Francisco, Jossey-Bass, 85-99.
- GILLIGAN, J. (1976). Beyond morality : Psychoanalytic reflections on shame, guilt, and love, dans T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 144-158.
- GLENNON, F. JOSEPH, S., HUNTER, J.A. (1993). Just world beliefs in unjust societies : Northern Ireland, *The Journal of Social Psychology*, 133, 4, 591-592.
- GIBBS, D.C. (1969). Crime and punishment : A study in social attitudes, *Social Forces*, 47, 391-397.
- GODFREY, B.W., LOWE, C.A. (1975). Devaluation of innocent victims : An attribution analysis within the just world paradigm, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 944-951.
- GRUENEICH, R. (1982). Issues in the developmental study of how children use intention and consequent information to make moral evaluations, *Child Development*, 53, 29-43
- GRUSEC, J. E. (1983). The internalization of altruistic dispositions, dans E.T. Higgins, D.N. Rubble et W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development*, Cambridge University Press, 275-293.
- GRUSEC, J.E. (1999). Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs, dans W. Doise, N. Dubois et J.L. Beauvois (Eds.), *La Psychologie Sociale, Vol. 4 : La construction sociale de la personne*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- GRUSEC, J.E., KUCZYNSKI, L., RUSHTON, J.P., SIMUTIS, Z.M. (1978). Modeling, direct instruction, and attribution: Effects on altruism, *Developmental Psychology*, 14, 51-57.
- GRUSEC, J.E., REDLER, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis, *Developmental Psychology*, 16, 525-534.
- GRUSEC, J.E., SAAS-KORTSAAK, P., SIMUTIS, Z.M. (1978). The role of example and moral exhortation in the training of altruism, *Child Development*, 49, 920-923.
- HAIDT, J., BARON, J. (1996). Social roles and the moral judgment of acts and omissions, *European journal of social psychology*, 26, 201-218.

- Haidt, J., Koller, S. H., Dias, M. (1993). Affect, culture and morality, or is it wrong to eat your dog ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 613 - 628.
- HAMILTON, V.L. (1978). Who is responsible ? Toward a social psychology of responsibility attribution, *Social Psychology*, 41, 316-328.
- HAMILTON, V.L. (1980). Intuitive psychologist or intuitive lawyer ? Alternative models of the attribution process, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 767-772.
- HAMILTON, V.L., RYTINA, S. (1980). Social consensus on norms of justice : Should the punishment fit the crime ? *American Journal of Sociology*, 85, 5, 1117-1144.
- HAMILTON, V.L., SANDERS, J. (1981). The effect of roles and deeds on responsibility judgments : The normative structure of wrongdoing, *Social Psychology Quarterly*, 4, 237-254.
- HAMILTON, V.L., SANDERS, J. (1983). Universal judging wrong doing : Japanese and americans compared, *American Sociological Review*, 48, 199-211.
- HARE, R.M. (1963). *Freedom and reason*, New-York, Oxford University Press.
- HARSTHON, H., MAY, M.A. (1928-1930). *Studies in the nature of character*, New-York, Macmillan.
- HART, H.L. (1961). *The concept of law*, New-York, Oxford University Press.
- HAVIGURST, R.J., NEUGARTEN, B.L. (1955). Belief in immanent justice and animism, dans R.J. Havigurst (Ed.), *American indian and white children*, Chicago, University of Chicago Press.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*, New-York, Wiley.
- HELWIG, C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties : Freedom of speech and religion, *Child development*, 66, 152-166.
- HELWIG, C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion, *Child Development*, 68, 3, 484-495
- HELWIG, C., HILDEBRANDT, C., TURIEL, E. (1995). Childrens' judgments about psychological harm in social context, *Child development*, 66, 1680-1693.
- HELWIG, C., TISAK, M., TURIEL, E. (1990). Children's social reasoning in context : Reply to Gabennesch, *Child Development*, 61, 2068-2078.
- HOBBES, T. (1642/1982). *De Cive*, Paris, Flammarion.
- HOBBES, T. (1651/1971). *Leviathan*, Paris, Sirey.
- HOFFMAN, M.L. (1970). Moral development, dans P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's handbook of child psychology*, vol. 1, New York, Wiley, 261-359.
- HOFFMAN, M.L. (1975a). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction, *Developmental Psychology*, 11, 2, 228-239.
- HOFFMAN, M.L. (1975b). The development of altruistic motivation, dans D.J. De Palma et J.M. Foley (Eds.), *Moral development*, USA, New-Jersey, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 137-151.
- HOFFMAN, M.L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives, dans T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 124-143.
- HOFFMAN, M. L. (1983). Affective and cognitive process in moral internalization, dans E. T. Higgins, D.N. Rubble et W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development*, Cambridge, Cambridge University of Press, 236-274.
- HOFFMAN, M.L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action, dans W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, vol. 1 : Theory, USA, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 275-302.
- HOLLAN, D. (1992).. Cross cultural differences in the self, *Journal of Anthropological Research*, 4, 283 - 300.
- HOLLOS, M., LEIS, P.E., TURIEL, E. (1986). Social reasoning in Ijo children and adolescents in Nigerian communities, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 3, 352-374.
- HOOK, J., COOK, T.D. (1979). Equity theory and the cognitive ability of children, *Psychological Bulletin*, 86, 429-445.
- HORTON, R. (1990). La tradition et la modernité revisitées, *Cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement (I.U.ED, Genève)*, Paris, Presses Universitaires de France, 69 - 124.
- HUME, D. (1739/1983). *Traité de la nature humaine*, Paris, Aubier.
- HUNOUT, P. (1996). Les représentations implicites de la justice et de l'équité dans les organisations : Justice sociale et comparaison sociale, *Connexions*, 67, 1, 29-43.
- IMAMOGLU, E.O. (1976). Attribution of intentionality as a function of age, outcome quality and affect for the actor, *European Journal of Social Psychology*, 6, 1, 25-39.
- ISAMBERT, F.A. (1979-1980). Les avatars du " fait moral ", *L'Année Sociologique*, 30, 17-55.
- JAGGAR, A.M. (1996). Féminisme : L'éthique de la sollicitude, *Magazine Littéraire*, 345, 56-59.
- JAHODA, G. (1958). Child animism I : A critical survey of cross-cultural research, *Journal of Social Psychology*, 47, 197-212.
- JONES, E.E., DAVIS, K.E. (1965). From acts to dispositions : The attribution process in person perception, dans L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, New-York, Academic Press.

- JONES, E.E., HARRIS, H.B. (1967). The attribution of attitudes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- JONES, E.E., NISBETT, R.E. (1972). The actor and the observer : Divergent perceptions of the causes of behavior, dans E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins et B. Weiner (Eds.), *Attribution : Perceiving causes of behavior*, Morristown, N.J., General Learning Press.
- JOHNSON, R.C. (1962). A study of children's moral judgment, *Child Development*, 33, 327-354.
- JOSE, P.E. (1990). Just world reasoning in children's immanent justice judgments, *Child Development*, 61, 1024-1033.
- JOULE, R.V. (1996). Une nouvelle voie de réduction de la dissonance : La rationalisation en acte, dans J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 4 : Contextes et contextes sociaux*, Suisse, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 293-307.
- JOULE, R.V., BEAUVOIS, J.L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- JOULE, R.V., BEAUVOIS, J.L. (1998). *La soumission librement consentie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KAGAN, J. (1984). Establishing morality, dans *The nature of the child*, New-York, Basic Books, 112-153.
- KANT, E. (1785/1990). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, dans *Œuvres philosophiques*, Paris, La Pléiade.
- KARNIOL, R. (1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior, *Psychological Bulletin*, 85, 76-85.
- KARNIOL, R. (1980). A conceptual analysis of immanent justice responses in children, *Child Development*, 51, 118-130.
- KARNIOL, R., MILLER, D.T. (1981). Morality and the development of conceptions of justice, dans M.J. Lerner et S.C. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior*, New-York, Plenum, 73-90.
- KEIL, L.J., Mac CLINTOCK, C.G. (1983). Developmental perspectives on distributive justice, dans D.M. Messik et K.S. Cook (Eds.), *Equity theory : Psychological and sociological perspective*, New-York, Praeger, 13-46.
- KELLERHALS, J., COENEN-HUTER, J., MODAK, M. (1988). *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KILLEN, M. (1991). Social and moral development in early childhood, dans William M. Kurtines et Jacob L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Vol. 2 : Research*, USA, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 115-138.
- KIM, J.M., TURIEL, E. (1996). Korean and american childrens concepts of adult and peer authority, *Social Development*, 5, 310-329.
- KLEINKE, C.L., MEYER, C. (1990). Evaluation of rape victim by men and women with high and low belief in a just world, *Psychology of Women Quarterly*, 14, 343-353.
- KOHLBERG, L. (1958). *The development of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*, Unpublished doctoral dissertation, Chicago, University of Chicago.
- KOHLBERG, L. (1966). Cognitive stages and preschool education, *Human Development*, 9, 5-17.
- KOHLBERG, L. (1971). From is to ought : How to commit the naturalistic fallacy and get away with the study of moral development, dans T.H. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*, New-York, Academic Press, 151-235.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach, dans T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 31-53.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on Moral Development*, New-York, Harper and Row.
- vol 1 : *The Philosophy of Moral Development*.
 - vol 2 : *The Psychology of Moral Development*.
- KOHLBERG, L. (1986). My personal search for universal morality, *Moral Education Forum*, 11, 1, 4-10.
- KOHLBERG, L., BAR-YAM, M. (1971). Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education, dans M. Wollins et M. Gottesman (Eds.), *Group care : An israeli approach*, New-York, Gordon and Breach.
- KOHLBERG, L., CANDEE, D. (1983). The relationship of moral judgment to moral action, dans W.M. Kurtines et J.L. (Eds.), *Morality, moral behavior and moral Development*, New-York, Wiley Interscience, 52-73.
- KOHLBERG, L., KRAMER, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development, *Human development*, 12, 93-120.
- KOHLBERG, L., LEVINE, C., HEWER, A. (1983). *Moral stages : A current formulation and a response to critics*, Suisse, Karger.
- KOHLBERG, L., TURIEL, E. (1971). Moral development and moral education, dans G. Lesser (Ed.), *Moral development and moral education*, Chicago, Scott & Foresman.
- KUPFERSMID, J.H., WONDERLY, D.M. (1980). Moral maturity and behavior: Failure to find a link, *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 3, 249-261.

- LACAN, J. (1986). *Le séminaire*, livre VII, *l'éthique de la psychanalyse (1960-1961)*, Paris, Le Seuil.
- LA FRENIERE, P.J., MENARD, J.M. (1990). Le développement de la tromperie tactique chez le jeune enfant, *Enfance*, 45, 4, 361-363.
- LAMB, S. (1991). First moral sense : Aspects of and contributors to a beginning morality in the second year of life, dans William M. Kurtines et Jacob L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Vol. 2 : Research*, USA, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 171-189.
- LANGANEY, A., NADOT, R. (1995). Génétique, parenté et prohibition de l'inceste, dans A. Ducros et M. Panoff (Eds), *La frontière des sexes*, Paris, Presses Universitaires de France, 105-126.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LATOUR, B (1994). *Nous n'avons jamais été moderne. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La découverte.
- LAURENDEAU, M., PINARD, A. (1962). *La pensée causale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LAUTREY, J. (1980). Environnement familial et classe sociale, dans *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses Universitaires de France, 109-170.
- LEBREUILLY, J., TOSTAIN, M. (1996). Degré d'implication du thème et mobilisation de l'intériorité dans les situations de soumission forcée : Un exemple de rationalisation cognitive et/ou d'engagement comportemental, dans J.L. Beauvois, R.V. Joulé et J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 4 : Contextes et contextes sociaux*, Suisse, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 141-157.
- LE POULTIER, F. (1989). Acquisition de la norme d'intériorité et activité évaluative, dans J.L. Beauvois, R.V. Joulé et J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 2 : Représentations et processus socio-cognitifs*, Suisse, Cousset, Delval, 247-258.
- LE POUPON-PIRARD, J., METTENS, P., NSHIMIRIMANA, L., PIRARD, R. (1997). *L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, Collection Raisonance.
- LEPPER, M.R. (1973). Dissonance, self-perception and honesty in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 65-74.
- LERNER, M.J., MILLER, D.T. (1978). Just world research and the attribution process : Looking back and ahead, *Psychological Bulletin*, 85, 1030-1051.
- LERNER, M.J., SIMMONS, C.H. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- LEVINE, C.G. (1979). Stage acquisition and stage use : An appraisal of stage displacement explanations of variation in moral reasoning, *Human Development*, 22, 145-164.
- LICKONA, T. (1976). Research on Piaget's theory of moral development, dans T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 219-240.
- LLOYD, G. (1996). *Pour en finir avec les mentalités*, Paris, La découverte.
- LOMBART, J. (1985). La toute puissance du crime et le préjugé durkheimien, *Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie*, 6, 33-39.
- MALINOWSKI, B. (1926/1969). *Trois essais sur la vie sociale des primitifs*, Paris, Payot.
- MARKUS, H. R., KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self : Implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 2, 224 - 253.
- MARYNIAK, L. (1988). *Représentations des règles morales et de leur transgression chez l'enfant et le préadolescent*, Thèse, Paris, Université de Paris XIII.
- MARYNIAK, L., SELOSSE, J. (1985). Représentation de la punition attribuée par le sujet et par autrui dans des conduites d'appréciation morale chez l'enfant, dans J. Bideaud et M. Richelle (Eds.), *Psychologie Développementale : Problèmes et réalités*, Bruxelles, Mardaga, 263-279.
- MATZA, D. (1964). *Delinquency and drift*, New-York, Wiley.
- MELJAC, C., VOYAZOPOULOS, R., HATWELL, Y. (1998). *Piaget après Piaget. Evolution des modèles, richesse des pratiques*, France, Editions La Pensée Sauvage.
- MILGRAM, S. (1974). *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Levy.
- MILLAR, S. (1984). Reasons for the attribution of intent in 7 and 9 years old children, *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 51-61.
- MILLER, J.G. (1984). Culture and the development of every day social explanation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 5, 961-978.
- MILLER, J.G. (1991). A cultural perspective on the morality of beneficence and interpersonal responsibility, *International and intercultural annual*, 15, 11-27.
- MILLER, J.G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring : Individually oriented versus Duty-based interpersonal moral codes, *Cross-Cultural Research*, 28, 1, 3-39.
- MILLER, J.G., BERSOFF, D.M. (1992).. Culture and moral judgment : How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 541 - 554.

- MILLER, J.G., BERSOFF, D.M., HARWOOD, R.L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in The United States : Moral imperative or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 33 - 47.
- MILLER, J.G., LUTHAR, S. (1989). Issues of interpersonal responsibility and accountability : A comparison of Indians' and Americans' moral judgment, *Social Cognition*, 7, 3, 237-261.
- MISCHEL, W., MISCHEL, H.N. (1976). A cognitive social-cognitive approach to morality and self-regulation, dans T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues*, New-York, Holt, Rinehart and winston, 84-107.
- MOESSINGER, P. (1989). *La psychologie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je ?, n° 2465.
- MOESSINGER, P. (1998). *Décisions et procédures de l'accord*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MONTAIGNE, de M. (1580/1953). *Essais*, Paris, Gallimard.
- MOORE, G.E. (1903). *Principia Ethica*, Cambridge, Cambridge University Press, I, B, 10.
- MOSCOVICI, S. (1988). *La machine à faire des dieux*, Paris, Fayard.
- NASSI, A.J., ABRAMOWITZ, S.I., YOUMANS, J.E. (1983). Moral development and politics a decade later : A replication and extension, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1127-1135.
- NISAN, M. (1987). Moral norms and social conventions : A cross-cultural comparison, *Developmental Psychology*, 23, 5, 719-725.
- NISAN, M. (1988). A story of a pot, or a cross-cultural comparison of basic moral evaluations : A response to the critique by Turiel, Nucci, and Smetana (1988), *Developmental Psychology*, 24, 1, 144-146.
- NISAN, M., KOHLBERG, L. (1982). Universality and cross-cultural variation in moral development : A longitudinal and cross-sectional study in Turkey, *Child Development*, 53, 865-876.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring : A feminist approach to ethics*, Berkeley, University of California Press.
- NUCCI, L. (1981). Conceptions of personal issues : A domain distinct from moral and societal concepts, *Child Development*, 52, 114-121.
- NUCCI, L., SMETANA, J.G. (1996). Mothers concepts of young childrens areas of personal freedom, *Child Development*, 67, 4, 1870-1886.
- NUCCI, L., TURIEL, E. (1993). God's word, religions rules, and their relation to christian and jewish children's concepts of morality, *Child Development*, 64, 1475-1491.
- NUCCI, L.P, TURIEL, E., ENCARNACION-GAWRYCH, G. (1983). Children's social interactions and social concepts. Analyses of Morality and Convention in the Virgin Islands, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 14, 4, 469-487.
- NUCCI, L., WEBER, E.K. (1995). Social interactions in the home and the development of young childrens' conceptions of the personal, *Child development*, 66, 1438-1452.
- NUNNER-WINKLER, G. (1984). Two moralities ? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice, dans W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development*, New-York, Wiley, 348-361.
- OCQUETEAU, F., PEREZ DIAZ, C. (1989). *Justice pénale, délinquances, déviances : Evolution des représentations dans la société française*, Paris, Centre de Recherches Sociologiques sur les Droits et les Institutions Pénales, n° 50.
- OGIEN, A. (1995). *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin.
- OLJENIK, A.B. (1980). Adult's moral reasoning with children, *Child Development*, 51, 1285-1288.
- PERNER, J., WIMMER, H. (1985). " John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 years old children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1928). Logique génétique et sociologie, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1-2, 167-205.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1933/1976). L'individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison, *Cahiers Vilfredo Pareto, Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIV, n°38/39, Genève, Droz, 81-123.
- PIAGET, J. (1941/1965). Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique (" synchronique "), dans *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 100-143.
- PIAGET, J.(1943). Le jugement moral chez l'enfant d'après I.H. Caruso, *Archives de psychologie*, 29, 170.
- PIAGET, J. (1944/1965). Les relations entre morale et droit, dans *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 172-203.
- PIAGET, J. (1945/1965). Les opérations logiques et la vie sociale, dans *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 143-172.
- PIAGET, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1947/1998). Le développement moral de l'adolescent dans deux types de sociétés : Sociétés primitives et société " moderne ", dans *De la pédagogie*, Paris, Editions Odile Jacob, 169-175.
- PIAGET, J. (1951a/1965). L'explication en sociologie, dans *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 15-100.

- PIAGET, J. (1951b). Pensée égocentrique et pensée sociocentrique, *Cahiers internationaux de sociologie*, 10, 34-49.
- PIAGET, J. (1951c/1976). Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, *Cahiers Vilfredo Pareto, Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIV, n°38/39, Genève, Droz, 124-147.
- PIAGET, J. (1963/1976). Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance, *Cahiers Vilfredo Pareto, Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIV, n°38/39, Genève, Droz, 161-197.
- PIAGET, J. (1976). Les sciences sociales avec et après Jean PIAGET, *Cahiers Vilfredo Pareto, Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIV, n°38/39, Genève, Droz.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1951). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PODD, M. (1972). Ego identity status and morality : The relationship between two developmental constructs, *Development Psychology*, 6, 497-507.
- POITOU, J.P. (1974). *La dissonance cognitive*, Paris, Armand Colin.
- PY, J., SOMAT, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : Leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire, dans J.L. Beauvois, R.V. Joulé et J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 3 : Quelle cognitions ? Quelles conduite ?*, Suisse, Cousset, DelVal, 167-193.
- RAWLS, J. (1971/1987). *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- RORTY, R. (1995). Une éthique sans obligations universelles, dans *L'espoir au lieu du savoir*, Paris, Albin Michel, 97-128.
- RORTY, R. (1996). Universalisme moral et tri économique, *Diogène*, 173, 3 - 15.
- ROSS, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings, dans L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology, vol. 10*, New-York, Academic Press, 173-200.
- ROUDINESCO, E., PLON, M. (1997). *Dictionnaire de Psychanalyse*, Paris, Fayard.
- RUBIN, Z., PEPLAU, A. (1975). Who believes in just world ? *Journal of Social Issues*, 31, 3, 65-89.
- RUDDICK, S. (1989). *Maternal thinking : Toward a politics of peace*, Boston, Beacon Press.
- SAINT GIRONS, B. (1997). Psychanalyse, dans M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1207-1212.
- SAMPSON, E.E. (1977). Psychology and the american ideal, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 11, 767-782.
- SANTOLINI, A. (1982). *La compréhension des notions morales chez l'enfant*, Thèse, Université de Paris 8.
- SANTOLINI, A. (1994). Développement et conceptions du monde social : Jugements et raisonnements moraux, dans R. Ghiglione et J.P. Richard (Eds.), *Cours de Psychologie, Tome 3*, Paris, Dunod, 442-466.
- SAXE, G.B. (1998). Culture et développement cognitif, dans C. Meljac, R. Voyazopoulos et Y. Hatwell (Eds.), *Piaget après Piaget*, Editions La Pensée Sauvage, 155-171.
- SELMAN, R.L. (1971). The relation of role-taking to the development of moral judgment in children, *Child Development*, 42, 79-91.
- SHAVER, K.G. (1970). Defensive attribution : Effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident, *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 2, 101-113.
- SHAVER, K.G., DROWN, D. (1986). On causality, responsibility and self-blame : A theoretical note, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 4, 697-702.
- SHWEDER, R.A. (1982a). On savages and other children, *American Anthropologist*, 84, 354-366.
- SHWEDER, R.A. (1982b). Liberalism as a destiny : A review of Lawrence Kohlberg, *Contemporary Psychology*, 27, 6, 421-424.
- SHWEDER, R.A. (1982c). Beyond self-constructed knowledge : The study of culture and morality, *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 1, 41-69.
- SHWEDER, R. A. (1990). In defense of moral realism : Reply to Gabennesch, *Child development*, 61, 2060 - 2067.
- SHWEDER, R. A., BOURNE, E. J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally ? dans R.A. Shweder et R.A. Levine (Eds.), *Culture theory : Essays on mind, self and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 158-199.
- SHWEDER, R. A., HAIDT, J. (1993). The future of moral psychology, *Psychological science*, 6, 360 - 365.
- SHWEDER, R. A., MAHAPATRA, M., MILLER, J. G. (1987). Culture and moral development, dans J. Kagan et S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, Chicago, University of Chicago Press, 1-90.
- SHWEDER, R.A., MILLER, J.G. (1987/1991). The social construction of the person : How is it possible ? dans R.A. Shweder (Ed.), *Thinking through cultures : Expeditions in cultural psychology*, England, Harvard University Press, 156-185.

- SHWEDER, R.A, MUCH, N.C. (1987/1991). Determinations of meaning : Discourse and moral socialization, dans R.A. Shweder (Ed.), *Thinking through cultures : Expeditions in cultural psychology*, England, Harvard University Press, 186-240.
- SHWEDER, R. A. , MUCH, N. C. , MAHAPATRA, M., PARK, L. (1997). The “ big three ” of morality (Autonomy, Community and Divinity) and the “ big three ” explanations of suffering, as well, dans P. Rozin, A. Brandt et S. Kats (Eds.), *Morality and health : Interdisciplinary perspectives*, New-York, Routledge.
- SIEGAL, M. (1995). Le “ goût ” subtil du mensonge et de l’erreur, *La recherche*, 280, 40-41.
- SIMPSON, E.L. (1974). Moral development research : A case of scientific cultural bias, *Human Development*, 17, 81-106.
- SMETANA, J.G. (1981). Preschool children’s conceptions of Moral and Social Rules, *Child Development*, 52, 1333-1336.
- SMETANA, J.G. (1985). Preschool children’s conceptions of transgressions : Effects of varying moral and conventional domain-related attributes, *Developmental Psychology*, 21, 1, 18-29.
- SNAREY, J.R. (1985). Cross-cultural universality of social moral development : A critical review of Kohlbergian Research, *Psychological Bulletin*, 97, 2, 202-232.
- SOBESKY, W.E. (1983). The effect of situational factors on moral development, *Child Development*, 54, 575-584.
- SONG, M.J., SMETANA, J.G., KIM, S.Y. (1987). Korean children’s conceptions of Moral and Conventional transgressions, *Developmental Psychology*, 23, 4, 577-582.
- SPERBER, D. (1982). *Le savoir des anthropologues*, Paris, Hermann.
- SPERBER, D. (1992). Remarques anthropologiques sur le relativisme moral, dans J.P. Changeux (Ed.), *Fondements naturels de l’éthique*, Paris, Odile Jacob, 319-334.
- SPIRO, M.E. (1993). Is the western conception of the self “ peculiar ” within the context of the world culture ? *Ethos*, 2, 107 - 153.
- STEINER, I.D. (1980). Attribution of choice, dans M. Fishbein (Ed.), *Progress in Social Psychology*, vol. 1, USA, Hillsdale, Erlbaum.
- STEINER, I.D. (1999). Qu’est-ce qui est juste ? Une introduction à la psychologie de la justice distributive et procédurale, dans W. Doise, N. Dubois et J.L. Beauvois (Eds.), *La Psychologie Sociale, Vol. 4 : La construction sociale de la personne*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- SULLIVAN, E.V. (1977). A study of Kohlberg’s structural theory of moral development : A critique of liberal social science ideology, *Human Development*, 20, 352-376.
- SYKES, G., MATZA, D. (1957). Techniques of neutralization. A theory of delinquency, *American Sociological Review*, 22.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the self : The making of the modern identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, C (1992). *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf.
- TAYLOR, C (1997). *La liberté des modernes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- TAYLOR, D.M., JAGGI, V. (1974). Ethnocentrism and causal attribution in a south indian context, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 162-170.
- THELOT, C. (1982). *Tel père, tel fils ?*, Paris.
- TISAK, M.S., TURIEL, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules, *Child Development*, 55, 1030-1039.
- TORNAY, S., TORNAY, M.M. (1974). Compte-rendu du livre de Colin Turnbull : Un peuple fauve, *L’Homme*, 14, 3-4, 157-159.
- TOSTAIN, M. (1991). *Internalité et masculinité/féminité : Aspects développementaux et effets dans le jugement social*, Thèse nouveau régime, Université de Caen.
- TOSTAIN, M. (1993a). Androgynie psychologique et perception de la déviance : Aspects développementaux, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 89-104.
- TOSTAIN, M. (1993b). Norme d’internalité et perception de la déviance : Aspects développementaux, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 105-117.
- TOSTAIN, M. (1996). L’identité : Sujet évanescent et croyance vraie, Caen, *Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines*, 7, 43-57.
- TOSTAIN, M. (1997). Culture et identité sexuelle : Figures historiques et mythiques de la transgression de l’ordre naturel des sexes, *Kentron*, 13, 5-20.
- TOSTAIN, M. La morale est-elle soluble dans la culture ? : Revue critique des théories et des recherches en psychologie (tapuscrit soumis à publication).
- TOSTAIN, M., LEBREUILLY, J. Rationalisation cognitive et rationalisation comportementale en situation d’engagement discursif (tapuscrit soumis à publication).

- TRIANDIS, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts, *Psychological Review*, 96, 506 - 520.
- TRONTO, J. (1993). *Moral boundaries : A political argument for an ethics of care*, New-York, Routledge.
- TULVING, E. (1972). Episodic and semantic memory, dans E. Tulving et W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*, New-York, Academic Press, 381-403.
- TURIEL, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of development stages in the child's moral judgment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611-618.
- TURIEL, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development, *Child Development*, 45, 14-29.
- TURIEL, E. (1983). *The development of social knowledge : Morality and convention*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TURIEL, E. (1993). Nature et fondements du raisonnement social dans l'enfance, dans J.P. Changeux (Ed.), *Fondements naturels de l'éthique*, Paris, Odile Jacob, 301-318.
- TURIEL, E., EDWARDS, C.P., KOHLBERG, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 75-79.
- TURIEL, E., HILDEBRANDT, C., WAINRYB, C. (1991). Judging social issues : Difficulties, inconsistencies, and consistencies, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial N°224, Vol. 56, N° 2.
- TURIEL, E., KILLEN, M., HELWIG, C.(1987). Morality : Its structure, functions and vagaries, dans J. Kagan et S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, Chicago, University of Chicago Press, 155-244.
- TURIEL, E., NUCCI, L.P., SMETANA, J.G. (1988). A cross-cultural comparison about what ? A critique of Nisan's (1987) study of Morality and Convention, *Developmental Psychology*, 24, 1, 140-143.
- TURNBULL, C. (1973). *Un peuple fauve*, Paris, Stock.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1979). Le développement moral, dans *Education et développement social de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 107-156.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1999). Piaget, Kohlberg et les post-kohlbergiens : Plus d'un demi-siècle de recherches sur le développement moral, dans W. Doise, N. Dubois et J.L. Beauvois (Eds.), *La Psychologie Sociale, Vol. 4 : La construction sociale de la personne*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- VAN Der KEILEN, M., GARG, R. (1994). Moral realism in adult's judgments of responsibility, *The Journal of Psychology*, 128, 2, 149-156.
- VAN Der KEILEN, M., ROY, C. (1995). Développement du concept de vie à propos des animaux et des plantes, *Enfance*, 4, 435-442.
- VASQUEZ, A. (1983). L'étude interculturelle des notions morales : Quelques problèmes théoriques et méthodologiques, *Recherches de Psychologie Sociale*, 5, 89-106.
- VIKAN, A. (1976). Objective and subjective responsibility in moral judgment as a function of enactment of role polarities, *Journal of General psychology*, 128, 153-161.
- WAINRYB, D., TURIEL, E. (1994). Dominance, subordination, and concept of personal entitlements in cultural contexts, *Child Development*, 65, 1701-1722.
- WALKER, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning : A critical review, *Child development*, 55, 677 - 691.
- WALKER, L.J. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning : A rejoinder to Baumrind, *Child Development*, 57, 522-526.
- WALKER, L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning, dans W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, vol.2 : Research*, USA, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 333-364.
- WALSTER, E. (1966). Assignment of responsibility for an accident, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 73-79.
- WALZER, M. (1997). *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil.
- WARK, G.R., KREBS, D.L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment, *Developmental Psychology*, 32, 2, 220-230.
- WELLMAN, H.M., ESTES, D. (1986). Early understanding of mental entities : A reexamination of childhood realism, *Child Development*, 57, 910-923.
- WERTH, N. (1997). Un état contre son peuple, dans S. Courtois, N. Werth, J.L. Panné, A. Paczkowski, K. Bartosek et J.L. Margolin (Eds.), *Le livre noir du communisme*, Paris, Robert Laffont, 42-295.
- WRIGHT, J.C., MISCHEL, W. (1987). A conditional approach to dispositional constructs : The local predictability of social behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1159-1177.
- WRIGHT, J.C., MISCHEL, W. (1988). Conditionnal hedges and the intuitive psychology of traits, *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 454-469.
- YUIL, N., PERNER, J., PEARSON, A., PEERBHOY, D., VEN Den ENDE, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires : From objective to subjective and moral, *British Journal of*

Developmental Psychology, 14, 4, 457-475.
ZUCKERMAN, M. (1975). Belief in a just world, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 5, 272-276.
ZUCKERMAN, M., GERBASI, K.C., KRAVITZ, R.L., WHEELER, L. (1974). The belief in a just world and reactions to innocent victims. Manuscript non publié. Université de Rochester.

Résumé

Quels sont les mécanismes d'acquisition de la morale ? A partir de quel âge l'enfant prend-t-il en compte les intentions quand il juge la conduite de quelqu'un ? Les femmes ont-elles une orientation morale spécifique ? La morale varie-t-elle selon la classe sociale, la culture ? Comment les gens font-ils pour transgresser, en toute tranquillité d'esprit, des principes moraux, dont ils admettent par ailleurs la légitimité ? Voilà quelques unes des questions auxquelles la psychologie morale donne des éléments de réponses. L'objectif de ce livre est de présenter ce domaine d'étude très développé dans les pays anglo-saxons, mais qui est peu connu en France. A cette occasion, plusieurs thèmes sont abordés : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte ; les différents types de pratiques éducatives ; le rôle des facteurs intellectuels, sociaux et culturels dans le développement de la morale ; les rapports entre morale et action.

Nous avons cherché à faire une analyse critique de ce domaine, en mettant en évidence le fait que la morale peut-être envisagée en dehors de la dichotomie classique entre universalisme (une seule morale partout) et relativisme (chaque culture a une morale spécifique et incommensurable), qu'une troisième voie, pluraliste et psychosociale, est possible. Sans préjuger des questionnements philosophiques, inévitables et souhaitables dans un tel domaine, notre objectif est finalement de présenter une morale réaliste, c'est-à-dire qui tienne compte des possibilités, des principes de vie des individus, mais aussi des contraintes, des opportunités liées aux contextes sociaux et culturels.