



**Thèse présentée par
KOUDOU Kessié
Raymond**

**UNIVERSITE DE
TOULOUSE-LE MIRAIL
U.F.R DES SCIENCES DU
COMPORTEMENT ET DE
L'EDUCATION**

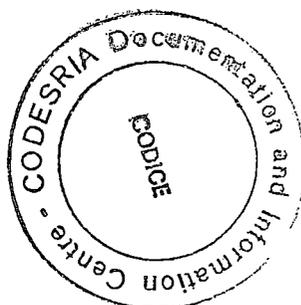
**Pratiques éducatives et développement
moral : une étude psychogénétique et
différentielle de l'appropriation des
valeurs et de l'estime de soi chez l'enfant
et l'adolescent de 6 à 16 ans**

DECEMBRE 1990



25 JUIN 1991

UNIVERSITE DE TOULOUSE-LE MIRAIL
U.F.R DES SCIENCES DU COMPORTEMENT ET DE L'EDUCATION



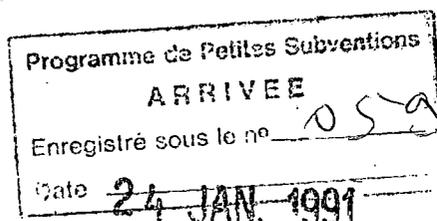
05.03.02
K04
2604

THESE DE DOCTORAT D'ETAT

PRATIQUES EDUCATIVES ET DEVELOPPEMENT MORAL

UNE ETUDE PSYCHOGENETIQUE ET DIFFERENTIELLE DE L'APPROPRIATION
DES VALEURS ET DE L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ENFANT ET
L'ADOLESCENT IVOIRIENS DE 6 A 16 ANS.

Tome 1



présentée et soutenue publiquement

par

KOUDOU Kessié Raymond

sous la direction du Professeur Pierre TAP

Devant le Jury d'Examen composé de :

Mmes Hanna MALEWSKA-PEYRE
Christiane VANDENPLAS-HOLPER
MM. Jean LE CAMUS
Raymond François FOURASTE
Pierre TAP

Directeur de Recherche C.N.R.S.C.R.I.V. de Vaucresson
Professeur de Psychologie. Université de Louvain
Professeur de Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail
Professeur de Psychologie. Psychiatre. Université de Toulouse-Le Mirail
Professeur de Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail

DECEMBRE 1990

AU CODESRIA

*pour son aide
affectionnée.*

Koudou



A

Adèle , mon épouse

A

Léandre,

A

Gona, Zikida, Zorohon, Gogoli,
mes enfants

*Pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis pendant
mes longs mois d'absence.*

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Nos remerciements et toute notre reconnaissance :

. A Monsieur Pierre TAP, Professeur de Psychologie génétique et sociale et co-directeur du Laboratoire "Personnalisation et changements sociaux", U.A. n° 259 CNRS de l'Université de Toulouse-Le Mirail, qui a dirigé et guidé avec rigueur et efficacité cette thèse, mais aussi tous nos autres travaux de recherche, du dossier de Licence au doctorat de 3e cycle de psychologie.

. A Madame Hanna MALEWSKA-PEYRE, Professeur de Psychologie sociale à l'Université de Varsovie et Directeur de Recherche CNRS au C.R.I.V. de Vaucresson, qui a accepté spontanément à la demande de Monsieur TAP de se mettre à notre disposition depuis 1982. Elle a suivi avec patience cette recherche, elle a permis sa réalisation par ses conseils et ses critiques avisés et par son souci constant de voir le contexte dans lequel se déroule toute recherche pris en compte et par les portes qu'elle nous a ouvertes, en particulier celles du Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson.

. A Madame Christiane VANDENPLAS-HOLPER, Professeur de Psychologie à l'Université de Louvain, à Monsieur Jean LE CAMUS, Professeur de Psychologie à l'Université de Toulouse-Le Mirail à Raymond François FOURASTE, Médecin-Psychiatre et Professeur de Psychologie à l'Université de Toulouse-Le Mirail, qui nous ont fait l'honneur d'accepter de siéger au jury d'examen de notre thèse.

. A Monsieur Yves CHIROL, Responsable de la Cellule Informatique du CRIV qui a effectué le traitement des données de notre recherche.

. A Madame Annick EYZAT du CRIV qui a bien voulu lire notre manuscrit.

. Aux Professeurs J. SIMON et J. PELISSIER pour leurs conseils amicaux.

. AU C.R.I.V., à son directeur M. CHAUVIERE, au chargé des relations extérieures H.COMAILLE, à ses documentalistes, en particulier à Monsieur CORBY et à tout le personnel qui nous ont facilité le séjour de travail dans ce centre de recherche.

. Au CODESRIA qui a alloué une subvention à notre recherche dans le cadre de son "programme de petites subventions pour les thèses et mémoires".

. Au CNRS et en particulier à son personnel du centre de documentation des sciences humaines, du Boulevard Raspail à Paris.

. Au C.I.E.S. et au Ministère de la coopération française qui par l'octroi d'une bourse de stage ont permis que ce travail voit enfin le jour.

. A Monsieur TAPE GOZE, Maître de Conférences de Psychologie à l'ENS d'Abidjan qui nous a été d'un soutien constant par ses critiques et remarques.

. A Monsieur le Régisseur de la Maison d'arrêt civil d'Abidjan, au directeur du Centre d'observation des mineurs de cette Maison d'arrêt, aux chefs d'établissements scolaires d'Abobogare, de Cocody et à tous les personnels d'encadrement, d'assistance sociale et aux enseignants/éducateurs qui nous ont facilité les recherches sur le terrain.

. Au commissaire KOUDOU OKOU Laurent qui nous a permis de réaliser l'étude pilote à Bouaké.

. A tous les enfants, adolescents et mineurs de justice et à leurs parents, ainsi qu'aux enseignants et autres éducateurs qui ont accepté de faire partie de notre échantillon d'étude.

. A nos étudiants de l'institut de criminologie de l'Université d'Abidjan, ainsi qu'à ceux de l'ENS, section Educateurs et Conseillers d'éducation qui ont accepté de participer aux phases préliminaires de notre recherche.

. A TOHOURI Abéa et à RABE Triffo qui nous ont aidé à récolter les données sur le terrain.

. A Madame TCHADJA et à LUMALA qui ont effectué la traduction de certains articles.

. A Madame OBROU et à Papaïx qui ont réalisé la première frappe de certains chapitres.

. A Madame FABRE qui a assuré la frappe définitive de cette thèse, avec efficacité et compétence en si peu de temps.

. A Camille qui nous a aidé à effectuer la saisie informatique des données et qui nous a familiarisé aux traitements informatiques des données à l'Université de Toulouse-Le Mirail.

. A tous nos amis de Toulouse, de Paris, de Fleury-les-Aubrais, de Lyon, d'Abidjan... et en particulier les familles ASSI Seka, KOUADIO Dougoré, KOUADJA Adèle, YAPO Yapi, AKA Koussi, ETTE Marcel, qui ont su nous soutenir et nous assurer en permanence de leur amitié.

A tous nos frères, et en particulier les familles ZOGOURY Christian, GNAPI Ciprien, KOUDOU Okou, KOUDOU Ossiri, qui nous ont donné foi dans la valeur du thème de cette recherche, et dans la réalité de la valeur de la famille.

. A tous les autres qui ont été omis involontairement (personnes ou institutions) qui directement ou indirectement nous ont aidé et soutenu dans la réalisation de cette recherche.

"Etre égal devant la loi ne constitue pas seulement un avantage pour l'individu, cela implique aussi que l'on abandonne toute prétention aux avantages, aux privilèges personnels et aux traitements préférentiels" (Anna Freud, 1968, p. 147).

*
* *

SOMMAIRE

TOME 1

INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE :	
PRATIQUES EDUCATIVES ET DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE : RECHERCHE D'UN MODELE D'ETUDE DU MILIEU, DU SUJET ET DE LEUR INTERSTRUCTURATION - Revue théorique des questions et problématique de la recherche	24
CHAPITRE 1 : Modèle de milieu éducatif familial et développement psychologique : facteurs de développement et approches interculturelles	25
CHAPITRE 2 : Modèle de milieu éducatif familial et développement moral	70
CHAPITRE 3 : LES COMPORTEMENTS DE POUVOIR ET DE SOUMISSION A L'AUTORITE DANS LES PRATIQUES EDUCATIVES	127
CHAPITRE 4 : Développement cognitif et moral : influence de la scolarité et des pratiques éducatives des maîtres	169
CHAPITRE 5 : Le cadre, les hypothèses et la méthodolo- gie de la recherche	199

TOME 2

DEUXIEME PARTIE :	
RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES DE LA RECHERCHE	242
CHAPITRE 6 : Milieux familial et scolaire Ivoiriens et pratiques éducatives	243
CHAPITRE 7 : Cultures et valeurs culturelles : les choix des valeurs culturelles de l'enfant et de l'adolescent Ivoiriens : approche génétique et différentielle	311
CHAPITRE 8 : Jugements, intentions et conduites morales de l'enfant et de l'adolescent Ivoiriens (approche génétique et différentielle)	384
CHAPITRE 9 : La représentation de soi de l'enfant ou de l'adolescent Ivoirien en rapport avec son système de valeurs et l'orientation de sa conscience morale	466
CONCLUSION GENERALE	542
BIBLIOGRAPHIE	564
ANNEXES	604
TABLE DES MATIERES	690

INTRODUCTION GENERALE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche porte sur l'appropriation des valeurs socio-morales ou le développement moral de jeunes Ivoiriens de 6 à 16 ans bénéficiant de pratiques socio-éducatives diverses dans leurs cadres de vie principaux que sont les milieux familial et scolaire.

La problématique se noue autour du corpus des questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques éducatives en usage dans les divers milieux, familial et scolaire ?
- Quelles sont les plus favorables au développement moral, que nous nous proposons d'apprécier à travers le jugement, l'intention morale et la résistance à la tentation de frauder chez des enfants et des adolescents, délinquants et non-délinquants ?
- Quelles valeurs reflètent-elles ? Quelles sont les valeurs du moi, les choix de valeurs culturelles et morales ? Quelle image de soi en découle-t-il pour l'enfant, que nous savons confronté à des conflits, notamment conflits des cultures et des valeurs avec leurs conséquences directes les conflits d'identité ?

Le schéma ci-après résume l'ensemble des variables et les relations entre elles, relations qui nous semblent déterminantes pour la formation de la conscience morale et la constitution de l'image valorisante de soi. En d'autres termes, ce

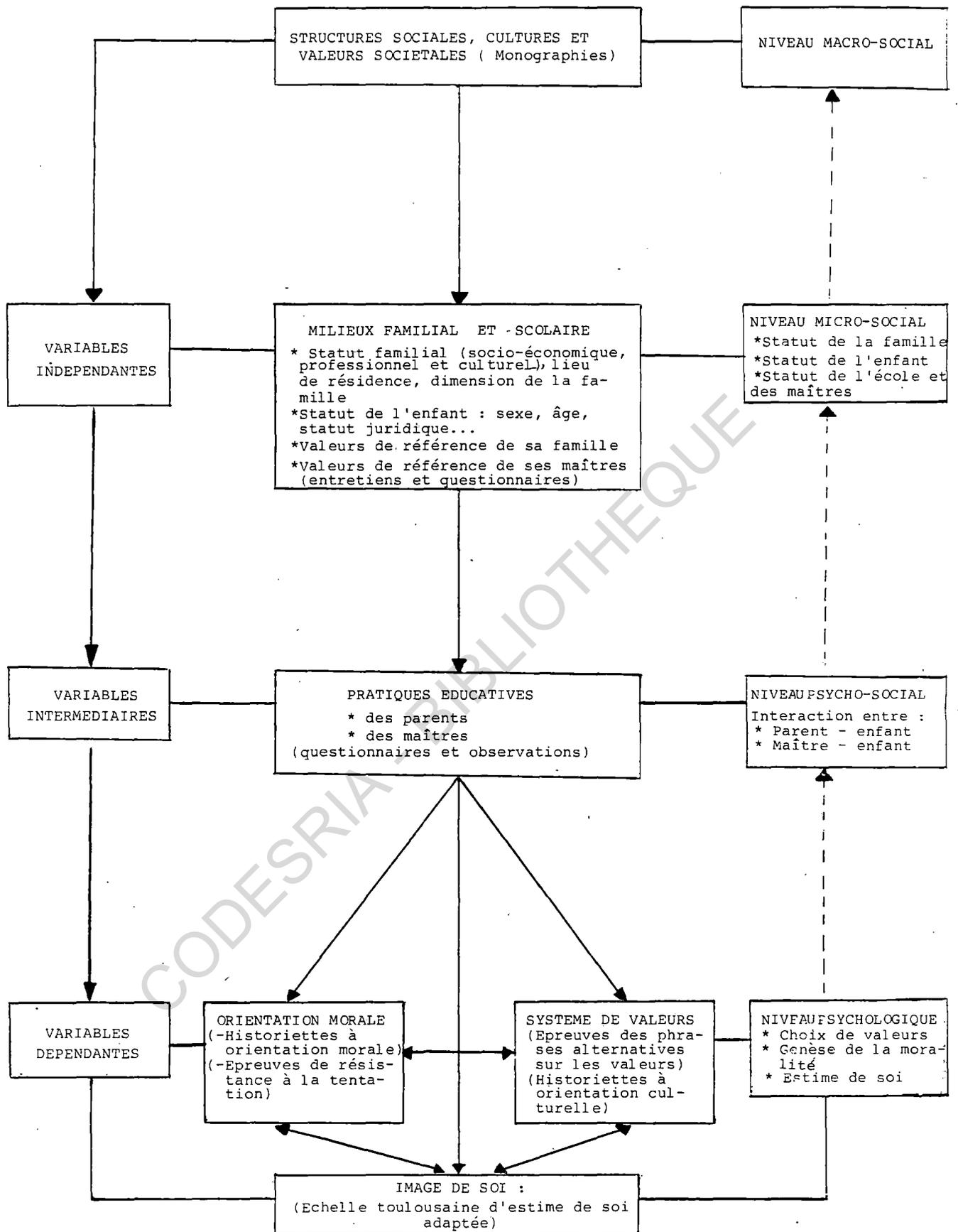


Fig.n° 1 : Processus sociaux et psychologiques en oeuvre dans la genèse de l'appropriation des valeurs morales et l'image de soi.

que nous nous proposons d'étudier dans cette recherche se trouve résumé dans ce que nous appelons dans ce schéma, les variables dépendantes. Il s'agit du processus de formation de la conscience morale, de l'appropriation des valeurs, culturelles et morales et de l'image de soi que les jeunes ivoiriens ont d'eux-mêmes. L'orientation morale, aspect central de cette étude est approchée à partir de deux types d'épreuves, les épreuves des historiettes qui nous permettent d'apprécier le niveau de jugement et d'intention morale et les épreuves de résistance à la tentation qui se préoccupent surtout des conduites effectives, avec le souci de voir le rapport entre Intentions, Jugements et Conduites morales. Le deuxième aspect des variables dépendantes c'est le système de valeurs des jeunes Ivoiriens qui est approché à partir d'une épreuve dite des phrases alternatives sur les valeurs, mais aussi à travers quelques unes des historiettes à orientation culturelle. Quant à la représentation ou l'image de soi que les jeunes ont d'eux-mêmes, conséquence (in)directe des représentations sociales dont ils sont l'objet et de leur degré de participation sociale, elle est obtenue par une échelle adaptée de l'échelle toulousaine d'estime de soi (1). Ce large processus qui relie la genèse de la moralité, le choix des valeurs et l'estime de soi ne nous semble pas se former ex-nihilo, il est influencé par une série de facteurs interdépendants, de nature macro et microsociologique.

Les facteurs du niveau macrosociologique constituent le point de départ de la chaîne d'influence, mais ils ne sont pas mesurés directement ici, ils sont décrits en partant de l'observation quotidienne des milieux Ivoiriens et de la

(1) L'échelle Toulousaine d'Estime de soi (E.T.E.S.) a été mise au point par P. TAP avec son équipe du Laboratoire Associé au CNRS n° 259 de l'Université de Toulouse-Le Mirail (à paraître).

littérature ethnologique, sociologique et anthropologique des milieux ethniques et culturels en présence en Côte d'Ivoire. Supposés directement dépendants de cette base culturelle de départ, l'environnement familial et scolaire est considéré à partir de plusieurs indicateurs obtenus par enquête auprès des parents, des maîtres et le statut social et juridique du jeune l'est aussi par questionnaire auprès des jeunes intéressés. Cet ensemble d'indicateurs mesurés donc indirectement, vont des variables indépendantes classiques comme la catégorie socio-professionnelle (CSP), le niveau socioculturel, le sexe, l'âge et le statut juridique du jeune (mineur, majeur, délinquant/non-délinquant) à des variables comme les valeurs qui servent de référence aux enseignants et aux parents. Cet ensemble de facteurs sont supposés agir non pas mécaniquement, mais par le biais de facteurs appelés variables intermédiaires, et qui sont de type psychosocial puisqu'ils portent sur les interactions parents, éducateurs et enfants. Il s'agit des pratiques éducatives catégorisées à partir de questionnaires ou de séances d'observations des interactions en situation éducative. La recherche, dont l'objet dans ses grandes lignes vient d'être défini, a débuté en Côte d'Ivoire en 1982. Elle est née de quelques préoccupations et a surtout été générée par la montée vertigineuse des délits dans la population habituellement définie juridiquement comme mineurs. Une interrogation était devenue comme une idée fixe, celle de savoir s'il existe une étiologie spécifique à la délinquance juvénile en milieu Ivoirien. Dans cette première perspective, il nous fallait faire ressortir les conditions de socialisation de l'enfant Ivoirien dans ses milieux de vie. L'orientation qui nous guidait était fondée sur l'idée que la déficience du sens moral, dont la délinquance juvénile est une manifestation concrète pouvait être regardée comme la conséquence d'un faisceau de facteurs interagissant, et dont le plus important, dans le contexte Ivoirien, pourrait être le mode d'appropriation des valeurs socio-morales. Ce mode d'appropriation, nous les soupçonnions, ne pouvait être que

forcément conditionné par les divers styles éducatifs des milieux sociaux d'appartenance, et les possibilités offertes par l'école.

Dans nos sociétés africaines de "melting pot" culturel, surtout influencées unilatéralement par les valeurs des anciennes puissances colonisatrices, où par conséquent le conflit, entre les valeurs "traditionnelles" et les valeurs "modernes", entre culture dominante occidentale et culture africaine minorisée est intensément vécu au niveau de toutes les structures sociales et au niveau psychologique, il nous est apparu que les problèmes d'inadaptation juvénile ne pouvaient que s'amplifier, en particulier du fait des difficultés réelles des parents à intégrer un mode de vie et d'éducation cohérents. La référence implicite est la société traditionnelle (avec ses valeurs et son mode d'éducation dans le cadre d'une famille large) et la référence explicite, souvent affichée pour se mettre en valeur, est la société moderne de type occidental (avec ses valeurs, son type d'éducation à forte orientation libérale dans le cadre d'une famille éclatée de type nucléaire).

Ces difficultés qui s'expriment dans les hésitations des parents, l'absence de dialogue avec l'enfant, souvent dialogue de sourds, et la démission au profit de l'Ecole, ont des incidences évidentes sur l'enfant. Malewska-Peyre (1982, p. 270) a souligné à juste titre dans ce sens que la crise d'identité ne fait que s'aggraver si les messages éducatifs de l'environnement social sont contradictoires ou incohérents. Les incidences identitaires à notre avis sont nombreuses et sont le manque d'assurance, le manque de confiance en soi, le sentiment d'insécurité, l'absence de distance ou d'autonomie de jugement... L'enfant présentera des problèmes d'identification à un modèle d'autorité (parce qu'inexistant, ou incohérent, lui-même simplement à la recherche de sa propre identité) mais aussi à un modèle de valeurs (les valeurs dont se

disent porteurs les parents, ou tout au moins sur lesquelles ils insistent, sont souvent inexistantes dans la société, au quotidien, qui vit plutôt sur des contre-valeurs). Les bandes d'adolescents sont certainement ces groupes où il viendra compenser les manques, car la force et la puissance du groupe-ment lui assureront plus facilement, la compréhension, la sécurité, l'amitié et la solidarité qu'il trouvait difficilement ailleurs. Mais elles seront très vite les "classes" d'apprentissage de la désobéissance socio-morale, du fait que les aventures dans lesquelles l'enfant croit s'affirmer, le mettront souvent en porte-à-faux avec les valeurs morales, avec la loi, avec les parents, la société.

Par ailleurs, l'amplification des difficultés est à rechercher du côté de l'Ecole elle-même, parce que malade et inadaptée, elle rejette très tôt à la rue des milliers d'enfants, qui devenant des enfants de la rue, désœuvrés très tôt et sans avenir, sont la proie de toutes les tentations, de toutes les facilités. Ayant "goûté" à la scolarité, ces enfants se sentent affranchis par rapport à ceux du village, et ne peuvent ressentir la perspective du retour au village, à la terre, que comme une humiliation. Le discours officiel ne tourne-t-il pas en dérision ce qui est appelé le modèle paysan, le modèle "Dago" (2) ? L'enfant qui a en effet été scolarisé, même au bas niveau, restera à mi-chemin entre le modèle moderne qu'incarne l'Ecole, et le modèle traditionnel qu'incarne le village, même si ses penchants vont vers une promotion sociale par le salariat ou le fonctionariat. L'Ecole pour ainsi dire crée en lui un hiatus, un clivage. Tout le problème est qu'elle ne lui donne pas les moyens de sa

(2) "Dago" est le personnage d'une bande dessinée satyrique de l'hebdomadaire "Ivoire Dimanche" qui symbolise le paysan qui, sorti tout droit de son village, se trouve "parachuté" en ville, et partant, découvre avec surprise les réalités non soupçonnées de la ville.

propre valorisation surtout quand il ne réussit pas en classe. Dans un article sur "Ecole et changement social", Ferrari décrivait cette déchirure : "L'enfant qui fréquente l'école est sans cesse obligé de passer d'un monde à l'autre. Quotidiennement, sans transition, il quitte l'univers magique des fétiches, des croyances et des coutumes traditionnelles pour pénétrer dans celui de la connaissance rationnelle. En lui deux mondes interfèrent : il garde une mentalité traditionnelle en ce qui concerne son travail scolaire, sa réussite aux examens. Ceux-ci dépendent non de sa volonté, mais des fétiches, des sorciers, des pratiques magiques et des sorts des envieux et des jaloux. Tel, cet élève qui ne travaillait pas en classe, car le féticheur lui avait dit qu'il réussirait au C.E.P.E. et au concours des bourses. Tel, cet autre qui, son oncle lui ayant jeté un sort, était persuadé à l'avance qu'il échouerait, malgré son travail opiniâtre. D'autre part, vis-à-vis de sa famille, l'écolier se sent encombré d'un acquis étranger à la réalité quotidienne à laquelle font face ses parents ; une coupure s'établit entre lui et les autres, entre l'enfant instruit et ses frères, entre le fils et son père".

Certes, le taux de scolarisation dans le primaire a énormément progressé, passant de 60 % en 1965 à 78 % en 1986. Il reste cependant que la Côte d'Ivoire non seulement a un des taux d'analphabétisme les plus élevés, 63 % en 1987 mais a un système éducatif des plus malthusiens. Déjà en 1966-1967, le pourcentage de rejet (échec au concours d'entrée en 6e) était de 69 %, il passera à 84,04 % en 1978-1979. Aujourd'hui sur 1 000 élèves qui se présentent à la scolarisation, seuls 13 sont assurés de réussir leur baccalauréat, sans avoir pour autant la garantie de rentrer dans l'enseignement supérieur. Et quand ils y entrent ils n'ont aucune garantie de trouver un emploi.

La seconde préoccupation qui a nourri et suscité cette recherche est d'ordre pédagogique. A ce titre, elle est liée à notre première préoccupation, mais elle demeure tout de même spécifique puisque nous avons voulu répondre de façon concrète à la question des facteurs explicatifs de la dissocialité souvent évoqués, en nous proposant de croiser entre elles plusieurs de ces variables, avec en particulier, la variable constituée par les pratiques éducatives parentales et scolaires. Poser le problème sous cet angle n'est certes pas nouveau puisque diverses recherches, dont notamment celles de Vandénplas-Holper (1979) sur la relation entre l'éducation et le développement social, celle de Dré villon (1980) sur la relation entre les pratiques éducatives et le développement de la pensée opératoire concrète et formelle, celle de Lautrey (1980) sur la même question, celle de Bernstein (1980) sur le type de contrôle et le développement du langage... Néanmoins, ce qui nous apparaissait nouveau à propos du développement moral, c'était un protocole expérimental qui s'occupe concrètement des effets des pratiques éducatives dans des situations contrôlées comme l'ont souvent fait des psychologues anglo-saxons comme Kohlberg (1972), Crowley (1968), Bandura et Mc Donald (1963), Blatt et Kohlberg (1973), Holstein (1973), Kohlberg et Gillican (1971)...

Comme nous le disions, parmi les facteurs explicatifs évoqués se trouve en particulier le milieu. Mais ce facteur est trop général pour avoir une quelconque valeur heuristique. Piaget (1978) montre dans ses travaux sur le jugement moral que parmi les facteurs qui favorisent le développement moral figurent au premier plan le contact avec l'adulte et le contact entre pairs. Freud (1981) montre également l'importance de l'action éducative familiale dans la constitution du surmoi, instance de la personnalité qui s'apparente à la conscience morale. Mais quels sont les "ingrédients" précis de ce milieu qui sont stimulateurs ? Les recherches de Dré villon (op. cit.), de Vandénplas-Holper (op. cit.) de Malewska-Peyre

(op. cit.) vont dans le sens de préciser ces ingrédients comme étant relatifs aux "pratiques éducatives", aux "styles éducatifs". Jacques Lautrey (1980) systématisera ce qui dans le milieu, constitue le facteur d'influence. Les pratiques éducatives, définies à trois niveaux, constituent la variable intermédiaire qui apparemment manquait entre le milieu et le développement psychologique ; il s'agit des pratiques éducatives dites souples, rigides ou laisser-faire.

L'hypothèse de Lautrey c'est qu'un milieu ou un environnement sera d'autant plus favorable au développement qu'il est source de perturbations. Cet environnement qui est source de résistance aux schèmes d'assimilation du sujet, offre concomitamment les conditions nécessaires aux rééquilibrations, c'est-à-dire, finalement les conditions de dépasser le conflit cognitif, généré par les perturbations. Les pratiques éducatives souples sont celles qui sont utilisées dans ces milieux.

Notre problématique, celle des pratiques éducatives, dans leur relation avec le développement psychologique, problème au centre de notre étude, trouve son cadre théorique dans le modèle qui fait du conflit socio-cognitif et moral et des mécanismes d'équilibration majorante les conditions ou facteurs du développement. Mais de quelles pratiques éducatives parlerons-nous ? Celles du milieu familial ? Celles du milieu scolaire ? Les deux conjointement ? Pour des raisons de commodité ou simplement d'efficacité expérimentale, l'on est obligé de les étudier isolément. Cependant il nous faudra voir les effets des pratiques éducatives dans les cas de discordance ou de concordance, donc en croisant véritablement les variables relatives à l'éducation, à la fois du domaine familial et scolaire. Il reste bien entendu que les variables dépendantes, constituées par des réponses des enfants à des situations et autres dilemmes moraux faisant appel à leur jugement et à leur sens de l'honnêteté et de la justice, posent un problème méthodologique important.

En effet, comment passer du jugement moral sur des actes aux actes ou conduites morales proprement dites de l'enfant. Certains chercheurs, de Piaget à Kohlberg, ont donné l'impression, curieuse, que parler du jugement moral épuisait pour ainsi dire la question même du développement moral, nous amenant à situer au même niveau, jugement et conduite. Or ces deux données ne nous paraissent pas se situer au même niveau, l'un est relatif à la logique, l'autre mobilise à la fois la logique et l'affectif et à ce titre reste plus global. Ce problème demeure donc au centre de nos préoccupations théoriques mais aussi méthodologiques et l'on pourrait le résumer ainsi : les attitudes, les représentations, les jugements moraux de l'enfant sont-ils de bons critères d'appréhension de son développement et de son adaptation morale ?

Bien que Piaget ne se soit pas posé la question exactement dans les mêmes termes, il nous répond indirectement lorsqu'il indique que dans le domaine moral, l'interrogatoire de l'enfant ne saurait porter que sur des réalités en quelque sorte indirectes, car précise-t-il, "on peut faire raisonner un enfant à propos d'un problème physique ou logique : on est ainsi en présence non certes de la pensée spontanée de l'enfant, mais cependant une pensée en action. On ne peut, par contre, faire agir un enfant en laboratoire pour disséquer sa conduite morale" (ibid., p. 84).

Mais comme le dit si bien Piaget, "un problème moral soumis à l'enfant est beaucoup plus éloigné de sa pratique morale qu'un problème intellectuel de sa pratique logique" (ibid., p. 84). Alors l'on peut se demander à juste titre de quelle utilité est une étude sur les seuls jugements moraux si l'on ne peut accéder aux véritables conduites morales. Des assimilations abusives ont même été souvent faites par certains chercheurs qui en réalité étudiant empiriquement des jugements et ce que nous appelons des intentions de conduite morale, nous ont donné l'impression d'approcher différentiel-

lement le jugement et la conduite morale ; c'est le cas de l'étude de Coslin, Denis-Pradet et Selosse (1972). Il nous faut dépasser cette confusion, car comme l'écrivait P. Tap (1979), du fait des clivages entre conduites et conscience, entre actions et connaissances, il nous faudrait "relativiser les résultats des recherches exclusivement centrées sur l'étude de représentations dissociées des activités réelles du sujet...". D'autres psychologues sont encore plus catégoriques.

Bloch (1970) reste formel, en se référant aux travaux de Piaget, l'interrogatoire de l'enfant est facile, mais il est beaucoup plus difficile de savoir ce que signifient ses réponses, et même dangereux de conclure à la croyance profonde de l'enfant à partir de ce qu'il exprime. Allant plus loin dans la mise en cause de la méthodologie fondée sur les seules déclarations et les seuls jugements d'enfants, il se demande s'il s'agit simplement de jugement moral, ou de conduites ou de sentiments moraux. L'enfant face à des situations concrètes se comporterait-il comme il le dit à propos d'une histoire qui lui est racontée ? En d'autres termes peut-on inférer des conduites morales à partir de simples jugements, de simples appréciations ou évaluations sur des données extérieures, indirectes ? Il reste bien entendu que les jugements, les attitudes et représentations ne peuvent être totalement étrangères aux comportements réels des êtres humains. Ils demeurent un moment de l'action, un moment préparatoire à l'action qui en constitue le prolongement (cf. les travaux de S. Moscovici (1961), J. Maisonneuve (1978), K. Koudou (1980)...). Mais il nous faut compléter l'étude par l'observation de comportements effectifs? lorsque le sujet est réellement confronté aux situations et problèmes moraux. Dans cette recherche, bien que nous situant dans les lignes de direction tracées par Piaget et Kohlberg sur cette question, nous irons un peu plus avant en ne nous arrêtant pas aux seuls jugements, mais en faisant intervenir à la fois : le jugement,

l'intention et la conduite morale effective en rapport avec la notion de valeur morale.

Qu'entendons-nous par ces termes dans le cadre de notre étude ? Pour Rokeach (1973, p. 5) : "une valeur est une croyance permanente qu'un certain type de comportements ou buts de l'existence est préférable pour la personne ou pour la société en opposition à un autre type de comportements ou buts d'existence. Un système de valeurs, c'est la croyance que certains types de comportements ou buts de l'existence sont préférables sur une échelle d'importance relative."

Rokeach met avec intérêt en évidence la désirabilité comme une des dimensions importantes de la notion de valeur. Cependant cette conception ne met en lumière que le problème de la hiérarchisation des "préférables" ou des "désirables" sans indiquer le caractère principal de la notion de valeur sur lequel nous reviendrons plus loin.

C'est d'une telle définition générale de la valeur "comme ce caractère des choses qui consiste en ce qu'elles sont plus ou moins estimées ou désirées par un sujet" dont semble se satisfaire M.A. Bloch (1970, p. 126), même s'il se propose de ne s'intéresser, qu'à la genèse ou à l'ouverture des adolescents aux valeurs. Il se pose ici un problème incontournable, celui de la relativité et du caractère subjectif de la notion de valeur souvent discuté et que nous ne reprendrons pas ici.

Au sens traditionnel du terme, la valeur d'un objet désigne tout simplement son prix. Mais une telle définition ne saurait nous satisfaire car le véritable problème de la valeur ne nous paraît pas être relatif uniquement à l'évaluation des objets en termes de prix ou de poids, mais aussi et surtout à son caractère prescriptif. Le caractère "devrait" ou "faudrait" qui se réfère à un idéal en constitue incontestablement une dimension centrale, soulignée également par Rokeach. Ce

qui doit être par rapport à ce qui est, voilà en réalité ce qui fonde la notion de valeur dont la fonction est de guider, d'orienter notre vie, notre conduite. Tout le problème est celui de la précision de la question que le chercheur se propose d'examiner. L'Encyclopediae Universalis (T. 16, p. 584) pose en effet clairement ce problème. S'agit-il d'établir une liste de valeurs hiérarchisées selon leur importance ? De déterminer leur origine (religion, la société, l'individu lui-même...) ? S'agit-il d'interroger un style de raisonnement propre à discourir sur ce sujet puis de chercher à rendre ce raisonnement de plus en plus exact en construisant des systèmes de logique formelle ? Ou plutôt d'examiner comment ce qu'un être humain tient pour un fait peut être influencé par les valeurs qui sont les siennes, celles qu'il partage ou non avec les autres ? Ou s'agit-il de s'intéresser, à leur genèse, à leur appropriation par l'enfant ?

Nous nous sommes situé en disant plus haut que notre intérêt porte sur les valeurs telles que reflétées dans les pratiques éducatives et les comportements des enfants visés par l'éducation familiale et scolaire. L'objectif ultime est de saisir la genèse de l'adhésion et de l'appropriation des valeurs par l'enfant à travers son jugement, son intention et sa conduite effective lorsqu'il est confronté à des problèmes moraux.

Les valeurs qui intéressent notre recherche sont des valeurs morales, c'est-à-dire ce qui doit être dans le domaine du bien et qui est censé régir les comportements des êtres humains dans leurs rapports mutuels.

Par conduite morale nous entendons les comportements effectifs des sujets lorsqu'ils sont placés devant des situations faisant appel à leur sens du bien, de la justice, de l'honnêteté... Quant aux termes d'intention de conduite morale ils nous désignent la promesse du sujet, c'est-à-dire ce qu'il

compte faire s'il était placé dans la situation problème à laquelle est confronté un autre protagoniste que lui-même. Enfin, nous entendons par jugement moral, les prises de positions des sujets lorsqu'ils sont confrontés à des situations, des problèmes ou dilemmes moraux lorsqu'ils ne sont pas impliqués ou avant qu'ils ne le soient ; situations qui mettent en fait une tierce personne devant des choix difficiles desquels elle ne peut sortir que grâce à sa souplesse et à sa maturité morale. Epousant le point de vue de Piaget sur cette question, nous dirons que pour qu'une conduite puisse être qualifiée de morale, il faudra plus qu'un accord extérieur entre son contenu et celui des règles communément admises. Il faudra que la conscience personnelle tende à la moralité comme à un bien autonome et soit pleinement capable d'apprécier de façon indépendante la valeur des règles qui lui sont proposées.

Notre objectif c'est donc d'étudier l'origine et la genèse de telles conduites et prises de position morale de l'enfant, c'est-à-dire comment l'enfant adhère aux valeurs, aux règles et normes morales et comment il se les approprie. Il ne s'agit donc pas pour nous d'évoquer une simple accumulation de connaissances sur celles-ci, mais de voir comment l'enfant les fait siennes. Bien que les remarques de Drévilion (op. cit., p. 157) ne s'appliquent pas spécifiquement aux valeurs morales, elles nous éclairent car à propos des différences entre pédagogie et éducation il écrit que "le véritable enjeu de la pédagogie n'est pas de faire acquérir des connaissances ponctuelles et de validité éphémère, mais beaucoup plus des attitudes et des méthodes qui en permettent l'appropriation et le renouvellement". Pour nous, par conséquent, analyser les processus d'adhésion et d'appropriation des valeurs morales, c'est d'abord nous intéresser à la capacité intellectuelle de l'enfant à discriminer dans des conduites précises, les siennes propres ou celles des autres, ce qui relève ou non des valeurs positives, mais également à

sa capacité de les traduire dans ses attitudes et conduites quotidiennes. Dans cette optique, l'étude génétique et différentielle porte non seulement sur le jugement moral, mais également sur les intentions de conduite et les conduites morales elles-mêmes, ces dernières étant approchées à partir d'épreuves où l'enfant est soumis à la tentation de tricher. Il s'agit de voir si nos sujets résistent bien à la tentation, preuve d'une bonne conduite morale ou s'ils passent à l'acte de fraude, preuve d'immoralité (3). Comme nous l'avons déjà dit, entre le jugement moral et la conduite morale, nous faisons intervenir une notion intermédiaire, celle d'intention de conduite. De quoi s'agit-il d'autre sinon de cette intention affirmée, de cette "promesse", donc théorique comme le jugement, de l'enfant de se comporter de telle ou telle manière s'il était dans la situation décrite, ou face au problème qui lui est soumis et auquel il n'est pas concrètement confronté. Quant à la conduite elle-même elle nous renvoie au comportement de l'enfant lorsqu'il est soumis concrètement, bien entendu en situation expérimentale ici, à des situations ou à des problèmes impliquant la prise en compte de valeurs morales.

Tout ce qui précède nous montre que finalement les conditions du milieu (socio-économiques, mais surtout socio-éducatives...) ne peuvent pas ne pas avoir d'incidences sur ce processus d'appropriation. C'est ici précisément que nous faisons intervenir la notion de pratiques éducatives, au sens

(3) L'immoralité est un phénomène d'infantilisme persistant puisqu'il prolonge l'égoïsme primitif de l'enfant selon R. Hubert (1970, p. 405). L'immoralité, contraire des bonnes moeurs, implique des actions mauvaises avec une pleine conscience de leur qualité contraire aux idéaux. C'est en ce sens que les conduites du petit enfant, contraires aux bonnes moeurs, ne sont pas immorales, mais plutôt amoraux puisqu'il ne discrimine pas le bien du mal.

où des auteurs comme Lautrey et Drévilion l'ont fait intervenir à propos de leurs relations avec les processus cognitifs.

En effet, si la socialisation est le processus par lequel le sujet est introduit progressivement aux différents rôles qu'il doit jouer en tant qu'adulte, la socialité (4), la sociabilité (5) et l'adaptation morale seront la mise en application, la traduction dans les comportements du sujet des principes et valeurs morales grâce à l'effet bénéfique de l'éducation. Or de notre point de vue l'apprentissage et l'éducation morale ne peuvent être regardés comme uniquement tournés vers une simple transmission de connaissances, l'enfant ne restant que passivement à l'écoute de l'éducateur, ses parents ou ses maîtres.

L'éducation morale doit être tournée vers des situations et pratiques éducatives qui permettent la confrontation des points de vue, la réflexion, l'interrogation et la délibération de l'enfant sur les valeurs proposées, c'est-à-dire tournée vers son activité propre. N'est-ce pas, suivant l'expression de Drévilion, un contexte relationnel gratifiant et sécurisant qui favorise le mieux le développement social, cognitif et affectif, c'est-à-dire un contexte où l'adulte, l'éducateur bien imprégné et convaincu de son rôle reste

(4) La socialité est une tendance poussant l'être humain vers les autres. Cette tendance a un rapport intime avec l'adaptation morale, car la conception morale la plus positive c'est celle qui reconnaît (et qui se comporte comme tel envers) l'autre comme une valeur, qui sait le respecter et qui recherche avec lui, dans la ressemblance comme dans la différence un enrichissement mutuel.

(5) La notion de sociabilité se rapproche de la notion de socialité, car comme tendance de vivre avec les autres, elle découle logiquement du déclin de l'égoïsme et a pour caractéristiques essentielles selon Voneche (1983) l'objectivité ou l'intersubjectivité et la réciprocité qui toutes les deux sont conditionnées par la raison et par autrui.

disponible, centré sur les besoins, les préoccupations, les questionnements de l'enfant ? Dès lors, ce qui nous paraît important à mettre à l'épreuve des faits c'est l'idée suivante : "Les pratiques éducatives "souples", qui favorisant la confrontation des points de vue, l'interrogation, amènent plus facilement le sujet à s'interroger sur le "comment" et le "pourquoi" des valeurs ou même des contre-valeurs de la société, à développer une attitude critique et un jugement autonome, conditions pour une bonne adaptation morale. Les pratiques éducatives "rigides" ou "laisser-faire" vont dans le sens contraire".

En effet que vaudrait un enseignement de la morale qui ne ferait pas, ne permettrait pas à l'enfant de voir les rapports entre les principes moraux et la réalité sociale ? Un enseignement de la morale, aussi bien conçu soit-il, n'a aucune valeur éducative s'il n'est pas appuyé, secondé et prolongé par l'expérience personnelle, par des exemples et des modèles vivants, visibles et repérables quotidiennement dans la société par l'enfant. Une société où domineraient l'injustice, l'impunité du vol pour certaines catégories, les inégalités... fournira par elle-même cette école parallèle active qui formera plutôt la tendance anti-sociale de l'enfant même en présence d'un cours de civisme et de morale en classe.

Comme le déclarent Toraille, Villars et Erhard (1973, p. 566), "le psychologue ne méprise pas l'éducation morale, mais il nie l'efficacité d'une morale enseignée par mots et discours. Le véritable enseignement de la morale, pour lui, c'est la morale vécue. Les notions de valeur morale doivent être vécues et éprouvées personnellement avant d'être formulées. C'est pourquoi il attache la plus grande importance à l'influence sociale, à l'exemple des parents, à celui du milieu. Si l'on triche avec les valeurs devant l'enfant, celui-ci condamnera le tricheur, mais il mettra en même temps

en doute toutes les valeurs. Tout éducateur devrait avoir cette idée constamment à l'esprit" (S.P.A. (6)).

Traiter de la question du développement moral implique par conséquent d'étudier l'impact réel de l'éducation morale et des méthodes qu'elle privilégie, mais c'est aussi s'arrêter comme nous l'avons déjà signalé, un peu trop rapidement, sur le sens de la montée de la criminalité. Deux faits marquants sont à noter : la montée vertigineuse de la criminalité depuis 1966 et la réintroduction de l'éducation civique et morale depuis 1985 dans le système éducatif Ivoirien.

A propos de la montée de la criminalité, Groguhé (1988) évoquait dans sa thèse la circulaire du 24 juillet 1967 du ministère Ivoirien de la justice en ces termes :

"On constate depuis un certain temps, une recrudescence de la criminalité. Les vols notamment se multiplient et les circonstances dans lesquelles ils sont commis ne cessent de s'aggraver et leurs auteurs opèrent en bandes organisées, agissant de nuit, ils usent de véhicules automobiles, d'armes, de faux uniformes et n'hésitent pas, pour parvenir à leurs fins à recourir à la violence contre leurs victimes".

Si l'on en croit Y. Brillon (1980) en 1974, 69,2% d'un échantillon représentatif d'ivoiriens s'inquiétaient déjà de ce phénomène. Selon Y. Brillon (1973) le taux de criminalité apparente par 10.000 habitants en 1970 était de 45 pour une population Ivoirienne totale de 4.764.800 habitants et pour 22.460 affaires. Cette criminalité n'épargne plus les campagnes, puisque la criminalité rurale de 1963 à 1970 passait de 1978 à 4.221 affaires connues de la gendarmerie.

(6) S.P.A. : souligné par l'auteur.

Nous notons par ailleurs que cette criminalité aurait fait supporter à la société Ivoirienne au moins 2.348.000.000 FCFA entre 1980 et 1983 pour les délits suivants : hold-up, cambriolages et agressions contre particuliers.

Le nombre de détenus avant la loi d'amnistie du 7 décembre 1985 était de 4.500 à la Maison d'arrêt civil d'Abidjan à Yopougon, pour un total de 151.000 détenus pour l'ensemble des établissements pénitentiaires selon les données présentées par Groguhé. En 1979 selon les chiffres de la direction de la Sûreté Nationale pour l'année 1979 cités par Groguhé, les mineurs de justice représentent 4,60 %, ce qui n'est pas négligeable. Mais souvent le problème tel que l'abordent certains l'est presque exclusivement sous l'angle de la réaction sociale. Ne peut-on pas se placer dans une perspective plus dynamique et historique ? Nous avons déjà impliqué les pratiques éducatives dans les institutions familiales et scolaires. Mais dépassant le cadre des micro-institutions et de leurs pratiques, une problématique fondée sur les conflits de culture et des valeurs culturelles et morales nous apparaît fondamentale pour notre recherche. C'est sur une telle problématique que Y. Brillon appuie son point de vue (1980, op. cit., p. 14):

"Dans les états d'Afrique, comme dans tous les pays, la criminalité augmente quand la vie familiale périclète, quand les groupes et les institutions se multiplient se diversifient, se complexifient, quand les relations face face sont moins fréquentes, quand les normes et les lois se vident progressivement de leur contenu éthique et culturel, quand les loyautés envers la parenté sont remplacées par celles envers une diversité de groupe d'intérêts (professionnels, économiques, politiques, religieux...), quand la solidarité sociale se dissout dans une structure caractérisée par l'atomisation des sources de réglementation et de surveillance, par la dépersonnalisation des relations entre individus et par

l'anonymat d'une société de masse où la réussite personnelle prend plus d'importance que celle de la destinée collective".

Le problème qui est ainsi posé, concerne les valeurs qui sont censées inspirer les pratiques sociales et éducatives, la socialisation de l'enfant et quelles perspectives de personnalisation, d'épanouissement elles laissent à l'enfant. Dans un contexte de coexistence conflictuelle de valeurs et de cultures c'est d'abord la cohérence interne du sujet qui sera en cause, car c'est elle qui va déterminer sa capacité d'adaptation. Le clivage, l'écartèlement étant si grands, se pose à lui un problème de synthèse et de stratégie identitaires, qui, s'il est résolu lui permettra de s'affirmer, de se réaliser. Au-delà donc d'une théorie de l'imprégnation socioculturelle, c'est donc d'une théorie de la personnalisation dont nous aurons besoin. En effet puisque les changements dans le contexte culturel mettent l'individu dans l'obligation de réévaluer, de modifier les représentations et valeurs qui le mettaient en accord avec son milieu, il nous importe de voir la réalité des possibilités offertes par la société mais surtout celles de l'individu qui lui permettront de se redéployer. Le modèle théorique de P. Tap (1982) qui articule socialisation et personnalisation et qui met au centre du processus de personnalisation la (re)conquête du pouvoir d'action personnelle après (ré)évaluation et délibération du sujet sur les valeurs et moeurs socio-morales, nous semble constituer ce type de modèle. Le tout n'est pas de dire que les conflits et notamment, les conflits cognitif et moral sont formateurs de la personnalité, mais aussi de voir quelles sont les stratégies qui sont possibles, réellement possibles pour l'individu car c'est d'elles que dépendent l'évaluation personnelle de soi, l'estime de soi, l'image de soi. Ce problème de la représentation de soi est donc la dernière question qui nous occupera dans cette recherche. La réussite sociale ou la compétence reconnue par les autres constitue un facteur qui contribuera à la positivité de l'image de soi,

encore que certains échecs peuvent constituer des motifs de mobilisation pour la réussite. Quelle est donc l'image de soi des enfants et des adolescents délinquants et non-délinquants Ivoiriens en tenant compte des variables indépendantes fréquemment évoquées, mais en particulier ici, les pratiques éducatives et la moralité ou plutôt l'orientation morale de ces sujets. Qu'en est-il de cette image de soi dans le cas des contradictions entre les valeurs du milieu social, scolaire et les valeurs parentales ? Et entre jugements et conduites ? L'image de soi n'est-elle pas menacée par la dévalorisation si l'image que nous renvoient les autres a un caractère négatif ?

Le plan expérimental qui vient d'être introduit nous conduit enfin à préciser aussi nos hypothèses de départ, nos attentes eu égard au corpus des questions posées. A propos des pratiques éducatives, c'est-à-dire l'ensemble des interventions conscientes ou non des parents lors de l'interaction avec leur enfant, nous supposons qu'elles sont différentes suivant l'appartenance socio-culturelle. Rigides dans les milieux socio-culturels les plus bas, beaucoup plus préoccupés par la conformité à la tradition, elles seront plutôt souples dans les milieux socio-culturels moyens et élevés. Le laisser-faire ne peut être que la caractéristique des parents qui ont abandonné leur mission éducative, et nous nous attendons à ce que une telle orientation, certainement rare dans les milieux culturels africains, ne caractérise que des parents citadins de couples polygamiques qui se spécifient par une progéniture trop importante. Quant aux valeurs reflétées dans ces pratiques, nous nous attendons à ce qu'elles soient tournées vers la tradition pour les pratiques rigides des parents de condition modeste et vers l'occidentalité, appelée aussi plus simplement, la modernité pour les pratiques souples des parents de milieux culturels moyens et élevés.

Nous nous intéressons surtout aux effets de pratiques éducatives sur le développement moral. A ce titre, il est

attendu que ce sont les pratiques éducatives rigides qui favorisent le moins l'appropriation des valeurs morales, l'adhésion aux valeurs culturelles et morales qui produiront des sujets dont le niveau de développement moral sera bas. Ce sont par conséquent dans ces milieux que se recruteront les jeunes délinquants juvéniles. A l'opposé, les pratiques éducatives souples sont supposées les plus favorables au développement moral du fait qu'elles présentent une grande flexibilité propice aux essais, aux questions et aux contestations même de l'enfant. Les conséquences qui sont prévues en ce qui concerne la représentation de soi, c'est une forte tendance à la dévalorisation de soi dans les groupes d'enfants issus de pratiques éducatives rigides et pour qui les comportements sont dissociatifs. La dissocialité dans ce contexte peut apparaître comme un essai de revalorisation, si l'on en croit certaines recherches. Notre étude pilote ne nous oriente pas vers une telle hypothèse. D'un point de vue synthétique il nous faudra retenir que un bas niveau de développement moral ou d'adhésion aux valeurs morales, conséquence des pratiques éducatives, aura une influence défavorable sur l'image de soi, dans le sens d'une baisse de l'estime de soi. Comment justifier notre problématique de recherche schématisée et précisée dans ces grandes lignes dans cette introduction ? La première partie du travail sera consacrée à cette question, la seconde présentera les résultats empiriques et leur analyse. En effet, les études que nous nous proposons d'effectuer portent sur les questions que nous venons d'introduire. Elles seront discutées, théoriquement et seront confrontées avec les résultats de nos enquêtes et de nos observations sur le terrain auprès des enfants, des adolescents, délinquants et non-délinquants, dans certains établissements scolaire et pénitentiaire, principalement de la ville d'Abidjan en Côte d'Ivoire.

Dans la première partie de ce travail, nous discuterons des pratiques éducatives et de leurs effets sur le développement psychologique. L'objectif de cette partie c'est la

recherche d'un modèle théorique d'étude du milieu, du sujet et de leur interstructuration. Les chapitres 1 et 2 de cette partie sont consacrés aux effets des pratiques éducatives familiales sur le développement cognitif et moral. Le chapitre 3 porte sur les comportements de pouvoir et de soumission à l'autorité dans les pratiques éducatives. Le chapitre 4 aborde l'influence de l'Ecole, des pratiques et méthodes pédagogiques scolaires sur le développement cognitif et moral. Le chapitre 5 aborde la méthodologie de cette recherche.

Dans la seconde partie, nous proposons les résultats et l'analyse des données de la recherche. Le chapitre 6 présente la famille Ivoirienne dans son contexte actuel, étudie les conflits qui y ont cours, répond à la question de quelles pratiques éducatives suivant l'origine sociale, le niveau d'études et esquisse la question des rapports entre pratiques éducatives et délinquance juvénile. Le chapitre 7 porte sur les choix de valeurs culturelles de l'enfant et de l'adolescent ivoiriens en tenant compte de la référence constituée par un échantillon de parents-juges. Le chapitre 8 traite de l'orientation morale dans une perspective génétique et différentielle. Le chapitre 9 analyse les représentations de soi où l'image de soi à partir des résultats de l'épreuve d'estime de soi, adaptation de l'échelle toulousaine d'estime de soi. La conclusion, en partant des résultats essentiels de cette recherche, aborde la problématique de l'éducation civique et morale dans les milieux familial et scolaire Ivoiriens.

PREMIERE PARTIE

PRATIQUES EDUCATIVES ET DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE :

Recherche d'un modèle d'étude du Milieu, du Sujet
et de leur interstructuration.

Revue théorique des questions
et problématique de la recherche

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 1

MODELE DE MILIEU EDUCATIF FAMILIAL ET DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE : FACTEURS DE DEVELOPPEMENT ET APPROCHES INTERCULTURELLES

Pourquoi à propos du développement, de la genèse de l'appropriation des valeurs morales, objet de cette recherche, est-il nécessaire de faire appel aux pratiques éducatives ? Les pratiques éducatives de quels milieux ? Familial et/ou scolaire ? Quelles raisons avons-nous de recourir au modèle Piagétien de l'équilibration majorante et du conflit cognitif ? Telles sont quelques-unes des questions de notre problématique qui seront analysées ici.

La première qu'il nous faut analyser se rapporte à la théorie de l'équilibration, théorie que nous savons pourtant réputée négliger l'environnement social au seul profit du milieu physique des objets, même si Piaget ne nie pas le rôle de l'environnement social dans le développement psychologique. Pierre Tap (1983) consacrera d'ailleurs à cette question un article sur lequel il est utile de s'arrêter. Le problème central analysé est celui de l'affectivité relationnelle. A ce propos il relate qu'il avait été demandé à Piaget s'il aimait les enfants, et c'est précisément la réponse de Piaget à cette question qui nous situe sur sa conception du rapport entre le

cognitif, le social et l'affectif : "L'amour, dit-il, n'est pas tout... à côté de l'affection ou de l'amour dont un enfant ou un adulte peut être l'objet, il y a les succès et les échecs sociaux dans l'action poursuivie en tous les domaines... L'affection en général suppose une série d'échanges entre les partenaires, d'actions et de réactions de tous genres et par conséquent également de succès et d'échecs, en tout cas de valorisations" (1962, pp. 84-85, cité par Tap, Ibid.). C'est-là un aspect essentiel de la conception piagétienne dont Tap rappelle les éléments les plus marquants de la façon qui suit.

Pour Piaget, comme pour Pierre Janet sur lequel il s'appuie, il existe un lien entre affectivité, émotions, sentiments et tendances : "les sentiments constituent un mode de réglage des forces, des réactions du sujet à sa propre action. Aux actions primaires constituées dans les relations du sujet aux objets du monde extérieur s'ajoutent des actions secondaires permettant une régulation énergétique de l'activité propre... Aucune conduite ne peut être considérée comme purement cognitive ou purement affective... Toute conduite est à la fois cognitive et affective" (Ibid., p. 49). Mais quelle est la nature de ce lien ? L'affectivité est-elle au départ de l'action ("fonction dynamogénisatrice de l'action") ou intervient-elle à la fin de l'action par le "jeu des réactions à l'action, et particulièrement des sentiments de réussite et d'échec" ? Piaget adopte la deuxième hypothèse, refusant, dit Tap, de considérer l'affectivité comme source de connaissances et d'opérations cognitives originales. "Si l'affectivité intervient sans cesse dans le fonctionnement de l'intelligence, si elle peut être cause d'accélération ou de retards dans le développement intellectuel, elle n'engendre pas elle-même de structures cognitives et ne modifie pas les structures dans le fonctionnement desquelles elle intervient" (Piaget, 1962, p. 5). L'affectivité ne relèverait tout au plus que de l'énergétique de la conduite et non de la structuration qui elle

n'est concernée que par les fonctions cognitives. Mais l'isomorphisme évoqué par Piaget entre les fonctions cognitives et affectives ne peut véritablement être compris que si l'on a recours au rôle attribué par l'auteur, aux perturbations et aux résistances du réel qui constituent les fondements de la théorie de l'équilibration. Piaget évoquera même les facteurs sociaux du développement à maintes occasions, notamment lorsqu'il présente le contact avec l'adulte et la coopération entre pairs comme facteurs du développement moral (1973, p. 69). "Les fonctions individuelles et collectives s'appelleraient les unes les autres dans l'explication des conditions nécessaires à l'équilibre" (Piaget, 1965, cité par P. Tap, op. cit., p. 63).

Mais au-delà de cette reconnaissance du rôle du facteur social Piaget dans ses recherches ne le prend pas en compte en réalité. Il n'y a qu'à considérer le peu d'intérêt théorique, mais surtout pratique réservé aux pratiques sociales, et en particulier dans celles-ci, aux pratiques éducatives, aux représentations sociales qui structurent souvent nos manières d'être, d'agir, de concevoir et de juger. En fait, l'affectivité relationnelle et le facteur social sont pratiquement méconnus au seul profit du milieu physique des objets, de leur manipulation et de l'activité du sujet.

Dans ce contexte alors, pourquoi avons-nous besoin de ce modèle puisque notre recherche s'intéresse fondamentalement au rôle joué par les milieux sociaux dans le développement psychologique ? L'aspect central de ce modèle théorique piagétien auquel nous nous référons est constitué par la place faite à la notion de conflit, de conflit cognitif comme moteur du développement. Mais ceci étant acquis, ce modèle théorique est incomplet pour notre perspective. En considérant d'autres recherches qui ont pris comme axe la notion de conflit, nous avons rendu plus cohérent notre référent théorique en nous rapportant dans un premier temps à J. Lautrey (1980) qui fait

une place précise aux pratiques éducatives, variables intermédiaires par le biais desquelles les facteurs relatifs au milieu social vont jouer sur le développement. Ainsi donc, l'environnement qui sera le plus favorable au développement, ce sera celui dont les pratiques éducatives tiennent compte du conflit cognitif, c'est-à-dire celles qui sont non seulement source de perturbations, mais qui offrent également au sujet, au moyen de ses activités, les conditions nécessaires aux compensations de ces perturbations, donc aux rééquilibrations, aux constructions. En partant de là, c'est surtout dans le modèle théorique qui associe dialectiquement socialisation et personnalisation que doit être située en dernier ressort notre recherche. En effet, quand le problème qui se pose à nous, touche autant la rupture, le conflit entre deux cultures, que "la fissuration ou rupture de la cohérence interne du sujet qui se vit comme coupé en deux, clivé, écartelé" (Tap et Kerbel, 1982, Camilleri, 1982), il nous importe de saisir aussi bien les conditions sociales d'adaptation offertes au sujet que les ressources internes qui lui sont propres, qui lui permettent de se redéployer. Or ceci, ne peut être compris, tout au moins analysé conséquemment, que dans la mesure où l'on situe le sujet dans l'histoire de sa socialisation et de sa personnalisation, c'est-à-dire dans un modèle qui se préoccupe des processus par lesquels le sujet tend à une affirmation et à une réalisation de soi.

La théorie de la personnalisation de Pierre Tap (1982) constitue ce type de modèle. En effet le seul contact du sujet avec les objets, la manière d'organiser ces objets du milieu physique ne suffiront pas à faire du conflit cognitif un puissant moteur du développement si, subséquemment dans la relation éducative effective du sujet avec son milieu humain (parents) et social, l'on n'y met pas l'accent. L'on comprendra aisément l'action destructrice ou à tout le moins négative, du conflit, si le sujet par son activité n'a pratiquement aucune capacité à le dépasser. Et à ce niveau au moins

deux hypothèses sont possibles : l'on cherche les sources des difficultés de l'individu à (ré)émerger soit dans la société et le fonctionnement culturel, soit dans l'individu lui-même en cherchant à sonder son psychisme, les "profondeurs de son psychisme", soit encore en faisant une investigation sur le jeu imbriqué de la socialisation et de la personnalisation, dans un rapport dialectique entre développement et crise. Dans le premier cas, qui nous renvoie aux recherches de Karl Merton (1965) comme dans le deuxième cas qui se rapproche des investigations classiques de la psychologie individuelle, clinique, psychanalytique, l'on rappelle, entre autres, le rôle de la famille, mais c'est vraisemblablement dans le dernier cas que se trouve véritablement posé le problème des rapports souvent complexes, parce que croisés, et non juxtaposés entre les divers facteurs. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la théorie de l'interstructuration du sujet et des institutions de Baubion-Broye, P. Malrieu et P. Tap (1987). Il nous faut rechercher les conditions favorables du développement, avec pour hypothèse générale, peut être pour le moment trop générale, que les conditions sociales économiques, culturelles et éducatives ont une influence déterminante autant sur le développement que sur la manière pour le sujet d'organiser ses propres réponses face aux incitations souvent contradictoires du milieu. Nous pensons ainsi aux pratiques éducatives (*) qui reflètent un peu toutes les autres variables évoquées, et qui dans un contexte de conflit d'identité, de valeurs, vont orienter indirectement le sujet, même si elles ne lui prescrivent pas directement ses réactions. Il nous faut donc maintenant analyser ce facteur au centre de la problématique de cette recherche. S'il est vrai, comme l'indique J. Lautrey

(*) Nous entendons par pratiques éducatives parentales l'ensemble des interventions du père, de la mère dans leurs relations quotidiennes avec l'enfant. L'analyse qui va suivre en précise les principaux indicateurs.

(1976) que les conditions de vie et de travail liées au statut socio-économique des parents déterminent dans une certaine mesure leurs pratiques éducatives qui à leur tour, influent sur le développement psychologique, le problème dès lors c'est celui de la définition des pratiques éducatives, et la précision des variables caractéristiques de celles-ci, qui sont susceptibles d'expliquer les effets supposés favorables ou défavorables.

Il existe une diversité de travaux consacrés à ce problème. Ceux de la Fels Research (1929) et de la Berkeley Growth study (1928) en particulier, puis ceux plus récents de Bernstein (1980), de M. Reuchlin (1972), de Vandenplas-Holper (1979), de J. Drévilion (1980) et de J. Lautrey (1980) nous paraissent pertinents à l'objet de notre étude. Nous en discuterons donc dans cette partie du travail. Nous aborderons dans un premier temps les pratiques éducatives familiales et leurs effets sur le développement cognitif et moral et ce faisant nous introduirons la question du parallélisme entre le cognitif et le moral abordé par certains auteurs et dont J. Bideaud (1980) a rendu compte récemment dans un article critique. Nous discuterons ensuite des effets des pratiques éducatives dans les milieux scolaires, après avoir fait une place à part aux systèmes éducatifs punitifs tant dans les milieux familiaux que scolaires. L'objectif de cette partie est surtout la recherche d'un modèle théorique du milieu, du sujet et de leur interaction, de leur interstructuration dans le domaine de l'appropriation des valeurs morales. A quoi nous renvoie, au point de vue de leurs caractéristiques une expression comme "les pratiques éducatives familiales et scolaires ?".

Nous commencerons par les caractéristiques avant de déboucher sur une vue plus globale de cette notion dans cette recherche, même si la partie introductive éclaire d'une certaine manière l'utilisation que nous en faisons.

1. LES CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES EDUCATIVES COMME FACTEURS DE DEVELOPPEMENT

1.1. Les études de la FELS RESEARCH et de la BERKELEY GROWTH STUDY

Les études de la Fels Research portent sur les pratiques des mères. Celles-ci ont été observées au domicile des familles, deux fois par an, de la naissance à 10 ans, et moins fréquemment par la suite. Elles déboucheront sur des échelles de comportement au nombre de 30 (Parent Behavior rating scales ou PBR). Quant aux données relatives à l'intelligence, elles ont été obtenues par des tests passés aux enfants (baby-test), à 6 mois, 1 an, 18 mois et 2 ans, puis le Stanford-Binet, tous les 6 mois (de 2 ans et demi à 6 ans) et tous les ans ensuite. Les premiers résultats publiés par Baldwin, Kalhorn et Bresse (1945) montrent que "l'environnement démocratique est le plus favorable au développement intellectuel... Les types d'environnement les moins stimulants semblaient être les plus protecteurs (indulgents) et les plus restrictifs". Mais le problème méthodologique, qui, nous semble-t-il, est demeuré constant dans ces travaux, touche la question de l'imputation causale. Peut-on raisonnablement à partir d'un simple constat d'association entre deux variables suggérer que l'une soit la conséquence de l'autre ? Ici en l'occurrence l'on peut se demander si les pratiques éducatives démocratiques agissent seules, ou alors en association avec le niveau socio-culturel, le quotient intellectuel des parents...

Après plusieurs tentatives de regroupement de la PBR, dont celles de Baldwin et al., puis de Lorr et al. (1953), la nouvelle tentative présentée par Lautrey (op. cit., p. 26) comme intéressante pour le développement cognitif serait celle de Crandall et Preston (1955). Elle confirme les résultats de Baldwin et al. sur la liaison entre démocratie (contrôle participatif) et l'accroissement du Q.I. D'autres études

montrent également l'effet des pratiques éducatives familiales sur le comportement de dépendance, d'agressivité chez l'enfant (Kagan et Moss, 1962).

De manière générale, toutes ces études ont des points convergents, à savoir qu'il existe une association positive entre des pratiques éducatives démocratiques et l'accroissement du Q.I. et aussi une liaison positive dans certains cas entre une tendance accélératrice de la mère et le Q.I. de l'enfant.

Les études de la Berkeley Growth Study (B.G.S.) sont également de type longitudinal. Les résultats de cette étude longitudinale sur les rapports entre pratiques éducatives et développement ne vont pas dans le même sens que les précédentes. En effet, la corrélation entre comportements maternels et développement intellectuel apparaît différente pour les filles et les garçons, et la dimension des pratiques éducatives associée au développement intellectuel était l'amour-hostilité.

Le problème réel qui n'a pas été considéré dans les résultats qui viennent d'être présentés, c'est bien celui de la disparité des caractéristiques ou variables descriptives retenues pour étudier les pratiques éducatives. Ces variables étaient différentes d'une étude à l'autre, la difficulté est grande pour aboutir à des comparaisons des résultats et à des convergences fiables. Selon Champney (1941) le problème le plus difficile et en même temps le plus négligé reste la recherche de variables adéquates. C'est pourquoi à la suite de ces recherches citées plus haut, d'autres travaux vont s'attacher à réduire et à préciser avec plus de rigueur les variables impliquées. Ainsi, Watson (1957) montrera que les enfants élevés par des parents stricts, dominateurs et autoritaires ont tendance à être conformistes, timides et manquent d'esprit d'initiative. A l'opposé par contre, plus de permis-

sivité donne des enfants plus indépendants. N. Radin (1974) notera une relation positive entre la chaleur affective parentale et le développement intellectuel chez les garçons de 4 ans. L'hypothèse suivant laquelle les mécanismes identificatoires en était l'origine n'a pu être démontrée puisque l'auteur obtient une corrélation nulle entre l'affection paternelle et l'identification aux rôles masculins.

Une étude effectuée par des chercheurs toulousains sous la direction de P. Malrieu (1970) et inspirée par la Fels Research intéresse directement notre propos. Son intérêt a été de systématiser un peu plus les pratiques éducatives et de déduire les comportements des enfants qui leur seraient imputables.

1.2. Les recherches inspirées par la Fels Research

L'hypothèse qui a guidé ces travaux de l'équipe toulousaine c'est que les relations interpersonnelles dans lesquelles se situe l'enfant sont pour une part importante, régies par des institutions (famille, école, classe sociale, instruments culturels) et développent en lui des attitudes inégalement favorables à l'accomplissement des tâches scolaires.

L'analyse qui sera conduite à partir d'une enquête effectuée auprès des parents et de leurs enfants met en évidence quatre types principaux d'éducation familiale, dont on veut saisir les effets sur le comportement scolaire de l'enfant.

1.2.1. L'éducation sévère

L'on note chez les enfants soumis à une attitude parentale très sévère avec sanctions corporelles, une forte anxiété

et instabilité, en même temps une tendance à la révolte et à l'opposition. En classe ils sont décrits par les maîtres, comme instables, inattentifs et bavards. Parfois, inhibés, passifs devant l'apport des connaissances, ils ont une attention peu soutenue et présentent une hypernervosité, une tendance à la rêverie et à la fatigabilité. Le maître resterait sceptique sur le niveau intellectuel et les possibilités de l'enfant. Au niveau du comportement scolaire, ces enfants restent très inquiets à l'égard du travail, et même si la motivation à la tâche n'est pas absente, la poursuite du projet, semble-t-il, est rendue difficile par le blocage créé par l'anxiété et les comportements parasites qu'elle génère.

1.2.2. L'éducation hyperprotectrice

Cette éducation est la plus éloignée de la sévérité puisqu'aucun des enfants n'est jamais puni pour son travail, ni pour sa conduite. Mais elle est également loin de l'indifférence que de la stimulation. Il s'agit d'une éducation, certes "affectueuse" mais très inquiète, anxieuse. Elle a tendance à inhiber les désirs de dépassement de soi et installe une anxiété latente faite, selon les auteurs, en grande partie du sentiment de l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance. "Il sent qu'il pourrait surmonter ses insuffisances diverses mais il en est empêché par un mécanisme d'auto-inhibition. Les maîtres jugent ces enfants passifs, privés de volonté, peu intéressés par leur travail. Sur le plan scolaire ils manifestent une absence générale de motivation, un manque d'énergie, de volonté, une apathie". Ils semblent comme résignés à l'échec, ils sont craintifs vis-à-vis du maître, inattentifs et en apparence peu intéressés, mais tout de même inquiets de leurs résultats (très faibles).

1.2.3. L'éducation "laisser-faire"

Il n'y a de la part des parents aucune manifestation particulière de "courage" ou d'anxiété. Dans la conquête de son autonomie, disent les auteurs, l'enfant ne trouve aucune aide, ni aucun obstacle dans l'attitude des parents : on le laisse se débrouiller tout seul on ne le pousse pas à s'occuper lui-même de ses affaires, on lui donne de l'argent de poche quand il en a besoin, on ne se préoccupe pas de savoir ce qu'il fait avec ses camarades ou pourquoi il n'a pas de camarades. On observe chez ces enfants laissés à eux-mêmes une anxiété qui semble trouver son origine dans un attachement déséquilibré à la mère ou insuffisamment complété par le modèle paternel. On observe également une passivité face au travail, accompagnée de manifestations plus ou moins nettes de culpabilité, des déficiences dans les mécanismes intellectuels de différenciation et de combinaison, ainsi que des difficultés plus générales de maîtrise et de contrôle du travail scolaire et du comportement.

1.2.4. l'éducation stimulante

Les parents s'occupent avec esprit de suite du travail de l'enfant et lui font partager leur désir de progression sociale, ce qui détermine chez lui une attention soutenue. Leur relatif optimisme favoriserait l'effort et l'autonomie chez les enfants en développant un climat de confiance. Les sanctions sont modérées. L'on note une tendance à l'amélioration des résultats aux tests intellectuels en relation avec les résultats scolaires. L'appui et le soutien des parents leur donnent confiance et les motivent au travail, la conséquence, ce sont des résultats globalement positifs.

Les résultats que nous venons d'analyser présentent un intérêt indéniable, en ce qu'ils mettent en évidence des

caractéristiques précises de pratiques éducatives observées et essaient de voir leur influence sur les comportements. Ici, le milieu "stimulant" a un effet plus favorable que les autres milieux. Il est cependant regrettable qu'une telle recherche n'ait pas tenu compte, en rapport avec les pratiques éducatives familiales, des pratiques éducatives scolaires. En effet, l'enfant qui arrive en classe est le point d'influence de pratiques éducatives à la fois des parents et des maîtres. Qu'en résulte-t-il lorsque celles-ci sont contradictoires ou convergentes ? Voilà un problème important qu'il nous faut poser même si nous n'y répondons pas pour le moment. Le deuxième problème méthodologique, qui lui, est commun à toutes les recherches que nous avons jusqu'ici évoquées porte sur l'association des variables. En effet, le seul constat d'association entre les modèles d'éducation familiale et les résultats scolaires ou le développement psychologique, suffit-il à fonder une relation de causalité ? Qu'est-ce qui nous dit que cette influence est due aux pratiques éducatives, familiales notamment ? Cette remarque est également celle de plusieurs auteurs. En effet, à propos des travaux de Bernstein (1) (1975) Lautrey fera une réserve qui vaut pour les travaux ci-dessus cités. Il se demande si au-delà de la concomitance, entre appartenance sociale, code linguistique et style cognitif, évoquée par Bernstein l'on peut imputer au seul langage, variable intermédiaire entre la classe sociale et le style cognitif, le rôle déterminant. Il va même plus loin : "on pouvait tout aussi bien, à partir des mêmes données, conclure que la classe sociale détermine à la fois le code linguistique et le style cognitif, ou encore que la classe sociale détermine un style cognitif qui, à son tour, détermine un code linguistique" (Lautrey, 1980, p. 41). Tout le problème en fait est celui du mécanisme de cette influence. La remarque de Reuchlin à propos des liaisons entre milieu familial et

(1) Les travaux de ce chercheur sont discutés au chapitre 2.

comportement scolaire pose la question de la valeur heuristique des hypothèses fondées sur celles-ci. En effet, il écrit :

"Les hypothèses permettant de prévoir des liaisons statistiques entre le niveau socio-culturel de la famille et la réussite scolaire de l'enfant ou encore les résultats à des tests différents, n'ont aucune valeur heuristique appréciable que lorsqu'elles s'accompagnent d'hypothèses (contrôlables) sur le mécanisme par lequel ces liaisons peuvent s'expliquer" (1969, p. 42). C'est en tenant compte d'une telle mise en garde que cet auteur va aborder, dans une revue critique des questions, le problème des "facteurs socio-économiques du développement cognitif" (1972, p. 69-136).

1.3. Les facteurs socio-économiques du développement

La revue critique de Reuchlin sur l'influence des milieux socio-économiques fait apparaître que les pratiques éducatives se différencient sur un facteur dont l'un des pôles correspondrait à une attitude libérale, indulgente, tolérante, et le pôle opposé à une attitude rigide, autoritaire. Et, dans ce contexte, il semblerait que les classes moyennes, relativement favorisées, soient plus rigides que les classes inférieures (travaux américains). D'autres chercheurs aboutissent à des résultats différents. A ce niveau où les résultats sont disparates, l'auteur met en cause le manque de précision et de distinction des niveaux réellement pris en compte dans les milieux socio-économiques. Sous cette réalité sociale, il distinguera deux dimensions, l'une qui concerne l'apprentissage des règles et l'autre l'atmosphère affective de l'éducation. Même à ce niveau, il fait remarquer la difficulté d'une interprétation univoque des dimensions.

1.3.1. L'apprentissage des règles de conduite

Une attitude dite libérale dans cet apprentissage peut être comprise comme une attitude démocratique. Mais elle peut également l'être comme indulgence, tolérance, acceptation de l'enfant tel qu'il est, "non-directivisme" dont la conséquence peut être au niveau des attitudes, le laisser-faire, l'incohérence voire l'indifférence.

Alors que la première conception démocratique serait caractéristique des classes favorisées, la deuxième serait celle observée chez des parents défavorisés, et plus spécialement chez les plus défavorisés, qui seraient à la fois moins exigeants quant aux apprentissages et plus souvent hostiles à un enfant perçu comme un fardeau.

1.3.2. L'atmosphère affective de l'éducation

Le couple qui spécifie cette dimension est "amour-hostilité", or, il peut également être entendu diversement. Ainsi, le pôle amour pourrait renvoyer à une compréhension à la fois intellectuelle et affective, une personnalisation des rapports entre les parents et chaque enfant, un climat d'harmonie régnant au foyer. Mais un foyer affectivement chaleureux peut aussi être celui où les contacts entre tous les membres de la famille sont intenses, permanents et particulièrement animés, nous dit Reuchlin.

La première définition serait adoptée plus souvent dans les études décrivant le climat familial dans les classes favorisées, alors que l'on a remarqué dans certaines classes très défavorisées la chaleur et l'intensité des échanges familiaux. Quant à l'hostilité à l'égard de l'enfant elle paraît traduire dans certaines études l'irritation de parents pour qui la présence de l'enfant est une charge financière,

une source de difficultés supplémentaires, et l'on observerait cette forme d'hostilité chez les défavorisés. Mais dans d'autres cas, l'hostilité dont il s'agit ici se manifeste par une critique systématique de l'enfant de la part des mères très désireuses d'accélérer les apprentissages, et les mères de niveau éducatif plus élevé manifesteraient plus souvent cette forme d'hostilité.

A partir des nuances qui précèdent et sur lesquelles Reuchlin insistera avec raison dans sa communication, il en vient aux résultats qui en tiennent compte. Ainsi les travaux de Baldwin et al. (1945), inspirés également par la Fels Research, qui partent de la définition de trois clusters descriptifs des attitudes éducatives familiales (démocratie, acceptation de l'enfant, indulgence), aboutissent au fait suivant : les familles dans lesquelles les parents ont eu l'éducation la plus longue sont plus souvent acceptantes et démocratiques, alors que les moins éduquées se caractérisent par la fréquence des attitudes de rejet et aussi d'indulgence.

Davis et Havighurst (1946, cités par Reuchlin, p. 93 *ibid.*) indiquent, à partir d'entretiens auprès de 200 mères d'enfants de 4 ou 6 ans de classes moyennes et inférieures, que c'est la classe sociale la plus favorisée qui procède le plus tôt au sevrage. Elle adopte des règles plus strictes pour l'alimentation, pratique plus tôt l'apprentissage de la propreté, consacre plus de temps aux enfants et a pour eux des ambitions plus élevées. Elle enseigne également plus tôt les responsabilités (aide à la maison, déplacements dans la ville). Williams et Scott (1953, cités par Reuchlin, *op. cit.*) retrouveraient les mêmes différences dans des familles noires distinguées d'après leur revenu. L'on peut se demander si ces résultats peuvent concerner la réalité des milieux familiaux en Côte d'Ivoire. En effet, les milieux défavorisés présentent souvent un niveau d'aspiration très élevé pour leurs enfants. Leur rêve étant de voir leurs enfants dans de meilleures conditions qu'eux-mêmes. Ainsi, leur font-ils partager cette

conviction qu'il faut viser haut. Ils restent pour ainsi dire plus ambitieux pour leurs enfants que pour eux-mêmes. N'est-il pas de coutume en milieu ivoirien de dire que la réussite d'un fils n'appartient jamais à l'intéressé seul, elle est la réussite de toute la famille, entendue au sens traditionnel du terme. Pour Kagan et Moss (1962, cit. par Reuchlin, op. cit., p. 95) : "les mères ayant le niveau éducatif le plus élevé tendent à être moins restrictives, plus hostiles (à l'égard de leurs filles), plus tentées d'accélérer les progrès de leurs enfants". Becker et col. (1962) aboutissent à la conclusion selon laquelle "les facteurs de rigidité, de sévérité, d'hostilité sont en corrélation négative avec une estimation scolaire de l'intelligence" (Reuchlin, pp. 95-96).

Des divers travaux qu'il cite, l'auteur conclura qu'il apparaît clairement que le développement psychologique ne s'effectue pas au même rythme dans tous les milieux socio-économiques qui diffèrent par certains critères. Néanmoins, il fera remarquer que tous ces travaux juxtaposent plutôt les caractères de certains milieux avec certains niveaux de développement psychologique, sans fournir d'explication causale, alors qu'ils infèrent entre les variables des relations de causalité. Il leur manque, dit-il, l'essentiel, à savoir "une théorie du développement intellectuel décrivant le mécanisme par lequel une variation dans ces caractères de milieu entraîne une variation dans le développement" (ibid., p. 98). La psychologie générale peut-elle offrir un tel cadre théorique ? Il répond à cette question en montrant que la théorie du développement de J. Piaget peut constituer ce cadre qui manquait aux travaux cités. En effet, il écrit à ce propos :

"notre problème étant de savoir pourquoi ce développement ne s'effectue pas aussi vite dans tous les milieux, nous sommes conduits à essayer de trouver dans la théorie de Piaget, les caractères du milieu dont on peut attendre, d'après cette théorie, une action favorable ou défavorable des

processus assimilation-accommodation" (ibid., p. 111). Plus spécifiquement à propos de la notion de milieu, il précise que Piaget reconnaît l'influence du milieu social sur le développement, même si ses recherches n'ont pas porté spécifiquement sur lui. "Il en prend acte" dit Reuchlin. Mais allant plus loin, il se demande si les facteurs sociaux de transmission éducative et culturelle sont les seuls responsables des aspects variables du développement intellectuel. Il implique également les variables héréditaires et montre que de toute façon la conception de ce milieu invoqué pour expliquer les décalages chronologiques est trop globale, ce qui l'amène à reprocher à Piaget son "désintérêt" pour le milieu social (intervenant par les différences linguistiques et par une sorte de niveau global d'activité, la passivité et l'indolence étant mentionnées comme caractères défavorables), au seul profit du milieu physique (celui qui offre plus ou moins de possibilités de manipulations à l'enfant, notamment par les jouets dont il dispose).

C'est compte tenu de ce désintérêt que Reuchlin, bien qu'empruntant le cadre théorique piagétien proposera aux chercheurs d'étudier différenciellement les caractères généraux des milieux et les mécanismes par lesquels les circonstances concrètes des expériences vécues par les enfants agissent, afin que le processus assimilation-accommodation invoqué par Piaget ait une quelconque chance d'expliquer les différences dans le développement cognitif, notamment entre individus de catégories sociales différentes. Et en définitive, les milieux qui semblent les plus favorables au développement seraient ceux qui impliquent plus ou moins l'enfant dans les problèmes d'adaptation qu'ils lui posent. Le milieu, en conséquence, pour être stimulateur du développement psychologique ne doit pas être aléatoire. En effet, "un milieu complètement aléatoire (...) imposerait des tentatives permanentes d'accommodation qui seraient toutes vouées à l'échec

puisque, par définition, aucune intégration généralisable ne serait possible". (ibid., p./114).

1.4. Les types de structuration de l'environnement familial et le développement psychologique

C'est tout d'abord Lautrey qui, tirant à la suite de Reuchlin les leçons des lacunes des recherches précédentes, va proposer un modèle permettant de grouper les variables descriptives de l'environnement à partir de concepts, de dimensions, tirés d'une théorie explicite sur la structure et le fonctionnement du sujet. Le cadre conceptuel qu'il va se donner, est précisément celui que préconisait Reuchlin. En effet, dit-il, le cadre conceptuel de la théorie de Piaget sera utilisé comme grille de lecture de l'environnement familial, et comme moyen d'évaluer le développement intellectuel des enfants. Ce modèle est celui du processus d'équilibration majorante des structures cognitives. Il repose sur le rôle important attribué aux perturbations et aux résistances du réel. Les travaux de Cunha de Carvalho (1983) de Ogilvy (1987) et de Tapé (1987) que nous étudierons épousent cette orientation. (cités par Lautrey, 1988).

A propos de la question centrale qui concerne les caractéristiques de l'environnement familial susceptibles d'être des "ingrédients critiques" du développement cognitif, Lautrey répond que c'est dans les mécanismes fonctionnels d'assimilation-accommodation et d'équilibration qu'il faut rechercher une réponse :

"un organisme ne peut rester en vie que s'il parvient à maintenir un certain équilibre dans ses échanges permanents avec le milieu extérieur. Divers systèmes de régulation lui permettent de compenser les modifications de l'environnement qui remettent en cause l'état d'équilibre précédemment

atteint (...). Le système cognitif constitue le plus perfectionné des moyens de régulation dont il dispose. (Mais il faut) que indépendamment du sujet il existe des régularités, des relations entre les événements de l'environnement. L'activité de connaissance consiste pour le sujet à intégrer (assimilation qui suppose qu'il accomode) ces régularités à ses propres structures, à les "comprendre" au plein sens du terme (...). Le processus d'équilibration, pivot de la théorie, règle les rapports entre assimilation et accommodation" (pp. 61-62).

Nous retiendrons donc que l'une des conditions du développement de l'enfant, c'est que le milieu ne présente pas un caractère aléatoire (cf. Reuchlin) mais présente des régularités. Mais cette condition à elle seule n'est pas suffisante, il faudrait de plus, prendre en compte "l'organisation des stimulations autant que leur nombre". Et c'est à partir de là que Lautrey est fondé à spécifier les niveaux de structuration de l'environnement. L'environnement faiblement structuré présentera un caractère aléatoire, le rigide présentera des relations indépendantes entre les événements, il est par contre souple lorsque la relation entre deux événements est modulée par d'autres plus périphériques.

Mais le tout n'est pas que le milieu comporte des perturbations susceptibles de donner lieu à des compensations et à de nouvelles constructions. Il faudrait que l'enfant ait les capacités, les possibilités réelles d'aboutir à des rééquilibrations. La condition réelle du progrès dans les connaissances est donnée par Piaget, cité par Lautrey (p. 65) :

"Il est en effet clair qu'en une perspective d'équilibration l'une des sources de progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans des déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles.

Seulement il n'en est pas moins évident que si les déséquilibres constituent un facteur essentiel, mais en premier lieu motivationnel, ils ne sauraient jouer tous le même rôle formateur et ils n'y parviennent qu'à la condition de donner lieu à des dépassements, donc d'être surmontés et d'aboutir à des rééquilibrations spécifiques".

Il faut donc que les perturbations existent dans le milieu, qu'elles soient perçues comme telles, et que le sujet soit capable de les surmonter. La catégorisation de la structuration de l'environnement apparaîtra donc sous la forme plus détaillée suivante :

- un milieu est faiblement structuré ou aléatoire lorsque cet environnement est certes source de perturbations, mais non compensables par le sujet qui ne peut les surmonter.
- un milieu est soupagement structuré lorsqu'il comporte des perturbations, mais au contraire du premier, il permet la rééquilibration par des constructions cognitives nouvelles.
- un environnement est rigidement structuré lorsqu'il présente des régularités nécessaires aux constructions cognitives, permet des rééquilibrations, mais présente par contre une rareté de situations de déséquilibres et n'offre par conséquent que peu de possibilités de constructions cognitives nouvelles.

A partir d'un tel groupement et compte tenu de la référence à un modèle théorique de l'équilibration, l'auteur se propose de mettre à l'épreuve l'hypothèse suivante :

"dans la mesure où il suscite et permet plus fréquemment des constructions cognitives, le type de structuration souple de l'environnement est plus favorable au développement intellectuel que chacun des deux autres". En ce qui concerne plus

spécifiquement la relation entre environnement familial et classes sociales, Lautrey considère que selon la nature de leur travail, leur place dans la société, l'importance de leurs revenus, leur éducation, leurs conditions de logement etc... les hommes vont vivre des expériences différentes et par conséquent auront des représentations différentes du monde. Quels sont les descripteurs de l'appartenance sociale choisis par ce chercheur ?

1.4.1. Les types structuration de l'environnement familial en fonction de la profession du père

Il ressort que :

- * Plus la profession du père se situe dans le haut de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration que l'environnement familial présente à l'enfant est souple.
- * Inversement, plus la profession du père se situe vers le bas de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration tend à devenir rigide.
- * Les réponses de type structuration de l'environnement faible restent marginales par rapport aux deux autres et varient peu d'une catégorie professionnelle à l'autre.

1.4.2. Les types de structuration de l'environnement familial en fonction du niveau d'études du père

La liaison entre niveau d'études du père et type de structuration est de même forme que celle qui existe entre catégorie socio-professionnelle et structuration. Le type de liaison constaté est le même, pour la taille de la famille et de l'appartement. D'autres variables qui avaient été envisagées s'avèrent n'avoir aucun lien avec le type de structuration. C'est le cas de l'âge des parents, du statut profession-

nel de la mère. Par contre, des variables comme le rang dans la fratrie, peu liées au statut socio-culturel, influencent le type de structuration. Les parents structurent plus faiblement et plus souplement l'environnement avec leur dernier enfant qu'avec les aînés.

De ce qui précède, l'auteur déduit qu'en passant des couches aisées aux couches populaires, les formes souples de structuration de l'environnement familial cèdent progressivement la place aux formes rigides. Les milieux faiblement structurés sont plus rares, mais leur fréquence a tendance à augmenter aux extrémités de l'échelle sociale.

Quels sont les effets différentiels des types de structuration sur le développement psychologique ? La réponse à cette question a fait l'objet de développements intéressants. Ce sont les familles de haut niveau socio-culturel qui choisissent plus fréquemment le type de structuration souple, et ce sont également leurs enfants qui ont en moyenne de meilleurs résultats aux tests de développement cognitif (tests composites d'intelligence AR/(CM2) et EC/11). En impliquant plus spécifiquement le système éducatif familial, dans son rapport avec le système de valeurs, l'on indique que dans les familles à statut socio-culturel élevé, le système de valeurs semble exercer l'influence dominante sur le développement cognitif. Par contre, lorsque le niveau socio-culturel diminue, l'influence du type de structuration tend à devenir prépondérante, tandis que celle du système de valeurs s'estompe et prend davantage la signification d'une indication sur les caractéristiques culturelles de la famille que d'un effet sur les structures cognitives elles-mêmes (p. 225). Se penchant finalement sur la question du mécanisme d'influence des pratiques éducatives sur le développement cognitif, Lautrey considère que deux mécanismes interviennent : l'un joue sur l'équilibre entre assimilation et accommodation par l'inter-

médiaire du rapport entre perturbations et régularités (type de structuration). L'autre intervient sur l'activité spontanée du sujet (notamment par l'intermédiaire du système de valeurs) : Les pratiques éducatives les plus défavorables au développement associent une structuration rigide à une valorisation de l'obéissance.

De son côté, Cunha de Carvalho (1983) s'est donnée comme objectif de voir si des pratiques éducatives compensatoires pouvaient annuler les différences de développement cognitif entre enfants élevés dans des familles homogènes du point de vue du statut socio-culturel mais dont le type de structuration différait. L'intérêt méthodologique de l'étude de ce chercheur c'est de ne pas se contenter de savoir le type de structuration de l'environnement familial par le biais du seul entretien et des seules réponses de l'enfant au questionnaire. Elle faisait intervenir également les parents au niveau de l'entretien et du questionnaire, et les enfants retenus pour la recherche étaient ceux dont la description du type de structuration était cohérente de celle des parents. Deux types de structuration, souple et rigide, ont été utilisés, auprès des quarante enfants brésiliens âgés en moyenne de 6 ans. Ce groupe a été comparé aux enfants français de même âge ; trente enfants, mais ces derniers sont repartis sur les trois types de structuration du milieu familial. Les deux groupes répondent aux épreuves piagétienne : conservation des quantités, épreuves de classification et épreuves d'inclusion des classes, et épreuves de rotation de perles (espace). Les résultats montrent que la réussite est plus élevée dans le groupe à structuration souple, autant pour les français que pour les brésiliens. En ce qui concerne le rattrapage, on note que les groupes expérimentaux avaient tous profité des séances d'entraînement, ce qui devait permettre aux sujets du type rigide de rattraper ceux du type souple. Quant aux groupes-témoins, ne bénéficiant pas des séances d'entraînement, seul le groupe

souple marquait une progression spontanée tandis que le groupe rigide stagnait.

Cette recherche montre à l'évidence le rapport entre les types de structuration et le développement cognitif. L'on peut tout au plus regretter que l'auteur n'ait pas maintenu les types de structuration pour les deux groupes culturels. Mais cette remarque n'enlève rien à la valeur des résultats basés sur les structurations rigides et souples.

Deux autres recherches sur le même problème se feront en Côte d'Ivoire par Tapé Gozé (1987), Ogilvy (1987) en Ecosse. Tapé indique : "les pratiques éducatives formelles (éducation moderne) exercent donc une influence décisive sur la construction définitive de la représentation conceptuelle et du raisonnement expérimental. Elles se distinguent des pratiques éducatives informelles (éducation traditionnelle), non seulement sur l'axe de la représentation, mais aussi sur celui des types de structuration de l'environnement éducationnel. Par sa dominance en types de structuration souple, l'éducation moderne suscite les conflits cognitifs chez l'enfant et lui propose les moyens de les compenser ; elle prépare plus efficacement le psychisme infantin à la construction du processus de représentation" (p. 617). Cette conclusion sur l'influence du type de structuration du milieu ivoirien sur le développement cognitif procède du protocole expérimental suivant. Tapé part de l'idée que le raisonnement expérimental n'est pas favorisé par les pratiques éducatives traditionnelles et son acquisition en milieu africain dépendrait davantage du degré de scolarisation que de l'âge. Un échantillon de 240 adolescents ivoiriens de 12 à 16 ans, moitié ruraux et moitié citadins va répondre à cette enquête. Le type de structuration de l'environnement familial, variable intermédiaire entre milieu socio-culturel (rural/traditionnel ou urbain/moderne) et niveau de développement cognitif a été défini à partir des réponses d'enfants à un questionnaire inspiré de Lautrey (op.

cit.). Trois épreuves empruntées aux travaux de Inhelder et Piaget (1955) sur la pensée formelle ont été utilisées (permutations, pendule, flexibilité des tiges). En tout état de cause, Tapé montre que le type de structuration souple est plus fréquent en milieu urbain, moderne qu'en milieu traditionnel. Quant aux résultats aux épreuves de la pensée formelle, ils montrent une plus grande réussite dans les milieux souples que dans les deux autres comme le montre le tableau suivant (Tapé, op. cit., p. 464 et p. 466) :

Tableau n° 1 : Types de structuration et réussite aux épreuves de permutation chez l'élève ivoirien urbain et rural.

	URBAIN			RURAL		
	Souple	Rigide	Faible	Souple	Rigide	Faible
Réussite	26	12	2	17	14	0
Echec	37	24	19	38	45	6

P < . 05

P < .05

L'intérêt d'une telle étude c'est d'être intersubculturelle et de permettre d'éviter pour ainsi dire les aléas des généralisations abusives. Elle aurait peut-être dû croiser les réponses des enfants à celles des parents car les seules réponses des enfants sont souvent loin de suffire à éclairer l'atmosphère réelle des pratiques éducatives. La deuxième remarque qui n'enlève rien à la valeur des résultats porte sur la dichotomie entre le rural et l'urbain. Peut-on inférer des pratiques modales dans un milieu ? Les pratiques éducatives en milieu urbain sont-elles toujours structurées de la même manière ? La même question vaut pour le milieu rural. Mais cette question bien entendu n'a qu'une portée générale,

puisque dans le cas de cette recherche, les 240 familles sur lesquelles la recherche a porté se répartissent effectivement dans les catégories définies, ce qui ne laisse pas supposer que toutes les familles des citadins se caractérisent par le type de structuration souple. La question est donc celle de savoir si l'on peut tenir pour acquise l'idée d'une stabilité des pratiques éducatives dans chacun des milieux, rural ou urbain ? L'une des dernières recherches les plus récentes sur cette question à laquelle nous avons recours concerne les travaux de Ogilvy (op. cit.) auprès d'un échantillon de 61 enfants écossais comparé à un échantillon de 40 enfants pakistanais (immigrés en Ecosse). Cet auteur a fait son investigation des pratiques éducatives à partir d'entretiens auprès des familles à leur domicile, avec l'usage au besoin d'interprètes. La rigueur souhaitée par cet auteur dans la définition des types de structuration de l'environnement familial l'amène à recourir à des juges dont l'accord était significatif, mais aussi à étudier le niveau de concordance entre les réponses des parents et des enfants (concordance significative). L'épreuve de la plaquette (2) a été utilisée pour évaluer le développement cognitif. Cette recherche aboutit aux conclusions suivantes : le type de structuration souple évolue avec le niveau socio-culturel, le rigide évolue en sens inverse. La relation entre l'occupation de l'appartement (coefficient d'habitation) et le type de structuration confirme les résultats de J. Lautrey (op. cit.) en ce sens que

(2) L'épreuve de la plaquette : la tâche du sujet consiste à pousser une plaquette de fer rectangulaire vers un but à l'aide d'un crayon. Tout le problème vient de ce que le crayon doit rester dans une encoche qui est décentrée par rapport au centre de gravité de la plaquette. De ce fait lorsque le sujet commence à pousser, la plaquette amorce un mouvement de rotation et s'éloigne du but. Le crayon décroche souvent de l'encoche et les tentatives de le remettre pour pousser accentue l'éloignement du but. Le sujet se trouve donc confronté à une perturbation... (cf. Lautrey, op. cit. pp. 188-200).

la rigidité semble être la caractéristique des familles à appartenance surpeuplée (et caractérise donc plus les milieux immigrés pakistanais que le milieu écossais). Il n'y a pas de différence entre filles et garçons à propos de la relation ici évoquée. La fréquence de réussite à l'épreuve de la plaquette, épreuve de fonctionnement cognitif est meilleure dans les milieux structurés souples que dans les deux autres. Ceci confirme donc la liaison entre le développement cognitif et les types de structuration de l'environnement familial.

1.5. Les études interculturelles sur les pratiques éducatives familiales en milieu africain

1.5.1. Les types d'études interculturelles

L'on peut distinguer d'après J. Simon (1984) deux types de recherches interculturelles selon les dispositifs expérimentaux :

- un instrument identique ou quasi-identique est proposé à des populations culturellement différentes.
- un comportement est étudié dans deux populations culturellement différentes.

Il est cependant possible d'imaginer, à l'intérieur de ces deux catégories, des sous-catégories. Par exemple, dans le cas des instruments, l'on s'est servi d'instruments importés d'une culture dans une autre, ou alors, l'on garde le rationnel de l'instrument en l'adaptant à la culture concernée. Afin de mieux situer les résultats de ce type de recherches, il importe donc toujours de mettre clairement en évidence le rationnel ou les postulats qui leur sont sous-jacents.

1.5.2. Les postulats sous-jacents aux études interculturelles

Ces postulats sont opposés et au nombre de deux.

1.5.2.1. Le postulat de l'identité de l'homo-sapiens

Il indique non seulement le rôle déterminant de l'environnement culturel sur la construction de la personnalité, mais il insiste de plus sur le caractère universel du fonctionnement de l'esprit et du psychisme humain. J. Simon, pense qu'il faudrait pour cela recourir certainement à Lévi-Strauss (1949) qui saisit la prohibition de l'inceste comme règle culturelle universelle et donnée première, sorte d'assemblage entre la nature et la culture qui permet de traiter les systèmes de parenté qui en sont issus à la manière d'un réseau d'échanges et de communications dans lequel s'articule l'échange des femmes, des biens et celui des mots (E. Universalis. Thesaurus, p. 115).

1.5.2.2. Le postulat de la différence génétique, innée entre individus

Rarement avoué, ce postulat a comme support, les différences génétiques et comme corrélat les différences raciales. Or, l'on sait que la notion de race vu son utilisation presque essentiellement idéologique ne peut résister véritablement à une étude scientifique, puisque l'on peut construire des ensembles fort différents à partir de critères fort différents. Certes, les études interculturelles sont aussi et de plus en plus fondées sur des différences socio-culturellement acquises, mais convenons que dans le domaine de l'intelligence les références aux différences génétiques sont plus fréquentes.

1.5.3. Les données sur les recherches interculturelles

1.5.3.1. Les études sur la perception et le développement cognitif en milieu Africain

Une synthèse fort riche nous est fournie par A. Zempléni (1972, pp. 151-213) et plus récemment par Moor L. (1987, pp. 556-563). Les exemples de résultats de recherches que nous discutons ci-après se réfèrent à leurs études ainsi qu'au texte d'une conférence de J. Simon (op. cit.). Les premières, semble-t-il, proviennent d'Afrique du Sud, pour les recherches effectuées dans les pays en voie de développement. Fick (1929) à partir d'études psychométriques sur les aptitudes mentales et les fonctions cognitives, constaterait un retard de 4 à 5 ans chez les adolescents africains du sud par rapport à l'âge mental des adolescents d'origine occidentale. Bieshewel (1943) qui utilise la langue des autochtones pour la passation des tests aux écoliers autochtones de Johannesburg, comparés à leurs homologues blancs de même âge et de même sexe, n'observe pas de différence significative aux tests de Porteus et de Passalong, mais par contre celle-ci existait aux cubes de Kohs, à l'avantage des jeunes blancs. Il en concluait que l'aptitude à manipuler des relations spatiales surtout à trois dimensions est moins développée chez les écoliers africains autochtones que chez les écoliers d'origine européenne" (Moor, op. cit., p. 557).

En 1953, Laird A. qui fait passer le test de la pensée conceptuelle de Vigotsky à 50 Africains obtient comme résultats que seulement trois d'entre eux réussissent aussi bien sinon mieux que les européens qui ont obtenu le score le plus élevé. En 1954, Mac Fie teste 26 adolescents ougandais de 16 à 19 ans entrant dans une école technique après des études complètes primaires et 3 ans d'études secondaires. Au retest, deux ans après, il ne note pas de différence significative aux épreuves verbales de compréhension, de similitudes, de calcul

mental, et à l'épreuve de classement d'images. Par contre, il observera des progrès significatifs aux épreuves de description d'images, de mémoire, de dessins, de cubes de Kohs. Il en a conclu que la perception des formes visuelles n'était pas plus innée que l'aptitude à résoudre des problèmes d'arithmétique, il a impliqué essentiellement l'apprentissage. En 1957, le domaine de la perception va être sollicité par beaucoup de chercheurs. Zempléni (Ibid.) nous donne les résultats auxquels les chercheurs ont abouti dans ce domaine. Bagby (1957) présente des plaques conflictuelles à des sujets appartenant à des groupes culturellement différents. On règle un appareil de façon à ce que la fusion binoculaire soit complète et on présente à chaque oeil deux images différentes, par exemple une corrida et une partie de base-ball à des sujets américains et à des sujets mexicains n'ayant pas voyagé : les américains voient le base-ball, les mexicains, la corrida. Ce qui, en effet, est vu dans une même gravure ou un même dessin par des enfants de cultures différentes aura de fortes chances de différer et sera fonction de leur milieu culturel d'origine.

Allport et Pettigrew (1957) ont étudié l'illusion d'Ames, dite "illusion de la fenêtre" dans deux groupes : un groupe urbain composé de blancs et de noirs et un groupe de Zoulous n'ayant jamais quitté leur milieu rural. Dans ce milieu rural Zoulou, l'environnement ne comprendrait pas d'objet carré ou rectangulaire (poteries, dispositions sphériques ou circulaires de village...) et le mot fenêtre y serait inconnu.

L'illusion d'Ames comporte une fenêtre trapézoïdale tournant autour d'un axe médian vertical. La largeur du grand côté vertical est toujours supérieure à celle du petit côté, quelles que soient leurs distances respectives à l'oeil du sujet. Quand on fait tourner le dispositif, au lieu d'une rotation, les sujets voient une oscillation d'avant en arrière comme si le grand côté était toujours plus proche que le petit : l'illusion est beaucoup plus fréquente chez les

urbains, la différence s'atténue en vision monoculaire. Ce que l'on voit ici, c'est que des faits très primitifs au niveau des connaissances et dont la dominante psychophysique est marquée, sont cependant profondément influencés par l'environnement culturel. L'on sait également qu'ils sont influencés par des aspects affectifs. On peut dire que l'expérience princeps de Bruner, Portman et Goodman (1947 cités par Simon, op. cit.) sur l'estimation de la grandeur apparente des pièces de monnaie par des enfants de milieux socio-culturels différents est la première étude intersubculturelle à en croire J. Simon (ibid.).

Dans l'article qu'il consacre au thème du "milieu africain et développement" Zempléni (1972, op. cit., pp. 162-163) indique que le rôle de l'environnement africain a été mis en évidence par l'étude d'une vingtaine de sociétés ayant des environnements visuels plus variés.

Dans le domaine perceptif toujours, il faudra faire mention à côté de la culture, des formes de socialisation. Il semblerait en effet que les pratiques éducatives libérales qui de plus seraient favorables au développement de l'autonomie seraient un facteur de différenciation perceptive fine. C'est ainsi que Berry (1966) qui compare des enfants Temne (ouest-africain), Eskimo et Ecossais à propos de capacités perceptives, note la supériorité des enfants eskimo par rapport aux enfants temne (les enfants écossais servaient de groupe de contrôle). Cette supériorité a été attribuée d'une part au style d'éducation favorable au développement de l'autonomie et de l'ingéniosité et des compétences individuelles, mais aussi au milieu environnant qui est infiniment moins structuré (champs de neige) par rapport au milieu africain (brousse) et qui exige par conséquent, pour sa reconnaissance, le recueil d'indices différentiels dans les tâches demandées aux enfants. Le troisième facteur qui interviendrait concerne l'acquisition d'un vocabulaire spatio-géométrique complexe qui renforce

considérablement les capacités d'articulation de l'espace des enfants Eskimo que l'auteur juge actifs, indépendants et analytiques. Dawson (1963, 1967) montre que les Temne sont plus dépendants du champ que les Mende. Ces résultats sont expliqués par la différence dans les pratiques éducatives, elles sont sévères et tendent en conséquence à renforcer des conduites conformistes avec une prédominance de la mère dans l'éducation.

Dans le domaine psychométrique, Moor (1987, op. cit., p. 557) nous relate les recherches qui suivent. King (1957) à l'aide du Leone Intelligence Test, "conçu pour les africains" obtient en Sierra Leone des Q.I. moyens de 80 et de 70 selon qu'il s'agissait d'enfants de zone urbaine occidentale ou des provinces. Jahoda (1956) montrera que les résultats au test sont grandement influencés par la familiarisation du sujet avec le matériel de test : au test de la pensée conceptuelle de Goldstein-Scherrer, les enfants de familles scolarisées obtenaient de meilleurs résultats par rapport aux enfants de familles illettrées. L'administration du Matrix à trois reprises, conduit à une nette amélioration des scores, qui, dit-il, deviennent voisins de ceux des fermiers britanniques. M. Geber (1959) à l'aide du test de Gesell remarque une avance physique et psychique des enfants ougandais de milieu traditionnel jusqu'à 18 - 20 mois, les résultats changent cependant et un retard est constaté à la fin de la troisième année. Chez les enfants de milieu social supérieur, et ce jusqu'à 2 ans, le développement psychomoteur serait plus précoce que celui des américains, mais moins que celui des enfants de familles pauvres, des régions rurales. Après 2 ans, on n'observerait pas, chez ces enfants de milieu supérieur, la chute du Q.I. observée chez les enfants de familles pauvres, mais plutôt un niveau intellectuel et une dextérité manuelle élevés, ceci tiendrait aux conditions sociales parentales et aux conditions éducatives plus ouvertes, les mères de ces enfants jouant et répondant plus souvent aux questions de leurs enfants.

A propos du test du dessin du bonhomme de Goodenough, plusieurs auteurs notent une infériorité des résultats des enfants ruraux, non scolarisés, ou de villages par rapport aux enfants scolarisés, urbains, ou occidentaux, américains (Hunkin, 1960, Fahmy, 1964, Badri, 1965, cités par L. Moor, op. cit., p. 557). Mais l'explication de cette différence n'est pas souvent satisfaisante. Brimble qui a examiné en 1963 des écoliers soudanais à l'aide du même test et qui note que le Q.I. moyen de tous ces enfants est inférieur à 100 explique ces résultats de la manière suivante : le Q.I. est d'autant plus élevé que les enfants ont davantage subi l'influence de la culture occidentale, l'influence moderne. En effet, comment des enfants des villages, dont une bonne partie avaient du mal à tenir le crayon puissent exécuter ce test convenablement. Brimble abandonnant ainsi le crayon pour faire exécuter le dessin avec de la peinture au doigt enregistre des résultats meilleurs. Des psychologues africains, montrent, en allant plus loin, qu'il existe un véritable problème lié à la cotation des différentes formes du dessin. En considérant une cotation en fonction des détails plus significatifs pour les africains, il n'est pas du tout exclu qu'une population occidentale enregistre des scores très bas et soit décrétée inférieure, au niveau de son Q.I. à son homologue africain.

Qu'en est-il des travaux sur le développement cognitif dans le domaine interculturel ? J. Piaget, cité par Zemléni (op. cit., p. 181) indique très clairement l'orientation et l'intérêt de ce genre de recherches comparatistes dans le domaine cognitif : "il est possible que la pensée adulte ne dépasse pas le niveau des opérations concrètes et ne parvienne pas à celui des opérations propositionnelles. Est-ce qu'alors les stades antérieurs se déroulent plus lentement chez les enfants de telles sociétés où le palier d'équilibre est atteint comme chez nous vers 7-8 ans ?" En somme, il s'agit ni plus ni moins que de vérifier des hypothèses sur le caractère général des lois du développement intellectuel que de mettre

en évidence les facteurs proprement environnementaux spécifiques de ces milieux qui soient susceptibles de rendre compte des différences constatées. Piaget certainement préoccupé par la démonstration de l'universalité de l'évolution de la logique chez l'homme était très peu convaincu de l'influence de l'environnement en réalité sur cette construction de la logique, bien qu'il n'en est jamais nié l'existence. Le travail de l'équipe de Inhelder sur l'enfant baoulé, bien qu'il démontre l'identité de la succession des stades décrits par Piaget, insiste sur les données du milieu. Certes il ne s'agit pas de pratiques éducatives, mais des caractéristiques des objets du milieu qui influencent comme on le sait l'enfant (1978).

C'est ainsi que les enfants baoulé de milieu ivoirien, en fonction de la familiarité des situations proposées, réussissent mieux à certaines épreuves (tube-râteau et tube-chaîne) qu'à d'autres (rapports par exemple). C'est ce que démontrent également les travaux de Boubacar (Niger, 1980, cité par Tapé G., op. cit., p. 543) qui montre que la réussite aux notions de conservation dépend de la spécialisation professionnelle des familles : les enfants des potiers réussissent mieux la conservation de la substance que ceux des éleveurs, qui, à leur tour l'emportent à la conservation des liquides. Il en serait de même pour les petits commerçants qui ont une meilleure maîtrise des quantités discontinues.

C'est ce que démontrent également les travaux interculturels sur le dessin d'un bonhomme proposé par Goodenough. En effet, cette épreuve peut n'avoir aucune signification au point de vue du développement cognitif si l'on ne tient pas compte des caractéristiques significatives du milieu. Dennis (1960) a ainsi montré que chez les bédouins de Syrie, les bonshommes traduisent simplement les traditions graphiques de leur culture. Aka K. (1980) montre que les détails vestimentaires cotés dans l'épreuve originale sont parfois sans

signification en Côte d'Ivoire, en revanche, le nombril, non coté par F. Goodenough est particulièrement significatif.

Price Williams (1962) qui a examiné, à l'aide d'un test de pensée conceptuelle des enfants Nigériens Triy, âgés de 6 ans à 11 ans, n'observe pas de différence entre ceux qui sont scolarisés et ceux qui ne le sont pas pour la seule raison à notre avis que le matériel du test utilisé a comporté des animaux et des plantes familiers aux enfants. Il montre d'ailleurs que l'aptitude à atteindre les stades des opérations concrètes de Piaget est identique dans les deux groupes.

1.5.3.2. Les études interculturelles récentes sur le développement de l'enfant Africain

Carothers (1953) affirme que jusqu'à 7-8 ans, l'enfant africain se développe, du point de vue de l'intelligence, comme l'européen et qu'il reste à ce stade, ce stade ne semblerait pas dépassé par l'adulte africain de milieu rural. Quelle explication cet auteur en donne-t-il ? Il faut attendre des recherches comme celles de Psychologues africains comme Tapé (1989) pour comprendre comment les pratiques sociales privilégient selon les cultures un aspect du couple formalisation-réalisation (3). En effet, dans un premier article intitulé "développement et fonctionnement de l'intelligence : modèle biprocessuel", inspiré des résultats de sa thèse d'état, Tapé essaie une tentative de rapprochement des modèles de Piaget et de Reuchlin, en cherchant une explication des

(3) La formalisation renvoie à la pensée formelle au style cognitif qui met l'accent sur le concept et la démarche expérimentale alors que la réalisation concerne la démarche pratique qui se préoccupe des cas concrets, des exemples ; celle-ci renvoie à la pensée ou à l'intelligence concrète, pratique.

différences interindividuelles en psychologie. L'on sait par exemple que pour Piaget, les différences interindividuelles s'expliquent en grande partie par les différences d'âge, l'âge expliquerait autant les décalages verticaux que les décalages horizontaux. Ce modèle n'a pas fait l'unanimité et Reuchlin en particulier propose par contre le modèle de la pensée naturelle pour expliquer les différences individuelles en ayant recours à deux types de fonctionnement cognitif, le type "réalisateur" et le type "formalisateur". Pour Tapé, l'assimilation, généralisation d'un schème à une situation similaire à celle qui a suscité sa construction, est le fonctionnement économique de l'intelligence, et correspondrait au processus de réalisation ; alors que l'accommodation, le second mécanisme piagétien opposé mais complémentaire à l'assimilation, correspondant à la réaction devant une situation non connue et non similaire à toutes celles connues, en tant que mode de construction ou de modification de schèmes, correspondrait au processus de formalisation de Reuchlin. La question qui nous intéresse, c'est celle du type de fonctionnement suivant les milieux éducatifs ? Tapé se pose indirectement cette question dans le second article, "types d'éducation et développement cognitif". Il s'écarte de la réponse classique piagétienne d'une influence indirecte des "facteurs sociaux de coordination interindividuelle" et des "facteurs de transmission éducative et culturelle" pour impliquer directement les pratiques éducatives et culturelles dans le développement cognitif. Son hypothèse c'est que l'éducation formelle (assimilée à l'éducation moderne donnée par l'école) est plus favorable au développement de la pensée opératoire que l'éducation informelle (assimilée à l'éducation africaine traditionnelle). Pour la mettre à l'épreuve, il va soumettre deux groupes de 30 garçons de 16 ans, de milieu rural se différenciant par la scolarité, à l'épreuve de la "flexibilité des tiges". Il notera que tous les 30 sujets non scolarisés n'en restent qu'au niveau I (non opératoire formel) par contre sur les 30 sujets scolarisés (classe de 4e), 11 se situent au

niveau I, 10 au niveau II (formel A) et 9 au niveau III (formel B).

Les résultats de Tapé indiquent une influence plus favorable de l'éducation formelle sur la pensée formelle, par contre l'éducation africaine traditionnelle, ne permettrait pas une éclosion de la pensée opératoire formelle. Pour expliquer cette différence, on peut évoquer plusieurs hypothèses parmi les plus classiques, le "handicap linguistique", des africains. Mais, dans l'analyse des réponses des sujets non scolarisés, il évoque plutôt l'hypothèse de Reuchlin sur la pensée naturelle, celle-ci fonctionnerait par "bloc unitaire d'informations" avec des "composantes contextuelles périphériques" (Wermus). En particulier elle fonctionnerait par activation du noyau, c'est-à-dire de la composante contextuelle principale, vers la périphérie, vers les composantes contextuelles périphériques, serait économique et efficace en présence de contextes signifiants, et inefficace en présence de contextes ne présentant aucune signification pour le sujet, du fait que celle-ci manquerait de pouvoir de généralisation, de "transférabilité". Ce fonctionnement caractériserait le processus de "réalisation", et les sujets ayant eu une éducation informelle seraient plus réalisateurs que formalisateurs. Les milieux d'éducation ne mettent donc pas l'accent sur les mêmes données par rapport à leur contexte habituel de vie où ils ne sont pas confrontés aux mêmes problèmes, aux mêmes réalités. La culture moderne, met l'accent sur le savoir abstrait, la culture traditionnelle met l'accent sur les solutions pratiques des problèmes qui se posent à elle. A partir de là se pose tout de même une question : peut-on soutenir qu'un milieu ne fonctionne que sur le processus réalisateur ou formalisateur ? Nous avons tendance à penser qu'il ne s'agira que de dominance d'un processus sur l'autre en fonction des problèmes à résoudre, mais peut-être jamais d'un fonctionnement exclusif par rapport à un mode. Tout ceci étant à mettre au compte de l'éducation et des problèmes à

résoudre dans son milieu. C'est ce que Abiola (1965) met en évidence à partir des tests perceptifs et de pensée conceptuelle administrés à des enfants Yoruba du Niger. En effet, la différence des résultats, s'expliquerait essentiellement par la variable éducative. Les résultats sont inférieurs chez les enfants qui ont eu une éducation traditionnelle à ceux des enfants qui ont eu une éducation à influence occidentale. Une étude récente que nous avons consacrée à la notion de temps chez l'enfant Ivoirien de 6 à 12 ans comparé à l'enfant français (parisien) nous donne des indications intéressantes à souligner ici (Koudou, 1989). Il ressort de cette étude effectuée sur des élèves Ivoiriens, que la notion d'âge n'est pas acquise à 10 ans et même à 12 ans un nombre important ne la maîtrise pas encore, alors que tous les enfants de l'échantillon parisien de Zazzo (1983) l'ont acquise à 10 ans. Pour expliquer ces différences, il aurait été tentant pour beaucoup de chercheurs préoccupés par l'universalité du développement psychologique, surtout dans le sens de chercher à comparer avec comme point de référence, l'occident, d'incriminer la faiblesse intellectuelle des enfants Ivoiriens. Mais nous avons été amené à trouver dans les milieux respectifs, la place accordée à la notion de temps. Le milieu Ivoirien ne valorise pas dans le même sens que le milieu occidental une notion comme l'âge, le temps. En effet, la conception du temps dans le milieu Ivoirien est centrée sur l'homme et la nature. C'est selon Memel-Foté et al. (1979) une conception socio-centrée. Au centre de cette conception l'on trouve la notion de généalogie, de génération. Cette forme de conception est le fait de formations sociales où le primat de la communauté sur l'individu repose sur l'indivision du principal moyen de production, la terre, et où l'intégration homme-nature tient au rôle central de la force productive humaine par rapport à la technologie. Quant au rapport au temps il se trouve étroitement lié aux activités sociales et productives. Son découpage chronologique respecte non pas un cadran qui systématiserait toutes les durées (de la seconde au siècle par exemple)

mais il respecte des activités champêtres. C'est donc ainsi que les champs constituent un repère chronologique (Memel-Foté et al., op. cit., p. 17, et sq). Les champs, la génération, la généalogie et les noms (de lieux ou de personnes) sont des repères spatio-temporels. C'est donc ainsi que dans certains groupes ethniques ivoiriens comme les Akan, on a fini par concevoir des noms calendaires de naissance, de sorte que chaque nom donné à l'enfant correspond à un jour de la semaine où l'enfant est né. Chez les Beté, autre groupe de la Côte d'Ivoire, le nom attribué se réfèrera à un ancêtre qui dans la généalogie a occupé une place de choix dans l'histoire de la grande famille. Enfin, chaque point d'eau, chaque site humanisé, la plupart du temps, porte un nom-date (importance de la toponymie que signalent les mêmes auteurs ci-dessus cités).

Tableau n° 2 : Noms calendaires de naissance chez les Baoulé de Côte d'Ivoire selon Memel-Foté et al.

	Sexe Masculin	Sexe Féminin
Lundi	Kouassi	Akissi
Mardi	Kouadio	Adjoua
Mercredi	Konan	Amlan
Jeudi	Kouakou	Ahou
Vendredi	Yao	Aya
Samedi	Koffi	Affoué
Dimanche	Kouamé	Amoïn

Le temps conçu essentiellement comme un temps social, n'est donc pas aussi systématisé et le milieu ne se préoccupera pas particulièrement de son organisation et surtout de sa planification. C'est donc ainsi que dans la plupart des cas,

les activités ne sont pas planifiées, elles sont souvent organisées au jour le jour. Quant à la ponctualité, elle ne constitue pas une exigence dans le milieu : une manifestation qui débute avec une ou deux heures de retard est dans l'ordre logique des choses. Certains éléments laissent penser que le temps est perçu comme un cycle qui ne fait que se reproduire de manière fixe par rapport à des activités agricoles qui lui correspondent (ainsi la saison sèche, la grande et la petite saison des pluies...). En milieu rural comme en milieu urbain, ceux qui ne savent pas donner leur âge, la date de naissance avec exactitude sont très nombreux. En effet, en l'absence d'un acte de naissance, suppléé par ce qu'on appelle en Côte d'Ivoire le "jugement supplétif", on indiquera l'année de naissance par la formule "né vers..." Pourquoi cela ? Parce que les parents, plutôt que de recourir à des dates précises, faute de calendrier fiable, tentent de saisir la période de naissance de leur enfant par une saison, un lieu, un événement important censé avoir retenu l'attention de tous. On dira que Zézé est né au moment où la récolte du riz a été particulièrement bonne, ou alors, lorsque le champ était localisé près d'une telle rivière avec un tel comme voisin. C'est dans un tel contexte socio-culturel que la question était posée aux enfants de 6 à 12 ans par nous, en sachant que parmi eux, beaucoup n'avaient pas, ne connaissaient même pas l'habitude de fêter l'anniversaire de l'enfant. Il nous revient qu'une dame française à qui était présentée pour la première fois une carte d'identité pour obtenir un papier administratif fut surprise de la mention, né le 00 (à la place des jours), 00 (à la place du mois) et de vers... (pour indiquer l'année). En effet, cette surprise est fort compréhensible pour qui a baigné dans un autre contexte socio-culturel, notamment le contexte occidental. J. Le Goff (1979, p. 105) montre comment la culture marchande en occident a conduit à la rationalisation de l'existence et à sa laïcisation. En effet, dit-il : "le décor, le cadre de la vie cessait d'être coloré par la religion. Les rythmes de l'existence n'obéissaient plus à

l'église. Mesurer le temps devenait pour le marchand une nécessité alors que l'église attentive à l'éternel, s'y révélait maladroite. Un calendrier réglé par des fêtes mobiles était éminemment mal commode pour l'homme d'affaires... Les marchands avaient besoin pour leurs calculs, l'établissement de leurs bilans, de points de départ, de références fixes. C'est un cadran rationnel divisé en douze ou vingt-quatre parties égales qu'il a fallu au marchand. Ce fut lui qui favorisa la découverte et l'adoption des horloges à sonnerie automatique et régulière... A l'heure des clercs succédait l'heure des hommes d'affaires". C'est donc une telle conception qui non seulement va influencer l'enseignement depuis le moyen âge, mais plus simplement le fait que l'éducation de l'enfant en occident va insister sur l'heure, sur l'organisation et la planification du temps. Cette conception devient tout naturellement celle de toute une société qui finit par faire du temps une valeur essentielle au point de consacrer la formule "le temps c'est de l'argent". Notons pour terminer que les heures de tétée sont bien déterminées, ainsi que l'âge du sevrage chez la femme occidentale, mais par contre chez la plupart des mères en Côte d'Ivoire c'est à la demande que l'enfant tète, il continuera à téter même à 2-3 ans.

CONCLUSION

Que le milieu ait une influence sur le développement est incontestable, l'affirmer, c'est même défoncer des portes grandes ouvertes puisque depuis près d'un demi-siècle (Klineberg, 1935) on sait par exemple que le séjour dans une ville modifie le Q.I. Tout le problème est celui du discernement dans l'utilisation des "tests" lorsque l'on passe d'une culture à une autre. Souvent même l'on fonctionne comme s'il n'existait pas d'autre code culturel que celui du constructeur occidental, code à partir duquel l'on se croit fondé d'étiqueter comme "inférieur", "peu doué", "handicapé linguisti-

que"... des individus d'autres cultures. Il faut tenir compte du code culturel de la société d'accueil. C'est en ce sens que l'ouvrage de Jacqueline Rabain (1979), "l'enfant du lignage" illustre bien la préoccupation scientifique qu'il convient d'adopter, c'est-à-dire celle qui se fait sur le terrain sans importer systématiquement d'autres instruments qu'une certaine méthodologie. L'étude de Rabain vise le développement de l'enfant Wolof entre 2 et 6 ans. L'auteur s'est attaché d'abord à rechercher les significations de tel ou tel comportement en égard du code culturel de la société de l'enfant, ce qui suppose par ailleurs que le chercheur lui-même ait un statut dans ce code. J. Rabain (ibid., p. 30) écrit que le chercheur doit "analyser ses conduites et ses attitudes à la lumière des réactions qu'elles suscitent, il doit prendre conscience de la position imaginaire et symbolique dans laquelle ils est situé par ses interlocuteurs". Et c'est à partir de ce statut que le chercheur doit savoir ce qui lui est permis et ce qui est sinon interdit, du moins malséant. A ces conditions il devient possible de décrire et d'interpréter l'évolution génétique de l'enfant sans avoir nécessairement recours à un "modèle". Dans ce contexte, les recherches interculturelles doivent alors être établies en termes de différences de milieux d'éducatons et de représentations et non en termes de supériorité ou d'infériorité. Et il n'est pas toujours évident que la notion de "milieu africain" corresponde aujourd'hui à une réalité tangible. Zempléni perçoit nettement ce problème lorsqu'il dit des chercheurs interculturelles qu'ils semblent percevoir le "milieu africain" comme un milieu totalement homogène. "A considérer les résultats obtenus, on peut parler tout au plus d'une série d'hypothèses établies dans les milieux africains particuliers qu'il appartiendra aux chercheurs futurs de confirmer et, si possible, de généraliser. Alors, il apparaîtra peut-être que la référence sous-jacente à un "milieu africain" supposé homogène était à l'origine de bien de controverses actuelles". Zempléni nous convie à la prudence, vigilance, en tenant surtout compte

de "l'évolution rapide des milieux africains" de la "transculturation". Un autre constat curieux dans ces assimilations abusives notées par Zempléni (ibid., p. 155) c'est comment la plupart de ces recherches tendent à réduire à un dénominateur commun, si ce n'est pas de les assimiler abusivement, les milieux africains avec les milieux culturellement défavorisés des USA ou d'Europe. Il dénonce également la conception tendant à faire croire que les milieux traditionnels africains, malgré les transformations, sont des milieux culturels imperméables, clos, où des modes d'éducation homogènes produiraient des types de personnalités homogènes. Reuchlin tire la même sonnette d'alarme lorsqu'il dénonce la "notion de milieu très global". C'est à juste titre que l'on se demande avec ces auteurs s'il ne convient pas maintenant de faire des études expérimentales intersubculturelles, c'est-à-dire qui se fondent sur des comparaisons intraculturelles, ceci aurait l'avantage, dans un premier temps, de nous mettre à l'abri de constats ou de conclusions rapides de carence ou d'une psychologie en négatif qui réunit indistinctement les milieux africains très divers et complexes dans une commune déficience par rapport aux milieux occidentaux présentés apparemment aussi comme homogènes dans leur commune avance, et supériorité. En tout état de cause, il convient aujourd'hui de revenir sur des orientations qui se préoccupent de faire ressortir les traits distinctifs de la culture, de l'éducation données à l'enfant dans son milieu de vie. Car on peut dire avec Harkness et Super (1977) que l'échec relatif des épreuves psychométriques tient en partie à des conceptions éducatives différentes. Ils insistent selon Moor L. (op. cit., p. 560) sur l'importance de la différence de statut entre l'enfant et l'adulte qui fait passer le test (une éducation très rigide après l'âge de 2 ans), ce qui n'encourage pas l'initiative. L'obéissance, le respect dû à l'adulte, l'interdiction de poser des questions, entraveraient la libre expression et la spontanéité de l'enfant africain de familles traditionnelles. De plus, ces enfants africains de villages ne sont pas

familiarisés avec les symboles, les objets qui constituent la base des items, des problèmes qui leur sont posés pour solution. Moor ajoute même le problème relatif à la conception différente du temps, alors que certaines épreuves utilisent systématiquement le chronomètre à côté d'autres facteurs qu'il situe à plusieurs niveaux : les mères africaines, parleraient très peu à leurs enfants, sauf pour leur donner des ordres ; absence de vocabulaire abstrait ; une compréhension insuffisante des consignes ; une lente maturation de sa pensée, une moindre stimulation à la maison et une moindre motivation pour la situation de test. Certes cette liste mériterait une analyse critique, mais pour l'heure tenons-nous-en à la réfutation de l'argument lié au manque de communication entre l'enfant et sa mère en faisant référence par exemple aux contes systématiquement utilisés le soir pour introduire l'enfant dans le monde des adultes sur le mode imaginaire, sans que ce soit pour donner des ordres uniquement. Mais au-delà de ces analyses qui peuvent avoir des allures polémiques, et se révéler de peu d'intérêt scientifique puisque ces auteurs érigent des constats en vérité absolue et les hypothèses pressenties finissent pour eux par devenir la preuve, il nous importe de mettre en évidence les caractéristiques des milieux éducatifs familiaux en milieu ivoirien dans leurs rapports avec le système de valeurs de référence. Nous analyserons ce problème dans le chapitre sur les valeurs et le processus de socialisation dans le contexte ivoirien qui nous apparaît être caractérisé par le conflit d'identité, de culture et de valeurs. De l'analyse de ce chapitre il convient de retenir une idée centrale. Les facteurs par le biais desquels le milieu social et l'environnement influencent le développement psychologique sont constitués par les pratiques éducatives adoptées dans chaque culture par chaque classe sociale, par chaque catégorie socio-professionnelle, par chaque famille. La tâche du chercheur qui s'intéresse aux problèmes d'influence du milieu sur le développement consiste pour l'essentiel à partir d'un repérage rigoureux des varia-

bles intermédiaires que sont ces pratiques éducatives, par une précision des caractéristiques considérées et de celles ignorées, volontairement ou involontairement. C'est cette perspective que nous essayerons de faire nôtre dans ce travail.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 2

MODELE DE MILIEU EDUCATIF FAMILIAL ET DEVELOPPEMENT MORAL

Comment se forme la conscience morale de l'enfant dans le processus de socialisation que nous savons, dans le contexte social ivoirien ponctué par des conflits à divers niveaux. D'abord au niveau de la personnalité des acteurs sociaux qui sont confrontés à des problèmes de totalisation ou de synthèse, ensuite au niveau de la société et de l'institution familiale qui se trouvent écartelées entre des valeurs contradictoires, celles qui puisent leur fondement dans la culture traditionnelle, dans les coutumes et traditions du passé d'une part et de l'autre, celles qui s'inspirent des modèles occidentaux, notamment ceux offerts par l'ancienne métropole colonisatrice. Cette notion de socialisation peut-elle nous resituer cette problématique du conflit des valeurs comme reflet même des pratiques éducatives et tout court des pratiques sociales ? Quelle place y est faite au sujet comme acteur de sa vie ? Comment définir la notion de socialisation ? Deux courants sont en présence. Le premier, d'orientation anthropologique et sociologique nous propose la conception classique. C'est dans un tel courant que l'on peut inscrire la définition suivante qu'en donne R. Cloutier (1982, p. 180) : La socialisation se définit "comme le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu. Ce processus s'engage dès l'établissement des premières relations humaines et se pour-

suit tant qu'un équilibre adaptatif stable n'est pas atteint, c'est-à-dire éventuellement toute la vie". Une telle conception a été souvent développée par d'autres auteurs qui ne voient finalement l'enfant que comme un sujet passif, comme une table rase. R. Brown (1965), S. Nowak (1974), Child (1959), Bronfenbrenner (1969)... s'y appuient en montrant qu'elle constitue un processus au terme duquel nous sommes appelés à devenir tels que la société veut que nous soyons. Ce qui est visé, c'est donc l'acquisition de la culture et l'intégration sociale de l'enfant. M.J. Chombart de Lauwe (1979) va à l'opposé d'une telle définition en indiquant que la socialisation ne saurait se limiter à "une inculcation par la famille, l'école et les différentes institutions qui prennent l'enfance en charge, complétée par l'influence plus ou moins diffuse d'éléments de l'environnement et du milieu social. La socialisation comprend une participation active de l'enfant qui intervient dans la problématique de sa vie. L'environnement lui impose sa réalité, mais il en fait son terrain d'action et son champ de représentation" (cité par Malewska-Peyre, 1982, p. 114, S.P.N.(1)). Dans une telle problématique du sujet comme acteur dont nous sommes la plus proche se pose clairement la question des réactions du sujet aux incitations et aux sollicitations de son milieu. Dans un contexte de conflits entre culture d'origine et culture d'importation il se pose au jeune Ivoirien un problème d'identité puisque la formation de l'identité est une des dimensions du processus de socialisation. C'est dans ce sens que C. Camilleri (1982, p. 39) écrit avec justesse : "Quant à relier les problèmes de socialisation à des problèmes d'identité, cela n'apparaîtra paradoxal qu'à ceux qui croiraient pouvoir isoler l'individu de la société, dissocier la constitution du moi individuel de la fabrication du rapport social. Cette croyance elle-même repose plus ou moins sur l'idée que l'un et l'autre seraient des états, des sortes de substances données comme des choses, alors que nous avons affaire, concrètement à une opération qui construit les deux de façon complémentaire". En partant d'une telle concep-

(1) S.P.N. = souligné par nous.

tion du processus de la socialisation, l'objet de ce chapitre est de discuter des théories du développement moral et des climats affectifs et des relations éducatives dans le cadre familial susceptibles de le favoriser. Du fait que ces modèles théoriques, portant spécifiquement sur le développement du sens moral sont peu connus dans les milieux ivoiriens, cette présentation et la discussion critique qui s'ensuivra iront un peu plus dans le détail.

1. LE DEVELOPPEMENT SOCIO-MORAL CONCU COMME L'INTEGRATION DE L'ENFANT AUX EXIGENCES SOCIALES : THEORIE SOCIOLOGIQUE DE DURKHEIM

Beaucoup d'auteurs, sociologues principalement, mais également certains psychologues fondent la socialisation sur l'intégration de l'enfant à la société afin de le conformer à ses attentes et à ses exigences.

R. Lafon dans le Vocabulaire de Psychopédagogie (1979, p. 33) la définit comme l'"intégration de l'enfant à la société au cours du développement mental par le jeu des moyens de communication, du langage et de la culture, conformément aux habitudes, aux moeurs, aux croyances et aux idéaux du milieu où il se développe". Cette définition rejoint celle de Henri Piéron qui dans le Vocabulaire de la Psychologie (1973, p. 405) écrit : "l'intégration sociale de l'enfant au cours de son développement, où lui sont fournis les moyens de communication du langage et des séries de connaissances et où il est conduit à acquérir des règles de vie, des habitudes, des modes de pensée, des cadres spatio-temporels, des croyances et des idéaux conformes au milieu social où il est élevé".

Comme le précise P. Tap dans le tome I de sa thèse d'état sur "identité, identification et représentations de sexe" (1981, p. 89), toutes ces positions rejoignent ou s'inspirent

de la théorie sociologique d'Emile Durkheim appliquée à l'éducation. Théorie que l'auteur soumet à une critique justifiée lorsque l'on sait que l'enfant ne réagit pas passivement aux incitations du milieu. Quelles sont les idées force de Durkheim telles que Tap les synthétise : la société, et le système d'éducation ont pour objectif de transmettre par l'éducation les exigences et les acquis de la société à la jeune génération avec pour objectif que celle-ci puisse la reproduire, la perpétuer. Aussi, l'éducation est-elle conçue par Durkheim comme "avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence" (cité par Tap, op. cit., p. 90). L'action sociale consisterait "en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui" (Durkheim, cité par Tap, ibid., p. 91).

Ces manières qui finalement définissent le rôle de la socialisation ont pour caractéristiques d'être extérieures aux individus, d'être obligatoires, leur inapplication implique des sanctions, et surtout nécessite que l'enfant apprenne à les discerner et à les assimiler.

Mais, s'interroge Tap, comment l'enfant en arrive-t-il à accepter, à assimiler, à faire siennes des habitudes sociales, des règles morales et des croyances dans le cadre d'une éducation contraignante et autoritaire ? Comment s'exercent ces contraintes ?

L'enfant apprendrait à travers les "recommandations et les conduites des parents et des maîtres". L'intériorisation par l'enfant des exigences morales nécessitent avant tout, que l'adulte ait un ascendant sur lui, que dans sa conduite quotidienne il incarne le devoir pour donner confiance à l'enfant. La constitution de la conscience morale se trouve

conditionnée par l'esprit de discipline et d'abnégation et l'autonomie de la volonté.

Tap critique cette conception du sociologue Durkheim qui réduit la socialisation à l'intériorisation des normes, fondée sur la contrainte en se référant également aux travaux de J. Piaget sur lesquels nous insisterons le plus d'autant que notre approche est psychologique et non sociologique.

2. LA THEORIE INTERACTIONNISTE ET CONSTRUCTIVISTE DU DEVELOPEMENT MORAL

2.1. Le modèle de J. Piaget

La théorie du jugement moral proposée en 1932 par Piaget est une théorie interactionniste où le déterminisme social laisse la place au rôle des relations interindividuelles, et où en particulier le conflit cognitif généré par les contacts interindividuels constitue l'un des principaux facteurs de développement moral au même titre que l'activité du sujet et la maturité cognitive croissante. Le niveau de développement moral que pourra atteindre un individu va se trouver conditionné par son niveau de développement cognitif, car le parallélisme qu'il perçoit entre les deux, l'amène à concevoir la morale comme une logique de l'action de la même manière que la logique serait une morale de la pensée. Dans son ouvrage "le jugement moral chez l'enfant", il se proposait de saisir l'essence de la moralité et pour cela il analyse comment l'enfant comprend, puis s'approprie les règles du jeu de billes en fonction de son âge, puis comment évolue son jugement moral, cela à partir de dilemmes moraux hypothétiques qui lui sont proposés lors d'un entretien individuel. Mais l'auteur précise bien son objet d'étude comme étant "le jugement moral" et non pas les "conduites ou les sentiments moraux". Ce

point est important, nous y reviendrons. Deux orientations morales sont mises en évidence par Piaget.

L'une est caractérisée par l'hétéronomie (morale de la soumission), le réalisme moral et l'ignorance de l'intention des actes, l'autre par l'autonomie (morale de respect et de consentement mutuels) et la prise en compte des intentions des acteurs.

. Dans la première morale, le réalisme moral, répondant du réalisme cognitif et caractéristique de l'égoïsme de la pensée, apparaît comme un produit de la contrainte adulte et du respect unilatéral. Les actes y sont évalués en fonction de leurs conséquences matérielles et non en fonction de l'intention de l'acteur. Ainsi, pour l'enfant de cette période, il est plus grave de casser dix assiettes par maladresse qu'une seule en le faisant exprès. Ici, c'est la crainte de la punition qui conduit l'enfant à respecter la règle ; la morale est donc une morale de soumission et d'obéissance unilatérale à l'adulte, perçu comme seul initiateur, créateur de la règle. Celle-ci apparaît donc transcendante et immuable à l'enfant.

. La seconde morale, qui succède à la première, tout en lui étant opposée, se caractérise par l'autonomie, la décentration de la pensée et la prise en compte de l'intention. Les règles ne lui paraissent plus d'essence éternelle, mais comme le résultat d'un consentement mutuel, d'une coopération entre égaux, ou supposés tels. Il y a donc un déclin de l'égoïsme et du réalisme moral.

Rappelons ce que Piaget entend par cette notion de réalisme moral :

"Nous appellerons réalisme moral 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. Le réalisme moral comporte aussi au moins trois caractères. En premier lieu, pour le réalisme moral, le devoir est essentiellement hétéronome. Est bon tout acte qui témoigne d'une obéissance à la règle ou même d'une obéissance aux adultes quelles que soient les consignes qu'ils prescrivent ; est mauvais tout acte non conforme aux règles (...). 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, le réalisme moral entraîne une conception objective de la responsabilité (...). L'enfant (évalue en effet) les actes non pas en fonction de l'intention qui les a déclenchés, mais en fonction de leur conformité matérielle avec les règles imposées. D'où la responsabilité objective..." (Piaget, *ibid.*, pp. 81-82). D'autres auteurs comme Odier, cité par A. Bourcier (1968, p. 71) parlent également de réalisme moral, mais comme dérivant du réalisme affectif selon lequel "l'enfant s'imagine que ses joies et douleurs sont déterminées par des causes extérieures". Qu'il s'agisse du domaine logique ou moral, le recul de l'égoïsme et le déclin du réalisme, c'est la coopération seule qui joue le rôle libérateur et constructif selon J. Piaget :

"La coopération seule, mène à l'autonomie. En ce qui concerne la logique, la coopération est d'abord source de critique : grâce au contrôle mutuel, elle refoule simultanément la conviction spontanée propre à l'égoïsme et la confiance aveugle en l'autorité adulte. La discussion engendre ainsi la réflexion et la vérification objective. Mais, par le fait même, la coopération est source de valeurs constructives... De même en ce qui concerne les réalités morales, la coopération est d'abord source de critique et d'individualisme. C'est elle qui, par la comparaison mutuelle des intentions intimes et des règles adoptées par chacun, conduit

l'individu à juger objectivement des actes et des consignes d'autrui, y compris des adultes. D'où le déclin du respect unilatéral et le primat du jugement personnel. Mais, par conséquent, la coopération refoule l'égoïsme en même temps que le réalisme moral et aboutit ainsi à une intériorisation des règles. Une nouvelle morale succède ainsi à celle du pur devoir. L'hétéronomie fait place à une conscience du bien, dont l'autonomie résulte de l'acceptation des normes de réciprocité. L'obéissance cède le pas à la notion de justice et au service mutuel, source de toutes les obligations jusque-là imposées à titre d'impératifs incompréhensibles" (Piaget, *ibid.*, p. 327).

2.1.1. L'évolution de la pratique des règles du jeu

A propos de la vie morale pourquoi Piaget est-il obligé de prendre comme point de départ les règles du jeu chez l'enfant ? "L'on ne saurait, nous dit-il, isoler la conscience des règles du jeu de l'ensemble de la vie morale de l'enfant" (*id.*, p. 31) car primitivement l'enfant assimile inconsciemment les règles du jeu à l'ensemble des consignes auxquelles il est soumis. Dès lors, une étude du jugement moral ne peut ignorer comment l'enfant sent et se représente les règles, notamment, les règles du jeu, qui occupent une place capitale à cette période de la vie. Comment évolue l'acquisition des règles ? "L'acquisition et la pratique des règles du jeu obéissent à des lois très simples et très naturelles dont les étapes peuvent être définies de la manière suivante : 1°) simples régularités individuelles ; 2°) imitation des grands avec égoïsme ; 3°) coopération ; 4°) intérêt pour la règle en elle-même" (*Ibid.*, p. 31).

. Stade des simples régularités individuelles (avant 2 ans)

A ce premier stade, purement moteur et individuel,

l'enfant manipule les billes en fonction de ses propres désirs et de ses habitudes motrices. Il s'établirait ainsi à cette occasion, des schèmes plus ou moins ritualisés, mais le jeu restant individuel, on ne peut parler que de règles motrices et non de règles proprement collectives. L'enfant n'a pas véritablement de souci pour la règle du jeu. Exemple : lancer une bille du même endroit à une certaine distance ou la faire tomber et rebondir.

. Stade de l'égoïsme (2 à 5 ans)

L'enfant imite les grands dans son jeu, mais même avec des partenaires il n'a pas le souci de coordonner, ni d'uniformiser les différentes manières de jouer, ni de l'emporter car en présence des autres, en fait, il joue seul et il n'a pas encore le souci de la codification des règles : "même lorsqu'ils jouent ensemble, ils jouent encore chacun pour soi et sans souci de codification des règles" (ibid., p. 12).

. Stade de la coopération (vers 7-8 à 10 ans)

L'enfant se soucie maintenant des partenaires de jeux et désire l'emporter sur eux, ce qui nécessite de toute évidence un minimum d'accord entre lui et les autres joueurs. En conséquence, une entente sur les règles et un contrôle mutuel sont donc nécessaires, mais il existe encore un flottement quant aux règles générales de jeu, surtout leur acceptation.

. Stade de la codification des règles (vers 11-12 ans)

L'enfant se préoccupe de façon minutieuse de la réglementation des jeux. Les jeux de billes apparaissent ainsi très

structurés mais il semble que l'enfant se préoccupe plus de la mise au point des règles de jeu que de leur respect systématique.

2.1.2. L'évolution de la conscience des règles

Après les observations des jeux, Piaget se propose de voir comment émerge la conscience de la règle. Il va demander à l'enfant d'inventer une nouvelle règle de jeu qui puisse être imitée par tous et s'imposer comme règle admise et acceptée par eux tous.

Une question occupe Piaget à propos de la conscience des règles : "Les simples régularités individuelles, qui précèdent les règles imposées par le groupe social des joueurs donnent-elles oui ou non naissance à une conscience de la règle, et, si oui, cette conscience est-elle indirectement influencée par les consignes adultes ?" (ibid., p. 32).

Piaget montre que dès l'âge tendre, tout fait pression sur l'enfant pour lui imposer des régularités. D'abord les événements physiques naturels (alternance jour/nuit par exemple) ensuite les parents (régularités des repas, sommeil, propreté...), mais également les conduites ritualisées par l'enfant lui-même (exemple : ne pas marcher sur les lignes séparant les dalles de la bordure du trottoir). En fait, le sentiment d'obligation attaché à des régularités n'advient que à partir d'une approbation ou prescription, sorte de sanction de l'entourage. Une condition existe cependant, "le sentiment d'obligation n'apparaît que lorsque l'enfant accepte une consigne émanant de personnes pour lesquelles il éprouve du respect" (ibid., p. 33). En conséquence de cela, la règle collective est autant le produit de l'approbation réciproque de deux individus que de l'autorité d'un individu sur un autre. Trois groupes de questions lui permettent d'aboutir à

trois stades : peut-on échanger les règles ? Les règles ont-elles toujours été ce qu'elles sont aujourd'hui et comment ont-elles commencé ? Ces stades sont les suivants :

1er Stade (vers 2-3 ans) : la règle ne possède pas encore de caractère obligatoire puisque "l'enfant satisfait ses intérêts moteurs ou sa fantaisie symbolique" (ibid., p. 32).

2e Stade (entre 6 et 9-10 ans) : la règle est considérée comme sacrée et inchangeable parce que l'enfant est convaincu qu'elle est le fait d'une autorité qui le transcende, en l'occurrence l'autorité paternelle. La véritable règle ne peut émaner des enfants, et il ne peut être concevable qu'ils puissent par conséquent la modifier. "La règle est considérée comme sacrée et intangible, d'origine adulte et d'essence éternelle ; toute modification proposée apparaît à l'enfant comme une transgression" (ibid., p. 14).

3e Stade (vers 10-11 ans) : la règle cesse d'être transcendante, extérieure à l'enfant. Il finit par la concevoir comme le résultat d'un consensus, consensus qui peut être modifié par les mêmes qui l'avaient réalisé . A ce dernier stade, "la règle est alors considérée comme une loi, due au consentement mutuel, qu'il est obligatoire de respecter si l'on veut être loyal, mais qu'il est permis de transgresser à volonté, à condition de rallier l'opinion générale (ibid., p. 14). A propos de la valeur l'on peut se demander si elle se confond avec le consensus ? Notre avis est que la valeur morale est consensuelle, mais elle ne se confond pas pour autant avec une règle collectivement consentie.

2.1.3. La genèse du jugement moral

Comment l'enfant conçoit-il ses devoirs et les valeurs morales en général, tel est l'objet d'étude pour lequel le

jugement moral (théorique) concernant des conduites où interviennent le mensonge, la véracité, la justice, le vol etc. sera recherché. La conscience primitive de la règle, de l'obligation apparaît également comme imposée de l'extérieur, hétéronome, la véritable conscience du devoir est conditionnée par la coopération et le respect mutuel ; celle-là est autonome. Le non-respect des règles entraîne par conséquent des sanctions. Piaget proposera donc des historiettes dans lesquelles des enfants sont punis (sanctions négatives) par des adultes et demande aux enfants de juger de leur efficacité et de leur justice. Les actes des enfants se rapportent à des cas de maladresse, de vol, de mensonge, de justice/injustice et les sanctions peuvent être "expiatoires", et elles consistent à obtenir l'obéissance du sujet grâce à un châtement douloureux ou être des "sanctions par réciprocité" et dans ce cas elles se dégagent de la nécessité de coopérer avec d'autres. La valeur d'une sanction n'est pas proportionnelle à sa sévérité mais réside plutôt dans la prise de conscience de la portée de son acte en considération d'autrui : il s'agit de faire au coupable quelque chose d'analogue à ce qu'il a fait lui-même. Jusque vers 6 à 7 ans, les sanctions expiatoires sont jugées par les enfants comme les plus justes et les plus efficaces pour enrayer la récidive. Par contre vers 11-12 ans, ce sont les sanctions par réciprocité, qui supposent la compréhension, qui sont les plus justes et les plus efficaces.

En conclusion, l'on note, autant pour le jugement moral, pour la conscience de la règle que pour le sentiment de la justice, deux morales. L'une de l'obéissance, du devoir et l'autre du respect, du consentement mutuel : l'une est caractéristique de l'égoïsme de la pensée infantine, et l'autre de la décentration de celle-ci.

2.1.4. Les points de vue critiques et convergents

Pour Digneffe (1987) une première donnée émerge ici : le

fait que pour Piaget les enfants, d'un certain âge, devenus capables, par consensus, de transformer les règles du jeu, sont donc également capables de créer, de transformer des règles d'ordre moral. Les règles d'ordre moral ne sont plus considérées comme directement dépendantes des valeurs transcendantes aux individus, mais résultent plutôt de l'activité des hommes. Par conséquent, nous dit Digneffe, l'étude du développement du jugement moral chez l'enfant, c'est l'étude du passage de l'égoïsme auquel correspond une vision sacralisée de la règle, à l'altruisme, c'est-à-dire au respect du point de vue propre de l'autre, auquel correspond une conception beaucoup plus relative de la règle morale. C'est également la mise en évidence d'une conception du sujet entendu comme créatif, comme acteur et comme inventeur de règles nouvelles. "Comprendre, c'est inventer" disait Piaget, et ceci est d'autant plus vrai si l'on se place dans le domaine moral" (Digneffe, in Normes et Valeurs, novembre 1987, p. 19). Dans une telle problématique, la règle n'apparaissant plus comme un élément extérieur à interioriser, la socialisation ne saurait être réduite à un simple mécanisme de transmission de génération à génération avec pour ultime but la reproduction sociale, Durkheim, ne définit-il pas cette transmission éducative comme "le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence" ? Est-ce à dire que Piaget nie le rôle de la transmission des règles morales à l'enfant ? Ou, ce qui revient au même, comment la pensée morale, par essence égoïste, hétéronomique, va-t-elle se socialiser et devenir autonome, c'est-à-dire capable d'élaborer des règles au lieu de simplement les subir ? Pour Piaget (1973, pp. 60-70) c'est la coopération, avec l'adulte, mais surtout entre pairs qui joue le rôle primordial :

"Dans la mesure, maintenant, où la coopération remplace la contrainte, l'enfant dissocie son moi d'avec la pensée

d'autrui. En effet, plus l'enfant grandit, moins il subit le prestige de l'aîné, plus il discute en égal et plus il a l'occasion d'opposer librement par-delà l'obéissance, la suggestion ou le négativisme, son point de vue à lui au point de vue de chacun : dès lors, non seulement il découvre la frontière entre le moi et l'autre, mais il apprend à comprendre autrui et à se faire comprendre de lui. La coopération est donc un facteur de personnalité, si l'on entend par personnalité non pas le moi inconscient de l'égoïsme infantin, ni le moi anarchique de l'égoïsme en général, mais le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective... La coopération étant source de personnalité, du même coup, les règles cessent d'être extérieures. Elles deviennent tout à la fois facteurs et produits de la personnalité, selon un processus circulaire si fréquent au cours du développement mental. L'autonomie succède ainsi à l'hétéronomie" (S.P.N.) . . . Deux morales opposées et successives par conséquent.

M.A. Bloch (1970) dans un chapitre sur "l'ouverture aux valeurs et le développement moral" souscrit à la thèse piagétienne de la conquête d'une autonomie croissante, mais il pense qu'au-delà de cette affirmation, le modèle de Piaget appelle des "objections graves", "peut-être insurmontables".

La première a trait à la méthode. Piaget écrit que "c'est le jugement moral que nous nous sommes proposé d'étudier et non les conduites ou les sentiments moraux" (p. VII). Mais comme le note Bloch, Piaget finit par glisser des jugements sur les conduites aux conduites effectives alors que de fait il n'a étudié que les réactions des enfants à son interrogatoire. Ensuite, passant au contenu, en se demandant s'il

s'agit bien de deux morales successives et opposées l'une à l'autre,, il note des réponses incertaines de Piaget ; car, dit-il, l'auteur donne dans son ouvrage des réponses d'enfants de 9 ans et plus par exemple qui ressortent encore, et manifestement, aux caractères par lesquels il définissait sa première morale (qui, rappelons-le va jusqu'à 6-7 ans). Par ailleurs, nous dit Bloch : "nous avons vu par exemple que M. Piaget considère comme d'acquisition tardive la capacité de distinguer entre mensonge et erreur. C'est pourtant une fillette de 6 ans qui opère avec une parfaite lucidité la distinction au cours de l'interrogatoire reproduit pp. 112-113, et dont nous citerons seulement ce passage : "un gosse m'a dit que $2 + 2$ ça fait 5. C'est un mensonge ou il s'est trompé ? - Il s'est trompé. C'est un mensonge quand même ? - Non, il s'est trompé". Bloch semble relier l'embarras de Piaget au fait que des recherches de Mme A. Médici (1940) comme celles de Rambert (1945) montraient déjà avec certitude la présence de la morale de réciprocité chez l'enfant de 3 ans. Il montre que Piaget avait dû constater, à propos de l'intention par exemple, que certains enfants parmi les plus jeunes de ceux qu'il a interrogés étaient déjà fort sensibles à l'intention et la font entrer en ligne de compte dans l'appréciation de la gravité d'une conduite répréhensible. Puisque Piaget lui-même indique des interférences entre les deux morales ("il ne saurait être question d'opposer l'un à l'autre deux stades proprement dits : la responsabilité objective est simplement un phénomène fréquent chez les petits et diminuant d'importance avec l'âge" (ibid., p. 121) ou encore, "il s'agit donc au total de deux processus interférant en partie, mais dont le second arrive peu à peu à dominer le premier" (ibid., p. 101). Comment concevoir qu'il reste alors si serein pour affirmer le caractère successif et opposé des deux morales ? Bloch finit par aboutir à une mise en cause très dure. Piaget, d'une part aurait cédé beaucoup moins aux faits qu'à son tempérament de logicien qui le pousse à vouloir partout des catégories nettes et des séparations tranchées et

d'autre part à une philosophie et une pédagogie morales qui l'amènent à privilégier sans nuances la morale du "respect mutuel" par rapport à celle du "respect unilatéral". Il prend un exemple assez frappant pour montrer la lecture littérale, et pourquoi pas, le parti-pris de Piaget : "Lorsqu'un de ces enfants lui dit que c'est vilain de copier sur son camarade parce que "le maître nous maronne", un autre dit que c'est vilain de mentir parce qu'"on nous punit", Bloch pense que deux interprétations sont possibles, l'une, interprétation littérale qui est celle de Piaget : l'enfant identifie le mal au fait d'être puni. Et l'autre, plus vraisemblable : ce qui nous montre que c'est mal (de tricher, de mentir...), c'est qu'on nous punit, ce qui signifie que la punition intervient à juste titre et n'est que l'effet et le signe d'une qualité mauvaise de l'action. En dernière analyse, l'on ne peut s'arrêter ici que sur le problème de méthode et en l'occurrence celui du questionnement. Nous dirons que cette méthode présente de sérieuses difficultés et nous commande beaucoup de prudence et de vigilance car nous convenons avec Bloch (p. 146) qu'"il est facile d'interroger l'enfant, de provoquer et d'enregistrer ses réponses : il est beaucoup plus difficile de savoir ce qu'elles signifient, et il est imprudent et dangereux de conclure trop vite de ce que l'enfant exprime à ce qui constitue vraiment sa pensée, sa croyance profondes" (S.P.N.).

Au-delà des critiques justifiées formulées à l'égard de ce modèle théorique et à la méthode utilisée, il reste indéniable pour nous que la morale, la justice, le bien... sont vécus par l'enfant avant d'être compris, réfléchis. Il ne comprend pas le sens moral des ordres, des restrictions et autres recommandations de ses parents lorsqu'il est néanmoins amené à s'y conformer. L'on comprend donc parfaitement l'hypothèse suivant laquelle il y aurait initialement confusion entre ses valeurs et le fait d'être puni. Nous dirons plutôt que c'est l'éducation qui finalement introduit l'enfant au coeur de la règle morale. Ceci pose de toute évidence la

question de l'éducation et de la pédagogie morales. C'est, pressentant peut-être une telle question capitale que Piaget a dû être amené à opposer systématiquement deux modes de pensée, qui ne le sont pas en réalité, l'on comprend aussi la critique des positions durkheimiennes d'une éducation autoritaire uniquement préoccupée de perpétuer l'existence par imposition. D'ailleurs Bloch ne manquera pas de reconnaître ce qu'apporte Piaget à la compréhension de la genèse de la moralité : sa définition de la ligne générale d'évolution le long de laquelle l'enfant passe de l'hétéronomie à l'autonomie et son concept de réalisme moral caractéristique des premières attitudes morales. En effet, "un jugement moral fondé sur la pesée délicate des intentions dépasse son niveau parce qu'il est inséparable, précisément, d'une prise de conscience distincte des raisons au nom desquelles tel acte lui est prescrit, tel autre défendu. C'est de ce "réalisme moral" que l'enfant accèdera progressivement à une pensée de plus en plus capable de juger et de déterminer les actes en fonction des intentions et des circonstances" (Bloch, op. cit., pp. 154-155).

D'autres chercheurs ont travaillé surtout aux Etats-Unis dans la perspective de Piaget. Parmi eux, c'est Kohlberg qui poussera plus loin les travaux du maître en élargissant la notion d'interaction, par la prise en compte de l'aspect différentiel du milieu et la méthodologie de l'étude du jugement moral.

2.2. Le modèle de L. Kohlberg

Dans le sillage de Piaget, Kohlberg est l'auteur qui va se préoccuper de l'évolution du jugement moral dans une série de travaux depuis sa thèse de 1958 (non publiée). A l'aide d'approches transversales puis longitudinales basées sur des dilemmes proposés à des enfants, Kohlberg identifie six stades

regroupés en trois niveaux de développement qu'il présente comme universels, et dont l'ordre est invariable d'une culture à l'autre. En ce sens que tout le monde passe par le premier palier, puis le second et le troisième, même si certains, dans certaines cultures arrivent plus vite à des stades élevés et sont plus nombreux que dans d'autres cultures.

Le stade de jugement moral, conçu comme bagage conceptuel nécessaire pour une bonne évaluation, une bonne appréciation des relations et des responsabilités mutuelles, évolue d'une obéissance aveugle, inquiète des punitions, vers un souci plus grand de l'ordre moral, une plus grande autonomie et une plus grande conscience individuelle. Mais Kohlberg en vient plus tard aussi à définir deux nouveaux stades, l'un précédant le premier stade, que l'on peut intituler "stade prémoral", qui se limite à ce qui est bon, agréable au moi, et l'autre, le septième, consacrant le développement du jugement moral dans une perspective ultra-rationnelle.

La théorie de Kohlberg est fondée sur la théorie de Piaget. Le développement du jugement moral se fait suivant trois paliers, dans un ordre invariable. Le passage d'un palier à un autre est favorisé par un facteur d'équilibration, le palier nouveau atteint marque une capacité d'adaptation morale plus grande que le précédent et ainsi de suite. Kohlberg pense que la plupart des personnes prennent leurs décisions à un stade précis, même s'il en demeure un quart qui les prend aux stades adjacents. Un stade dominant existe par conséquent, même si suivant le contexte, les jugements moraux d'un individu peuvent ne pas se situer au niveau de ce stade dominant. Au point de vue de la méthode, Kohlberg rejoint Piaget, en utilisant l'interrogatoire de l'enfant à propos de situations sans issue, c'est-à-dire des situations-dilemmes. Il n'y a pas pour ainsi dire de solution satisfaisante a priori, le sujet sera classé à un niveau de jugement eu égard

aux arguments qu'il proposera pour soutenir les solutions qu'il a données.

Dans la théorie de l'équilibration qui est celle de Kohlberg, le développement moral se poursuit toute la vie. Des auteurs qui ont travaillé dans la perspective de Kohlberg ont non seulement confirmé cette évolution morale mais aussi une série de corrélations entre le développement moral et le développement cognitif, le quotient intellectuel, le degré de scolarité, le niveau socio-économique et l'âge (Hoffman, 1970 ; Simon et Ward, 1973 ; Holstein, 1973 ; Rest et col . 1978). Ainsi par exemple à propos de l'âge, note-t-on que les enfants (âgés entre 4 et 10 ans) tout comme les délinquants se situent aux premier et deuxième stades. Les adolescents (11 à 16 ans) se signalent par le développement surtout à partir de 12 ans, de la moralité autonome et l'accélération du processus de maturation morale. Quant à la population adulte, elle est située au niveau des troisième et quatrième stades, de niveau conventionnel. L'on indique que seuls 20 à 25 % parviennent au niveau post-conventionnel et parmi eux 5 à 10 % au dernier stade. Des auteurs comme Greif et Hogan (1973) relient à la capacité de comprendre le point de vue d'autrui (empathie) et à l'autonomie la maturité morale. Une bonne corrélation a été mise en évidence entre le niveau du jugement élevé des enfants et l'action des parents suivant des principes des stades élevés. Enfin, les parents qui, dans leur relation éducative, emploient la confrontation des points de vue, obtiennent chez leurs enfants, des jugements moraux de haut niveau ; Kohlberg met ainsi en évidence le rôle du conflit cognitif, car des réponses de niveau différent, surtout pour des personnes de niveau inférieur, confrontées au point de vue d'autres personnes immédiatement supérieures, aident à passer au stade élevé.

Le système de stades de jugement moral dans ce modèle est le suivant :

2.2.1. Niveau préconventionnel (de 4 à 10 ans)

La caractéristique de cette phase est que le sujet est orienté vers les conséquences matérielles et physiques des actions.

. Stade 1 : orientation vers la punition et l'obéissance

Pour l'enfant il s'agit principalement, en se conformant aux exigences de l'autorité parentale, d'éviter la punition et non pas de suivre un ordre moral. A titre d'illustration l'auteur donne l'exemple suivant : "quelqu'un d'important voyage en avion et a la phobie des hauteurs ; l'hôtesse ne peut lui donner de médicament parce que le seul qu'elle avait, elle l'a donné à une amie malade. Au retour, il est probable que l'hôtesse sera emprisonnée parce qu'elle n'a pas aidé la personne importante" (cf. Kohlberg cité par Cloutier, op. cit., p. 109).

. Stade 2 : orientation vers le relativisme instrumental

L'action est jugée comme bonne si elle satisfait les désirs et les besoins du sujet, à l'occasion, les besoins des autres. Exemple de Kohlberg cité par Cloutier (ibid., p. 110) : "Si un animal meurt, vous pouvez vivre sans lui, ce n'est pas quelque chose dont vous avez réellement besoin. Si votre femme meurt, vous pouvez toujours avoir une nouvelle femme, mais ce n'est pas la même chose".

2.2.2. Niveau conventionnel (11 à 18 ans)

La perspective du sujet se décentre de lui pour prendre en compte, non plus son orientation utilitariste, ou les

conséquences physiques, mais les attentes des autres. C'est le premier temps où les valeurs sont absolues, sacralisées et liées à la loi et à l'autorité.

. Stade 3 : orientation vers l'entente mutuelle

L'intention est maintenant prise en compte et une plus grande attention du sujet pour les autres est observée. Il se préoccupe de la perspective de l'autre en cherchant à savoir "si ça plaît", "si c'est gentil". Exemple : "Henri doit voler le médicament s'il aime sa femme et croit qu'il doit tout faire pour la sauver. On ne peut pas laisser mourir un être humain sans rien faire pour le sauver" (Cloutier, *ibid.*, p. 110).

. Stade 4 : orientation vers la loi et l'ordre

Il faut faire son devoir en respectant les règles établies, l'autorité et faire de sorte que l'ordre soit maintenu. Exemple de Kuhn et col . cité par Cloutier (*ibid.*, p. 110) : "il n'y a rien de pire pour la société ou la religion que la perte délibérée d'une vie humaine. La vie est la chose la plus importante qu'il y a pour la société. Si vous n'aviez pas de loi contre le vol, la société, la loi et l'ordre seraient minés. Mais si vous laissez les gens mourir, il ne restera plus ni loi ni société".

2.2.3. Niveau post-conventionnel (20 ans et plus)

L'appréciation des actions se fait de façon autonome et suivant des principes moraux indépendamment de l'autorité ou des personnes. C'est le second temps où les valeurs sont

également absolues, ici elles sont liées à un principe universel, et c'est le stade 6 qui le consacre.

. Station 5 : orientation vers un contrat social légaliste

L'accent est certes mis sur le point de vue légal, mais en dehors de ce domaine, la libre entente ou le contrat constitue l'élément d'obligation mutuelle. Exemple de Kuhn et al., selon Cloutier (ibid., p. 111) : "si la vie de votre femme n'est pas protégée par la loi, vous êtes justifié de violer la loi pour protéger sa vie. Le droit à la vie est quelque chose que la loi doit protéger ; c'est pour ça que les lois sont faites. Vous pouvez avoir des sociétés sans propriété privée, mais vous ne pouvez avoir de sociétés qui ne protègent pas le droit à la vie".

. Stade 6 : orientation vers des principes éthiques universels

Il s'agit des principes universels de justice, d'égalité, de dignité, de réciprocité des droits humains et de liberté ; l'homme est une fin et en aucun cas un moyen. Exemple de Kuhn, cité par Cloutier (ibid., p. 111) : "le respect pour la vie est un principe qui vient avant n'importe quelle autre règle, puisque c'est le point de départ de toute moralité. En dépit du droit légal du pharmacien de violer ce principe, il est encore moralement correct pour vous de décider de voler".

. Stade 7 : orientation vers le "fétichisme" rationnel

La justice, la capacité d'amour pour les semblables, la liberté, le travail demeurent toujours des valeurs capitales,

mais dans certaines conditions, on peut admettre logiquement qu'il en soit autrement. Exemple : "on peut accepter et aimer un monde qui inclut l'injustice, la douleur et la mort comme parties intégrantes de l'existence" (Kohlberg, cité par Lalanne, 1975, p. 133).

2.2.4. Les points de vue critiques et convergents

Un regard critique sur le modèle de Kohlberg, nous permet de signaler l'intérêt consistant à ne pas avoir une typologie a priori mais seulement à partir des arguments des sujets interrogés. Néanmoins un problème se pose à propos de la méthode. L'on peut étudier l'orientation morale en s'intéressant au jugement moral, et/ou aux conduites morales. Kohlberg comme Piaget s'en sont tenus au premier, ce qui nous semble limiter la portée des résultats. En effet, l'on constate souvent un décalage entre attitudes, représentations et conduites, à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'enfants. Qu'est-ce qui nous dit que l'enfant fera comme il nous dit. De plus les situations-dilemmes qui sont ici hypothétiques impliquent-elles le sujet au même titre que des situations réelles dans lesquelles il serait amené à se déterminer ? Notre étude pilote nous a conduit à ne pas nous en tenir aux seuls jugements des enfants basés sur des dilemmes hypothétiques, mais à introduire des situations où ils sont amenés à s'impliquer réellement ; d'abord par exemple à propos de son intention de conduite, mais surtout de son comportement réel dans certaines situations-dilemmes précises. Haan (1975) a déjà développé un tel argument. Il reste vrai que même si l'enfant est mis en situation réelle, cette "réalité" ne demeure qu'une réalité de laboratoire et ne saurait constituer sa réalité tout court. Mais malgré cette limite, ce type de situation nous permet d'aller un peu plus loin que les seules déclarations sur autrui ou les seules déclarations d'intention. Kohlberg (1971) justifiera sa méthode par le fait que

des situations réellement vécues par les sujets mobiliseraient facilement leurs défenses. Mais paradoxalement, il notera lui-même une forte corrélation entre le niveau de jugement moral dans des situations hypothétiques et réelles. Par ailleurs, les préoccupations universalistes ne nous paraissant pas les plus prometteuses en psychologie, cette perspective qui est celle des deux auteurs n'a pas retenu particulièrement notre attention. Cependant, la notion de conflit cognitif et moral, obtenu grâce à la confrontation de divers points de vue, et proposé comme facteur de développement est apparu déterminant pour notre propre perspective. Enfin une dernière note, c'est que Kohlberg reconnaît que le développement moral suppose à la fois des aspects cognitifs (raisonnement) et socio-affectifs (émotions, sentiments, implication de soi..) et qu'en réalité il n'existe pas de critère vraiment standardisé de jugement moral, sa méthode d'analyse des réponses des sujets nous l'a confirmé. Et quoique l'on insiste sur le caractère créatif et inventeur de règles chez l'enfant, il n'en demeure pas moins que se pose à nous dans tous les cas, le problème de l'intériorisation des règles, de l'appropriation des valeurs par lui. Problème en réalité négligé par ce modèle cognitiviste et qui devient central dans le modèle dynamique freudien. L'on retiendra cependant avec intérêt pour notre travail le processus général du développement qui passe de l'hétéronomie du jugement et de la conduite à l'autonomie.

2.3. Les perspectives pédagogiques du modèle cognitiviste du développement moral

Quelles conséquences pédagogiques découle-t-il d'un tel modèle ? Pour Piaget, en tout cas, tout va à l'encontre d'une pédagogie qui use de l'autorité, mais plutôt dans le sens du "self-government" et du "travail par groupes" qui s'intègrent

dans une vue "active" de la pédagogie, de l'éducation. "Si la pédagogie veut être une application déduite sans plus de nos connaissances en psychologie de l'enfant, cela serait inutile. Il est visible que nos résultats parlent autant en défaveur de la méthode d'autorité que des méthodes purement individualistes. Il est absurde et même immoral, ainsi que nous l'avons dit à propos de Durkheim, de vouloir imposer à l'enfant une discipline toute élaborée, alors que la vie sociale des enfants entre eux est assez développée pour donner naissance à une discipline infiniment plus proche de la soumission intérieure propre à la morale de l'adulte. Il est vain, d'autre part, de prétendre transformer de l'extérieur la pensée de l'enfant, lorsque ses goûts de recherche active et son besoin de coopération suffisent à assurer un développement intellectuel normal. L'adulte doit donc être un collaborateur et non un maître, de ce double point de vue moral et rationnel" (1973, p. 328).

Dans ce cas s'agit-il de s'en remettre à la nature seule ? Piaget répond négativement à cette question : "mais inversement, il serait imprudent de compter sur la "nature" biologique seule (...) lorsque nous constatons combien toute norme morale autant que toute logique sont le produit de la coopération" (ibid., p. 328).

Il faut aboutir à une "école active" telle que "l'expérimentation individuelle et la réflexion en commun s'appellent l'une l'autre et s'équilibrent (...) s'il nous fallait donc choisir, parmi l'ensemble des systèmes pédagogiques actuels, ceux qui correspondraient le mieux à nos résultats psychologiques, nous chercherions à orienter notre méthode dans ce qu'on a appelé le "travail par groupes" et le "self-government".

Mais l'auteur reste très prudent sur la valeur d'une pédagogie par la coopération tant que la pédagogie expérimentale n'aura pas tranché, car, dit-il, une chose est de prouver

que la coopération dans le jeu et la vie sociale spontanée des enfants a des effets sur le développement moral et autre chose est d'établir que cette coopération est généralisable à titre de procédé éducatif, à titre de procédé technique.

La perspective pédagogique centrée sur l'enfant et le conflit cognitif nous paraît largement justifiée, néanmoins nous devons reconnaître que le point de vue de Piaget sur la contrainte extérieure est extrémiste, car si l'enfant n'accède véritablement à la loi que par les autres, il ne peut être immoral de lui imposer de véritables garde-fous. Une telle perspective est assez bien développée par le courant psychanalytique.

3. LA THEORIE METAPSYCHOLOGIQUE DE LA CONSCIENCE MORALE

3.1. Les modèles de S. Freud et A. Freud

Le modèle théorique de la genèse de la conscience morale à la base duquel se trouve S. Freud met l'accent sur le point de vue économique. En effet, tout en gardant la perspective topique et dynamique, la préoccupation est celle du devenir du principe de plaisir, car comme le dit si bien Freud, lorsque nous tenons compte de l'écoulement des processus psychiques, nous introduisons le point de vue économique dans notre travail. Génétiquement, il y aurait une dominance du principe de plaisir. Comment alors le principe de réalité va-t-il être introduit dans ce processus ? Voilà le problème posé par Freud. Mais quel élément l'a-t-il amené à croire à la toute puissance du principe de plaisir ? L'hypothèse de Freud (1981), se trouve dans l'idée selon laquelle "l'appareil psychique a une tendance à maintenir aussi bas que possible la quantité d'excitation présente en lui ou du moins à la maintenir constante" (p. 45). Mais en même temps qu'il est amené à cette hypothèse, il note que certaines autres forces existent

qui s'opposent à cette tendance au plaisir. Il se développerait pour ainsi dire dans notre moi" une instance qui peut se dissocier de l'autre moi et s'engager dans des conflits avec lui. Nous l'avons appelé "idéal du moi" et lui avons attribué comme fonctions l'auto-observation, la conscience morale, la censure onirique et l'exercice de l'influence essentielle lors du refoulement. Nous avons dit qu'elle était l'héritière du narcissisme originaire, au sein duquel le moi de l'enfant se suffisait à lui-même. Progressivement, elle adoptait, du fait des influences de l'environnement, les exigences que celui-ci posait au moi et auxquelles le moi ne pouvait pas toujours répondre, si bien que l'homme, là où il ne peut être satisfait de son propre moi, pouvait tout de même trouver sa satisfaction dans un idéal du moi différencié du moi" (p. 173). La formation de la conscience morale serait donc intimement liée au complexe d'oedipe, puisqu'elle serait le résidu des premiers choix objectaux du ça. Et c'est à propos du rapport entre le moi et le surmoi (comme idéal du moi) que Freud aborde dans ses "essais de psychanalyse" le problème de la conscience morale en se référant au surmoi ou idéal du moi et surtout au mécanisme d'identification : "on peut admettre comme résultat le plus général de la phase sexuelle dominée par le complexe d'oedipe, une sédimentation dans le moi qui consiste dans la production de ces deux identifications (l'identification au père et l'identification à la mère) accordées de quelque façon l'une à l'autre. Cette modification du moi garde sa position particulière, elle s'oppose au reste du contenu de l'idéal du moi ou sur-moi" (ibid., p. 246).

Cette opposition du surmoi a aussi la signification d'une formation réactionnelle contre les premiers choix d'objet du ça de sorte que "sa relation au moi ne s'épuise pas dans le précepte : tu dois être ainsi (comme le père), elle comprend aussi l'interdiction : tu n'a pas le droit d'être ainsi (comme le père), c'est-à-dire tu n'as pas le droit de faire tout ce

qu'il fait ; certaines choses lui restent réservées" (ibid., p. 247).

Il s'ensuit que "le surmoi conservera le caractère du père ; plus le complexe d'oedipe a été fort et plus son refoulement s'est produit rapidement (sous l'influence de l'autorité, de l'instruction religieuse, de l'enseignement, des lectures), plus sévère sera plus tard la domination du surmoi sur le moi, comme conscience morale, voire comme sentiment de culpabilité inconscient" (id. p. 247).

L'on voit donc que la naissance du surmoi, cette forme infantile de la conscience morale, sera conditionnée par deux facteurs : le long état de détresse et de dépendance infantiles de l'être humain mais également le complexe d'oedipe. Ainsi, dit Freud, à tous ceux qui, ébranlés dans leur conscience éthique, se sont récriés qu'il doit exister dans l'homme un être supérieur, je réponds : "certainement, et voici cet être supérieur, l'idéal du moi ou sur-moi, le représentant de notre relation aux parents (S.P.N.). Petits enfants, nous avons connu, admiré, redouté ces êtres supérieurs, plus tard, nous les avons pris en nous-mêmes. L'idéal du moi est donc l'héritier du complexe d'oedipe et, de ce fait, l'expression des plus puissantes motions et des plus importants destins de la libido du ça. Par son édification, le moi a assuré son emprise sur le complexe d'oedipe et, en même temps, il s'est lui-même soumis au ça. Tandis que le moi est essentiellement représentant du monde extérieur, de la réalité, le sur-moi se pose en face de lui comme mandataire du monde intérieur, du ça (S.P.N.)" (ibid., pp. 248-249).

Le premier rôle dans la formation de la conscience morale revient aux parents, en particulier au père. C'est en effet grâce à l'identification de l'enfant avec le modèle paternel que se forme le surmoi, introjection de l'instance paternelle, interdictrice. Mais ce rôle nécessaire n'est pas suffisant, il

faut qu'il soit continué par d'autres, il faut en quelque sorte des relais : "Maîtres et autorités ont continué le rôle du père ; leurs ordres et leurs interdictions sont restés puissants dans le moi idéal et, sous forme de conscience morale, exercent désormais la censure morale. La tension entre les exigences de la conscience morale et les réalisations du moi est ressentie comme sentiment de culpabilité (S.P.A.). Les sentiments sociaux reposent sur des identifications à d'autres sur la base d'un même idéal du moi" (ibid., pp. 249-250). Finalement la "contrainte" d'obéir à ses parents subie par l'enfant va se retrouver dans le rapport entre le moi qui va se soumettre, subissant l'impératif catégorique de son surmoi.

Au bout du compte la question posée souvent par certains chercheurs, sur la dureté et la sévérité du sur-moi à l'égard du moi se trouve posée déjà par Freud lui-même lorsqu'il écrit :

"Comment se fait-il que le sur-moi se manifeste essentiellement comme sentiment de culpabilité (...) et, avec cela, fasse preuve envers le moi d'une dureté et d'une sévérité si extraordinaires" (ibid., p. 268, S.P.N.). Freud nous propose une réponse à partir de la clinique ; d'abord à propos de la mélancolie il note que le surmoi excessivement fort fait rage contre le moi avec une violence impitoyable, comme s'il s'était emparé de tout le sadisme disponible dans l'individu. Suivant sa conception du sadisme, nous dit-il, nous dirions que la composante destructrice s'est retranchée dans le surmoi et s'est tournée contre le moi. Les reproches de conscience aussi douloureux et torturants il les retrouve dans certaines formes de névrose obsessionnelle. Pourquoi le surmoi devait-il être "une pure culture de la pulsion de mort" dans ce cas ? La réponse de Freud est la suivante : "du point de vue de la restriction pulsionnelle, de la moralité, on peut dire : le ça est totalement amoral, le moi s'efforce d'être moral, le sur-moi peut devenir hyper-moral et alors aussi cruel que seul le ça peut l'être. Il est remarquable que plus un homme

restreint son agressivité envers l'extérieur, plus il devient sévère, donc agressif, dans son idéal du moi. La manière ordinaire de regarder les choses perçoit cela dans le sens contraire, elle voit dans l'exigence de l'idéal du moi le motif pour la répression de l'agressivité. Toutefois les faits restent bien tels que nous l'avons dit : plus un homme maîtrise son agressivité, plus intense devient la tendance agressive de son idéal contre son moi. C'est comme un déplacement, un retournement sur le propre moi. Déjà la morale a un caractère durement restreignant, cruellement interdicteur. C'est là que s'enracine la conception de l'Etre supérieur qui punit inexorablement" (ibid., pp. 269-270 S:P.N.).

Anna Freud dans la même perspective analytique, mais souvent à l'aide d'observations directes, va proposer son point de vue génétique sur la conscience morale. Ce point de vue apparaît au chapitre V, de son livre "le Normal et le Pathologique chez l'enfant. Estimations du développement" traduit par Widlocher en 1968), dans l'intitulé suivant : "Inadaptation sociale, délinquance, criminalité - catégories diagnostiques chez l'enfant". Elle considère l'adaptation sociale, finalité du développement moral comme un processus progressif lié au développement des pulsions, du moi et du surmoi et entièrement dépendant de leur cours. Cette position théorique ne l'empêche pas de considérer qu'il existe une inadaptation latente qu'il est possible de relier au fait que la chronologie de développement prévue peut être interrompue, le comportement de certains enfants n'apportant aucune preuve de progrès à chacun des niveaux intermédiaires de l'adaptation sociale. Les lignes de développement qu'elle propose partent d'une considération suivant laquelle les tendances et les attitudes asociales font normalement partie de la nature originelle de l'enfant et qu'il s'agit par conséquent de penser le développement social davantage en termes de transformations de ces tendances. Le processus génétique suit les lignes que voici :

. Le nouveau-né : Comme nous l'avons vu du reste chez S. Freud, il n'a d'autre loi, que pour lui-même, au sens où "ses réactions sont gouvernées par un principe interne tout puissant", le principe de plaisir, "en fonction duquel il accueille l'expérience agréable, rejette le déplaisir et cherche à réduire les tensions" (A. Freud, op. cit., p. 134). Et comme l'avait montré S. Freud à propos de l'état de détresse de l'enfant, Anna Freud va indiquer à son tour le rôle de l'environnement parental comme condition première du développement social et moral : "comme à tous les autres points de vue, le nourrisson est incapable de satisfaire ses besoins par ses propres moyens, le principe de plaisir, tout en étant une loi intérieure émanant de l'enfant lui-même, doit être réalisé de l'extérieur par la mère nourricière qui assure ou maintient la satisfaction. De ce fait, elle devient non seulement le premier objet de l'enfant (anaclitique, assurant la satisfaction des besoins) mais aussi le premier législateur extérieur" (ibid., p. 135 S.P.N.). Les premières contraintes ou lois auxquelles l'enfant doit se soumettre concernent l'horaire, la quantité, le régime et la qualité des satisfactions et, selon A. Freud, c'est à l'occasion des premiers affrontements qui s'observent surtout à propos des soins corporels que l'enfant et la mère vont acquérir leurs premières impressions l'un de l'autre (la mère est-elle amicale ou hostile, l'enfant est-il accommodant, soumis ou obstiné ?).

. Après la première enfance : Du fait des restrictions imposées aux satisfactions par l'entourage adulte, en raison de la réalité, qui exige la prise en compte de la satisfaction des autres, que l'enfant lui-même et les autres personnes, les biens ne soient pas mis en danger et que les règles sociales ne soient pas transgressées, le désaccord va se faire de plus en plus grand entre le principe de plaisir et le principe de réalité. Le contrôle extérieur va s'étendre et dépasser le seul domaine des besoins corporels (nourriture, sommeil, confort...). C'est à ces occasions que se manifestent "de

nombreux actes de désobéissance, d'indiscipline, de mauvaise conduite et de colères" (Ibid., p. 136). La lutte, le conflit qui vont s'instaurer entre "préoccupations intérieures et extérieures" entre "une dépendance morale, marque du sujet immature et l'indépendance morale" mobiliseraient les énergies à la disposition de l'individu, ce sont elles qui favoriseront ou non le processus de socialisation dont Anna Freud rend compte.

Nous retenons, du point de vue génétique, trois choses importantes : le principe de plaisir constitue la loi suprême durant la première enfance. Durant la seconde enfance et au cours de l'âge adulte, le principe de réalité va gouverner toutes les entreprises normales du moi. Les deux principes psychologiques caractérisent deux modes de fonctionnement mental différents et sont impliqués dans le développement social et moral.

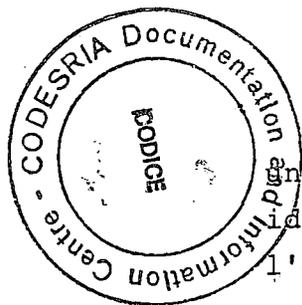
En effet, se comporter selon le premier principe c'est se conformer à ne réaliser ses satisfactions que de manière immédiate et sans tenir compte des exigences du milieu. Ce premier type de comportement est "asocial", "inadapté", "irresponsable". Se comporter, par contre selon le principe de réalité (2) en fonction des autres. Ce deuxième type de comportement est celui qui demeure essentiel au développement social et moral et partant au développement d'attitudes et de comportements conformes à la loi. Le passage du principe de plaisir au principe de réalité est une condition nécessaire mais cependant non suffisante pour l'adaptation socio-morale ultérieure ; ainsi d'autres conditions méritent d'être réalisées, d'abord "une tolérance croissante de la frustration des pulsions et des désirs, de leur ajournement, de l'inhibition

(2) Il signifie que le sujet sait ajuster, ajourner au demeurant sa satisfaction.

de leurs buts, de leur déplacement vers d'autres buts et d'autres objets, de l'acceptation de plaisirs de substitution, tout ceci invariablement accompagné d'une réduction de la quantité de satisfaction des désirs" (ibid., p. 138) ; ensuite, le développement des fonctions du moi au-delà du niveau du processus primaire jusqu'au processus secondaire grâce à des mécanismes du moi qui fonderaient leur action sur le lien libidinal de l'enfant à son entourage, c'est-à-dire l'imitation, l'identification et l'introjection.

L'imitation des attitudes parentales : le nourrisson réussirait à adopter les rôles des personnes admirées et puissantes, capables de contrôler la satisfaction des pulsions et des besoins. L'identification, qui y fait suite, reposerait sur "le désir de s'approprier en permanence ces aspects désirables en se changeant l'image que l'enfant se fait de lui, en celles des parents. Les propres idéaux sociaux des parents, quels qu'ils soient, sont ainsi transposés du monde extérieur dans le monde intérieur où ils prennent racine sous forme d'un idéal de soi (S.P.A.) et deviennent un précurseur important du surmoi (S.P.N.)" (p. 140). Enfin, l'introjection de l'autorité parentale durant la période oedipienne et après elle, consacre le surmoi, "du statut d'un simple idéal désirable à celui de législateur efficace et réel (qui) s'arrange pour régler sur un mode interne, le contrôle des pulsions. Il le fait en récompensant un moi soumis, en assurant un sentiment de bien-être et d'estime de soi (S.P.N.) et en punissant un moi rebelle par des blessures de conscience et des sentiments de culpabilité. Il remplace ainsi la dépendance et la peur à l'égard des parents qui réglaient antérieurement le comportement. Mais même quand cette mesure de législation interne est établie, le surmoi a encore besoin pour une longue période de se trouver en conformité avec l'autorité extérieure et d'être activement soutenu par elle" (loc. cit.).

Deux facteurs de développement sont enfin à signaler. La qualité de la relation affective que noue l'enfant avec ses parents, ou en tout cas, leur substitut, garant des normes et valeurs morales, et les mécanismes de défense émanant du moi lui-même, indépendamment du contrôle extérieur par le processus de socialisation et qui vont faire suite aux pulsions et aux éléments normaux de la vie instinctuelle infantile précocement un contrôle interne tel que certaines sont éliminées du soi conscient (par refoulement), d'autres sont transformées en leur contraire plus acceptables (par formation réactionnelle) ou détournées vers des buts plus nobles (par sublimation), d'autres encore sont déplacées après leur élimination du soi sur l'image d'autres personnes (par projection) et ce sont celles qui sont les plus attirantes et les plus avancées qui sont stockées en réserve en vue de leur réalisation. Elle cite deux auteurs dont l'apport lui paraît indéniable pour comprendre la relation entre les principes évoqués. Aichhorn (1925) qui note que la relation entre le principe de plaisir et de réalité n'était pas directe et que les délinquants et les criminels peuvent accéder à un haut degré d'adaptation au réel sans que pour autant cette capacité soit mise au service de l'adaptation sociale. Ensuite Bowlby (1944) pour qui la qualité des liens affectifs constitue le facteur décisif d'une bonne socialisation, d'une bonne intégration sociale. Anna Freud signale pour finir comment se fait ce passage des règles familiales aux règles sociales. En effet les processus décrits (imitation, identification et introjection) ne faisant qu'assurer l'intériorisation des règles parentales, l'intériorisation des règles sociales, c'est-à-dire le passage des règles familiales aux règles sociales est conditionné par deux facteurs : "d'un côté, elles (les règles morales) doivent être incarnées par les images des parents que l'enfant aime et aux attitudes desquels il peut s'identifier. D'autre part, elles doivent lui être présentées sous une forme très personnelle par les parents, qui s'identifient à lui sur un mode narcissique, éprouvent de la sympathie pour ses particularités et



une compréhension instinctive de ses difficultés et de ses idio-syncrasies. Leur propre implication affective dans l'enfant les empêche d'imposer des exigences qui dépassent la compréhension de l'enfant ou son aptitude à s'y soumettre. De cette manière, à la maison, l'enfant ne jouit pas seulement du "bénéfice de l'âge", mais aussi des bénéfices de sa personnalité propre et de sa disposition particulière dans la famille" (op. cit. p. 146).

3.2. Les points de vue critiques et convergents

Nous venons de voir que, d'une manière générale pour S. Freud et A. Freud, la conscience morale renvoie, sinon semble se réduire d'une certaine façon, au sur-moi, lequel ne se développe que dans le moule du complexe d'oedipe, à partir de 5 ans ; donc son origine est d'ordre sexuel et inconscient. A. Bourcier (1968) qui se proposait d'étudier la nouvelle éducation morale est d'abord amenée à discuter cette position freudienne. Pour elle, la conscience morale ou ses prémisses apparaissent avant toute pulsion sexuelle, et la conscience morale, comme sens de la responsabilité, n'apparaît progressivement qu'entre 6 et 12 ans. Elle ne se trouverait pratiquement formée que vers 11-12 ans dans les cas normaux. En tout cas avant 5-6 ans, l'on ne peut parler tout au plus que d'une "prémorale", qui bien entendu ne peut avoir ses origines, ses fondements que dans la conscience de soi qui se forme aux alentours de 3 ans et dont Wallon (1953) a défini la genèse sur laquelle nous reviendrons dans le dernier chapitre.

Pour Bourcier, le développement de l'enfant mérite d'être compris "non comme le développement d'un être en soi mais comme celui d'un être engagé, dès le début, dans un tissu de relations, vivant dans un univers spécifique, réagissant à la structure du milieu mais aussi entraînant de par sa réaction une modification des réactions du milieu. Pour désigner ce

"phénomène, on a créé le terme de structuration réciproque. Le monde et le moi se constituent corrélativement et se structurent réciproquement" (op. cit., p. 42). Ce terme de structuration réciproque renvoie aux termes de "comportement complémentaire" de Spitz, mais également aux termes de "conscience à double foyer" de Wallon, comme aux termes "d'interstructuration du sujet et des institutions" développés par laboratoire U.A. CNRS n° 259 de Toulouse dirigé par P. Tap et J. Curie depuis une dizaine d'années. En tout état de cause, il apparaît à Bourcier que le "monde de cette protoconscience ne saurait être inconscient comme l'entend Freud ; il est conscient d'une certaine manière" puisqu'il est éprouvé par le sujet ; ce monde-là n'est ni logique, ni raisonnable, ni moral, il est simplement "irrationnel et magique". Amener l'enfant à former une conscience morale, c'est éviter de confondre l'éducation mentale avec la culpabilisation ou le chantage affectif. Or une éducation fondée sur la culpabilisation (accusations, sanctions, agressions diverses ou menaces d'agression associées à certaines conduites ou à certaines velléités de l'enfant) développerait anormalement le surmoi (autoaccusation, autoagression, autopunition) qui déboucherait non pas sur une conscience morale authentique épanouie mais sur une névrose de culpabilité, forme de névrose d'angoisse" (Bourcier, 1968, op. cit., p. 77).

L'on ne peut nier à A. Freud d'avoir pressenti un tel problème puisque comme nous l'avons dit plus haut, elle préconise "la sympathie pour les particularités de l'enfant et la compréhension instinctive de ses difficultés" de la part de ses parents de sorte qu'on n'aboutisse pas à des individus au surmoi excessivement sévère par intériorisation de presque toute l'agressivité disponible et qui présentent un caractère obsessionnel par rapport à la conformité à la norme.

Des auteurs comme Bergé confirment avec A. Freud que c'est sur la mère que s'édifie pour l'enfant toute la vie

morale, rejoignant en cela la formule "la mère comme premier législateur".

M. A. Bloch (1970, op. cit.) reconnaît que la théorie psychanalytique du surmoi a apporté une contribution précieuse et décisive à la connaissance des origines de la moralité chez l'enfant. Avec Freud comme avec Piaget, il admet que c'est effectivement sous l'effet des consignes des éducateurs que l'enfant, qui ne connaissait d'autre loi que celle de ses désirs apprend à refréner certains. "Il est bien vrai que les valeurs sont reçues et acceptées par l'enfant bien avant d'être vraiment assimilées, que pour reprendre un mot d'Alain la situation de l'enfant à cet égard et dans ce domaine est de "recevoir d'abord sans comprendre", que l'assimilation et la compréhension des valeurs supposeront toute une maturation intellectuelle qui s'étend sur de longues années" (p. 154). Il retient chez Freud par conséquent, la description des processus de l'intériorisation progressive des valeurs. Cependant, les critiques au modèle sont plutôt virulentes. Écoutons Bloch dans son réquisitoire du reste justifié à bien des égards. Pour Bloch, il n'est pas vrai que le surmoi de l'enfant soit exactement ce surmoi terroriste de Freud, qui plierait constamment le moi enfantin sous le poids d'un sentiment accablant de culpabilité, même s'il est difficile de faire abstraction des sentiments de culpabilité, lorsque l'on décrit la conscience morale. Il ne lui paraît également pas possible de réduire au sein de cette conscience le mal au punissable. Une idée qu'il rejette avec force finalement, chez Freud, c'est celle des valeurs reçues par l'enfant par un effet de pure contrainte.

"Que les valeurs soient, comme nous en sommes tombés d'accord, nécessairement reçues de l'adulte avant de pouvoir être comprises, cela n'implique nullement qu'elles ne puissent être, à ce niveau, que subies par un effet de pure contrainte, cela n'exclut nullement qu'elles puissent être déjà à ce niveau,

reçus comme valeurs (S.P.A.), reconnues et acceptées comme telles" (op. cit., p. 155).

A la différence de Freud et en accord avec Mme Waltz qu'il cite, Bloch pense que l'accent mérite d'être mis non pas sur "l'acceptation-contrainte" mais plutôt sur "l'acceptation-confiance". Pour lui, dès que l'enfant reçoit par la médiation du langage (condition de dépassement du dressage pour l'accession aux valeurs pour l'enfant) des consignes de ses éducateurs, cette réception implique dès l'origine et cela à la faveur de la relation de confiance qui l'unit à ses parents-éducateurs au moins un pressentiment confus d'une valeur intrinsèque s'attachant aux actes prescrits, d'une non-valeur intrinsèque s'attachant aux actes défendus indépendamment de toute contrainte exercée. Il remet pour ainsi dire à sa véritable place l'affectivité dans la moralité chez l'enfant. Bloch se plaît à citer dans ce sens plusieurs auteurs qui mettent l'accent sur la relation affective, notamment à la mère. D'abord E. Huguenin (cité par Bloch, p. 156) pour qui "l'affectivité est pour ainsi dire l'étoffe dont est faite la moralité", ensuite Malrieu (1956, cité, p. 156) pour qui "la régulation des actes primitivement égocentriques par la considération du plaisir et de la joie d'autrui constitue le germe de la vie normale", puis A. Gesell (1963, cité, p. 156) pour qui "l'enfant de 5 ans est "sage" parce qu'il aime sa mère et veut lui faire plaisir" et enfin Osterrieth (1957, cité, p. 157) qui écrit : "la maman est la première autorité avec laquelle l'enfant se trouve confronté... Afin de conserver l'amour maternel, si vital pour lui, puisqu'il conditionne sa sécurité..., l'enfant va s'imposer des renoncements et des limitations ; désormais, aimer, ce ne sera plus seulement recevoir, mais aussi chercher à faire plaisir, à donner, à satisfaire. C'est donc en relation avec l'amour maternel que le petit fait connaissance avec les premières consignes et les premières obligations, avec les premières apparences d'une morale". N'est-ce pas une autre manière de

rendre ce que des auteurs comme Piaget, S. Freud et A. Freud eux-mêmes avaient intitulé la relation affectueuse comme facteur du développement moral ? Plus loin, Bloch, finira un peu dans le même sens que les freudiens, à mettre justement l'accent sur le père, comme condition dernière d'accession à la moralité, et aux valeurs morales en citant de nouveau P. Osterrieth : "la plupart des auteurs s'accordent à voir dans l'autorité paternelle l'instance formatrice par excellence de la conscience morale de l'enfant" (cité par Bloch, *ibid.*, p. 158). Il aboutit, au terme de sa revue critique au dernier constat, qu'en plus de ces facteurs, un rôle particulier revient à la maturation intellectuelle condition du jugement personnel, qui lui seul finit par donner la possibilité à l'enfant de dissocier les valeurs de leur porteur, et d'accéder ainsi au véritable jugement moral autonome qui sera la caractéristique essentielle de la pensée de l'adolescent et de l'adulte.

L'analyse qui vient d'être faite sur la genèse du jugement moral et surtout sur les conditions favorables d'accès à une conscience morale autonome ont fini par mettre en évidence un élément central, la qualité affective des relations parents-enfants. Une telle question mérite donc une analyse plus fouillée. Nous ne pouvons que nous référer aux études pénétrantes de Bowlby sur l'attachement dont R. Zazzo (1974) a si bien rendu compte, mais aussi aux travaux de R. Spitz (1968) sur l'hospitalisme afin de saisir de manière vivante l'impact d'abord de la mère puis du père dans la constitution des dimensions sociales et morales de la personnalité. Le recours à de telles théories peut apparaître inutile pour l'étude des valeurs. En réalité elles sont utiles car comme nous l'avons déjà dit plus haut, la qualité affective des relations entre l'enfant et ses parents ou leurs substituts conditionne l'identification de l'enfant aux valeurs dont ils sont porteurs. De plus la sociabilité, sur laquelle ces modèles

s'interrogent nous paraît d'un intérêt certain pour les valeurs morales où la sensibilité à l'autre est importante.

En effet, la question que se posent Bowlby et Spitz est de savoir si la sociabilité, cette sensibilité à autrui dans notre propre terminologie, est un besoin primaire ou secondaire et dans quelles conditions, notamment les climats socio-éducatifs et socio-affectifs, ce besoin peut-il être promu.

4. LA THEORIE DE L'ATTACHEMENT ET L'INTEGRATION MORALE DE L'ENFANT : ROLE DU CLIMAT AFFECTIF FAMILIAL DANS LE DEVELOPPEMENT MORAL

Qu'entendre par la notion d'attachement ? Et quelle place peut-elle occuper dans une problématique qui se rapporte à la socialisation ? René Zazzo, lors du colloque qu'il a consacré à ce thème en 1974 écrit (p. 27) :

"l'attachement désigne un lien d'affection spécifique d'un individu avec un autre. Le premier lien est établi en général avec la mère, mais il peut aussi s'accompagner d'attachements avec d'autres individus. Une fois formé, l'attachement a pour nature de durer. Il n'est pas relatif, comme la dépendance, aux exigences d'une situation. Il n'implique pas nécessairement une immaturité. Enfin et surtout, dans le contexte éthologique où il est d'abord apparu, il suppose une structure neurophysiologique, la tendance originelle et permanente à rechercher la relation à autrui". Comme Zazzo l'indique, cette théorie a son fondement dans des recherches éthologiques. C'est donc ainsi que Harlow "a découvert chez le bébé-singe que la recherche de nourriture était volontiers sacrifiée à la recherche du contact avec la mère ; que ce contact assure un bien-être, une sécurité que rien ne saurait remplacer ; qu'il constitue une émotion d'une force et d'une

persistance presque incroyables. C'est au spectacle de cette émotion que Harlow a parlé d'amour, alors que Bowlby décrivant des mécanismes a employé l'expression plus sobre d'"attachement" (p. 39). Zazzo précise que ce phénomène n'est pas le résultat d'un apprentissage comme on l'avait longtemps cru, mais plutôt l'effet d'un besoin primaire (3) qui pour se réaliser disposerait probablement de mécanismes innés. En fait, cette nouvelle thèse nous dévoilerait les racines de l'affectivité. Elle met en péril les thèses suivant lesquelles l'attachement (4) du nourrisson à sa mère s'expliquerait par le renforcement secondaire provenant de la satisfaction des besoins physiologiques comme la faim et la soif, puisque le besoin de contact, de proximité avec la mère prime la faim et la soif. L'on comprend comment dans un tel contexte toute rupture, ou tout obstacle à ce trait d'union est ressenti comme dangereux et aussi alarmant que le manque de nourriture et d'eau.

En même temps qu'elle consacre le déclin du moi "isolé", elle repose dans toute sa grandeur la thèse du socius comme une nécessité biologique primaire. C'est ce que J.M. Baldwin (1897) indiquait déjà lorsqu'il écrivait que "le moi et l'autre ont (...) une origine commune (...) chacun d'eux est un socius, un associé" (cité par Zazzo, p. 45). C'est ce point de vue que nous développons plus loin à propos de Wallon sur la conscience de soi (cf. chap. 9).

(3) "Les termes de primaire et de secondaire empruntés à la théorie de l'apprentissage ne désignent pas un ordre chronologique, ne se réfèrent ni l'un ni l'autre à quelque période de la vie. Est primaire, une tendance ou une réaction qui se produit de façon autonome, et secondaire ce qui dérive d'une tendance primaire, d'un système primitif, par un processus d'apprentissage" (Zazzo, *ibid.*, p. 23).

(4) Les termes de "dépendance émotionnelle" ou de "relation objectale" en tant que "drive" secondaires ne peuvent être confondus en conséquence avec l'attachement qui lui est un "primary drive".

Zazzo (1960, p. 396) confortera cette thèse à partir de ses travaux sur les jumeaux : "la relation à autrui est en effet, dans l'ontogenèse, un fait premier, déterminé biologiquement". L'une des conséquences de cette thèse, c'est que l'amour comme la sociabilité ne sont plus la conséquence des tendances physiologiques, mais elles sont inscrites dans la nature humaine : la sociabilité fait partie du biologique, au même titre que la faim, la soif, la pulsion sexuelle. Mais l'auteur se presse de prévenir le lecteur, il ne faut pas pour autant confondre le mécanisme biologique de l'attachement et le processus de socialisation qu'est l'intégration sociale. D'où la question des conditions et des processus par lesquels, les conduites d'attachement préparent aux conduites sociales. L'intérêt d'une question de ce genre se rapporte, répétons-le une fois encore, au climat affectif et éducatif parental dont les déficiences marqueront l'être humain toute sa vie, y compris dans sa manière de s'approprier les valeurs socio-morales. Pour l'étude de cette question, il nous propose "d'analyser mieux encore et en toute objectivité la diversité des émotions, la genèse et la diversité de nos relations à autrui, de nos rapports au monde, d'étudier les déterminations, les convenances réciproques entre relation et émotions, de rechercher par quels enchaînements les valeurs biologiques du bon et du mauvais, nos premiers guides de vie, s'épanouissent en valeurs humaines et sociales, par quels accidents, elles peuvent se pervertir ; comment les critères du vrai et du faux s'articulent ou se déterminent avec les critères du mauvais et du bon ; qu'elle est la dialectique entre ce que j'éprouve et ce que je sais..." (pp. 52-53). Ces questions concernent directement notre propre perspective et ne pouvaient être ignorées.

4.1. L'impact social et moral des carences des soins maternels

Bowlby (in Zazzo, p. 55), dans son intervention au

colloque de Zazzo, indique entre autres comme référence historique sur la théorie de l'attachement, un rapport qui lui a été demandé en 1948 par l'Organisation Mondiale, de la Santé et qui est à la base de "Maternal Care and Mental Health" (5), publié en 1951 et dont les données (monographie de 1944) sont importantes pour notre propos. John Bowlby, à partir de quelques constats admis par plusieurs personnes, se demande si l'adaptation morale des enfants n'est pas issue de leur incapacité ou de leur inaptitude à établir des relations sociales (6). Cette déficience elle-même trouverait son terrain d'explication dans les troubles des liens affectifs mère-enfant dans les premières années de la vie. Dans le tableau ci-après, se trouvent présentés les résultats obtenus par Bowlby (1944).

(5) Cette publication a été traduite plus tard sous le titre suivant : "soins maternels et santé mentale". OMS. Genève, 1968.

(6) Cette inaptitude à établir des relations sociales, Bowlby l'a dénommée "indifférence affective".

Tableau n° 3 : Fréquence de la séparation et de l'indifférence affective dans un groupe d'enfants voleurs et dans un groupe de contrôle d'enfants souffrant de troubles affectifs mais ne volant pas (Bowlby).

	Enfants voleurs		Groupe de contrôle	Total
	Indifférents affectifs	Autres	-	
Séparation	12	5	2	19
Pas de séparation	2	25	42	69
TOTAL	14	30	44	88

Il nous faut noter selon l'auteur "d'abord, le lien étroit et statistiquement significatif (7) entre les "indifférents affectifs" et ceux qui avaient subi une séparation ; ensuite, la délinquance beaucoup plus grave des indifférents" (ibid., p. 38). Complétant cette étude, en prenant en compte, la variable "hérédité", qui pourrait constituer une variable biaisante, il démontre que "si les résultats sont comparés avec les statistiques concernant la fréquence d'une mauvaise hérédité, il apparaît clairement que, chez les voleurs indifférents, c'est le milieu et non l'hérédité qui est l'agent pathogène" (ibid., p. 39). Il existe donc une relation

(7) Tant dans la comparaison des indifférents avec les autres voleurs que dans celle de l'ensemble des voleurs avec le groupe de contrôle, P. est inférieur à .01, il y a donc moins d'une chance sur cent que le résultat soit dû au hasard (cf. Bowlby, p. 38).

spécifique, nous dit l'auteur, entre la privation prolongée de soins maternels pendant les premières années et la genèse de ces caractères psychopathologiques qui sont l'apanage des enfants incapables de former des liens affectifs, enclins à une délinquance récidiviste, et extrêmement difficiles à traiter.

Bowlby comme d'autres auteurs qu'il cite, sans indiquer pour autant un lien de cause à effet, mettent en évidence à partir des observations précises, la liaison entre délinquance, prostitution, instabilité des rapports sexuels, névrose, psychose d'une part et des facteurs tels que privation maternelle, deuils et foyers dissociés de l'autre.

R. Spitz (8) dans une étude que l'on peut rapprocher de la thèse de l'attachement confirme de son côté l'importance des soins maternels, en montrant que la privation totale ou partielle de soins maternels peut engendrer le syndrome de l'hospitalisme. En effet Spitz (1970) décrit des enfants vivant en institution (orphelinat ou crèche) dont les soins sont assurés par des infirmières dans un ratio de 1/10 ou de 1/20 ; il y a donc très peu d'infirmières jouant le rôle de mères pour des enfants qui sont très nombreux. Elles n'ont donc pas le temps et la disponibilité qu'il faudrait pour donner la tendresse et l'amour à tous ces enfants à la fois (10 ou 20). De plus, les infirmières se succèdent durant la même journée, cette carence des soins maternels sera à la base de l'hospitalisme dont les symptômes sont les suivants. Au point de vue psychologique, on constate un retard dans l'acquisition du langage, de la marche. Au point de vue physique,

(8) "Mes observations relatives à une carence émotionnelle suite à la perte de la "mère" objet d'amour, sont donc facilement applicables à une théorie de l'attachement..." (extraits d'une correspondance avec R. Zazzo, in Zazzo, *ibid.*, p. 74).

ils gagnent peu de poids, souffrent de troubles digestifs, ont des poussées de fièvre, et présentent un taux de mortalité plus élevé que dans les familles. Au point de vue social, l'enfant ne sait pas agir avec les étrangers, n'a pas acquis le sens de la propriété personnelle, étant toujours dans un lieu qui ne préserve pas son intimité et sa propriété personnelle, il est enclin à des comportements cleptomaniaques.

Les conséquences d'une privation des soins maternels sont donc graves, et deviennent irréversibles : déficience mentale ou atteinte de la personnalité, si cette séparation va au-delà de trois mois. Si par contre, l'enfant qui a été séparé pendant moins de trois mois a l'occasion ensuite de séjourner dans une famille normale, son développement se stabilise. A l'inverse l'enfant qui a une bonne relation, qui n'a pas eu de carence affective pendant quelques temps et qui connaît par la suite une rupture pour fait de décès, de maladie ou d'abandon, lorsqu'il est confié à une institution, développe une dépression dite anaclitique se manifestant par la perte de sommeil et d'appétit, une baisse de la sociabilité et une rupture du contact avec le monde extérieur ; il devient apathique, et l'on note une perte de poids. Si l'enfant subit cette situation pendant plus de trois mois, sans un bon substitut maternel, il en sera marqué définitivement, mais dans le cas contraire, retour de la mère, ou présence d'un bon substitut, l'enfant renaît pour ainsi dire à la vie.

Toutes ces données que nous devons à Bowlby, Spitz et confirmées depuis par d'autres auteurs nous commandent de prendre des précautions de sorte que s'il y a une rupture des liens affectifs avec la mère ou son substitut, cette séparation ne dépasse pas trois mois, et ne se situe pas dans les premières années de la vie, notamment la première année. Ceci nous indique que le développement social et moral sont conditionnés par une série de facteurs dont le contact, la "coopération", la relation en général et celle de la mère et de son

enfant demeure capitale. Mais le problème du rapport au père est aussi important. Ici nous n'en proposerons qu'une description typologique avec E. Douyon (1971). Il ne s'agit nullement pour nous de mettre en évidence des liens entre cette typologie et l'attachement. Nous voulons seulement attirer l'attention sur cette question. En effet, comme le dit si bien E. Douyon (op. cit.) les ratages de la fonction paternelle peuvent également être source de délinquance, sinon simplement d'inadaptation de l'enfant.

4.2. Les déviations dans le rôle paternel et délinquance

La fonction du père implique un double rôle : d'abord, un rôle de "médiation" plutôt de modulation dans la relation mère-enfant afin que celui-ci ne soit pas étouffé par le désir captatif de la mère. Et ensuite il représente l'autorité et la discipline. Mais en même temps que la mère représente un objet de l'identification pour la fille, le père est un objet d'identification pour le garçon. De ces rôles, Douyon déduit deux catégories dans les perversions de sa fonction : les hypertrophies du rôle paternel et les carences paternelles.

4.2.1. Les hypertrophies du rôle paternel

Les hypertrophies de son rôle peuvent s'exprimer dans l'attitude excessive et dans l'abus de l'autorité avec cette tendance à vouloir s'imposer à l'enfant. "Les scrupuleux" (qui tuent l'initiative de l'enfant par une protection exagérée contre les dangers réels ou imaginaires de la vie). "Les impulsifs" (qui ne peuvent supporter d'écouter l'enfant et qui ont tendance à trancher), "les fatigués irritables" (qui sont des surmenés à cause de leur travail et qui veulent la paix et le silence à la maison, se trouvent irrités par la moindre résistance), les "sadiques" (les pères d'enfants martyrs, qui

ont recours à toutes les formes inimaginables de sévices pour obtenir la docilité de l'enfant), sont souvent les responsables du "syndrome de l'enfant battu". Ce sont-là autant d'exemples qui illustrent cette hypertrophie.

4.2.2. Les carences paternelles

"Le facteur le plus grave dans les relations père-enfant, c'est l'insuffisance d'autorité, en principe un père faible est plus pathogène qu'une mère faible" (Douyon, op. cit., p. 52). Il y a, précise cet auteur, le risque d'un effondrement de l'autorité dans la maison et une mauvaise adaptation sociale de l'enfant. Dans le cas des pères absents, des pères migrants, qui viennent plutôt chez eux à la maison comme en "visite", des pères déserteurs-présents qui ont tendance à se créer un "petit monde à eux" en se réfugiant dans une activité ou dans un vice...

Dans son étude Douyon met davantage l'accent sur la carence d'autorité parce qu'il lui semble que "un enfant souhaite toujours une autorité au-dessus de lui, autrement cela l'angoisse. Quand il ne la trouve pas, il la cherche. N'oublions pas qu'un enfant teste toujours ses parents" (ibid., p. 53).

L. Michaux ("l'enfant pervers", cité par Douyon, ibid., p. 54) va dans le même sens en montrant que la carence d'autorité libère chez l'enfant, trois tendances "naturelles" :

- l'opposition
- l'imitation
- la compensation

Dans ce contexte :

- un mur familial s'avère indispensable pour mobiliser, endiguer cette opposition, faute de quoi, c'est le début de l'escalade juridique (ce rôle incomberait au père).
- si les "bons" modèles n'existent pas, l'enfant en recherchera de mauvais au dehors de la famille.
- la réaction de compensation, quant à elle, conduirait à des délits gratuits ou à une affirmation de soi par la délinquance.

Ce qui manquerait par conséquent à l'enfant élevé trop libéralement et sans autorité paternelle, ce sont des cadres de référence pour ses valeurs (cf. Anna Freud, cité par Douyon, p. 55). Par ailleurs, le mépris ou le rejet des valeurs sociales par l'enfant qui s'oriente vers la délinquance pourrait également avoir son origine dans une rupture précoce avec le père et même un mépris à son égard. Enfin, l'enfant par identification négative peut être taillé à la mesure du père, de sorte qu'un enfant qui a vécu dans un climat de terreur, peut être fier de marcher sur les traces d'un père violent. De tels exemples sont donnés dans la littérature criminologique à laquelle s'est référé cet auteur.

Nous venons de jeter un regard rapide sur quelques conditions liées à la relation intra-familiale qui sont susceptibles d'éclairer les conduites anti-sociales de l'enfant.

La socialisation et de manière spécifique le processus par lequel l'enfant en vient à adopter les valeurs du milieu peut être également expliqué dans le cadre des théories de l'apprentissage social. C'est précisément en ce sens que le courant socio-linguistique de Bernstein (1975) qui relie classe sociale, apprentissage du contrôle social et langage nous éclairera. En effet ce chercheur s'intéresse en particulier aux rapports susceptibles d'exister entre le contrôle exercé dans les familles et la construction du langage. La

typologie des familles à laquelle il aboutit en fonction du code linguistique privilégié nous situera sur les modes de contrôle social.

5. LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE DU CONTROLE SOCIAL DE BERNSTEIN

La théorie de Bernstein insiste sur la théorie de l'apprentissage social comme devant être comprise et étudiée dans le cadre de la stratification sociale et des classes sociales, car ce sont les classes sociales qui tisseront le lien entre les codes linguistiques et les caractéristiques du milieu. Le langage en tant que conduite sociale procède d'un apprentissage social qui sera conditionné par l'appartenance de classe sociale. Ainsi au niveau linguistique le clivage entre codes linguistiques (restreint ou élaboré) correspond au clivage entre classes sociales (favorisées ou défavorisées).

La communauté des caractéristiques, les intérêts et les références communes vont être à la base de la communauté des significations données aux situations, et par conséquent les codes linguistiques seront fonction des relations sociales. Le code linguistique peut être élaboré, logique, formel ou universaliste ; il est la caractéristique des classes favorisées. A l'opposé il peut être restreint, particulariste ou public plutôt affectif que logique et il est la caractéristique des classes défavorisées. Alors que le premier est caractérisé par sa flexibilité, le second l'est par sa rigidité. Bernstein estime que les familles sont différentes entre elles, en ceci que les parents en contrôlant les enfants et en interagissant quotidiennement avec eux subissent directement l'influence de leur classe sociale. Certaines familles ont un système plus ouvert, plus flexible qui amène les enfants à s'intégrer et à s'approprier un rôle tandis que d'autres ont un système fermé plus contraignant dont la tendance est

d'amener les enfants à se conformer. De cette catégorisation découlent deux types d'organisation familiale et de contrôle social :

- Les familles à orientation positionnelle où l'on se réfère uniquement à la position, au statut, au pouvoir des membres et où les règles, la loi nécessitent un contrôle direct. Ici, ce qui domine, c'est le mode de contrôle impératif de l'enfant, chez qui l'initiative est réduite et sur qui l'exercice de l'autorité est de rigueur, car il n'y a pas de négociation, d'explication.

- Les familles à orientation personnelle où l'on se réfère plus aux qualités, à la motivation et aux intentions des personnes qu'à leur statut. Le contrôle social exercé sur l'enfant va l'être sur mesure, en tenant compte des différences individuelles. L'initiative est laissée à l'enfant, qui peut poser des questions, discuter. Ainsi les règles, les lois, sont expliquées de sorte que l'enfant se les approprie ; il ne fait pas que s'y conformer par peur de la punition. Les familles des classes défavorisées sont celles qui feront accepter sans discussion, sans explication et de manière conformiste les rôles, les règles à leurs enfants, tandis que les familles des classes favorisées et moyennes permettent un degré de liberté aux enfants ; l'enfant est plus souvent mis en face de ses responsabilités. Qu'en découle-t-il pour lui ?

Pour l'enfant de famille à orientation personnelle, l'environnement familial apparaît très structuré sur le plan formel avec un système stable de buts et de valeurs suscitant un système stable de récompenses et de punitions.

Pour l'enfant de famille à orientation positionnelle, le monde environnant est perçu de façon séquentielle et dans le moment présent sans perspective à long terme.

Born pense que pour les enfants et les adolescents des classes défavorisées, le choix ne peut être qu'entre l'acceptation pure et simple (la conformité) ou le rejet (la marginalité ou la délinquance) tandis que pour les enfants des classes favorisées et moyennes, ils ont la possibilité de créer de nouveaux rôles plus originaux, différenciés et plus satisfaisants selon leurs valeurs.

Les recherches de Bernstein ont eu des échos chez d'autres chercheurs, qui ont tenu à les valider empiriquement : Bearison et Cassel (1975) Hess et Shipman (1965), Cechini, Dubs et Tonucci (1972)... cités par Vandenplas-Holper (1979, op. cit.) et que nous avons déjà mentionnés sans discuter de leurs travaux.

En effet Hess et Shipman ont porté leur étude sur la relation de communication envisagée par des mères avec leur enfant âgé de 4 ans qui allait à l'école pour la première fois le lendemain. Il en ressort que c'est le contrôle personnel qui facilite l'apprentissage de la règle car l'enfant apprend dans un contexte personnalisé. Ce sont des familles orientées vers la personne qui mettent l'accent sur l'intention, la motivation et la disposition individuelles, qui favorisent à la fois le développement linguistique, intellectuel et moral. Les familles orientées vers les positions, les statuts, les entravent tous les trois.

Cechini, Dubs et Tonucci soutiennent dans leurs recherches la thèse selon laquelle l'intensification des coordinations sociales à l'école entre enfants provenant de milieux défavorisés contribue efficacement à réduire le handicap de ceux-ci par rapport aux privilégiés.

Enfin Bearison et Cassel, à partir des résultats d'un questionnaire auprès de mères, définissent les manières dont les mères règlent le comportement de leurs enfants : les mères

sont invitées à décrire le comportement qu'elles adopteraient dans cinq situations-type où elles ont à intervenir pour régler le comportement de leur enfant. L'expérience proprement dite à laquelle les enfants participent est l'élaboration d'une tâche de communication ; ils doivent en effet expliquer successivement les règles d'un jeu à deux individus, l'un pouvant voir le dispositif du jeu, l'autre non. Les réponses des mères sont classées comme "orientation personnelle", ou "positionnelle". Les résultats font apparaître la conclusion que la décentration est plus grande chez les enfants des familles dont la mère a répondu à un niveau "personnel" que "positionnel".

L'intérêt de telles recherches est indéniable pour notre propos, puisqu'elles inaugurent la question de la nature des familles susceptibles d'influencer positivement la décentration sociale chez l'enfant. Mais ici la difficulté méthodologique que nous avons déjà rencontrée dans d'autres recherches, n'est pas encore surmontée, puisque l'on continue de ne s'en tenir qu'aux déclarations. Il faut essayer de dépasser les seules déclarations des parents et des enfants, pour observer l'influence de leurs pratiques éducatives réelles, quotidiennes sur le développement moral. C'est ce que les recherches qui suivent essaient de prendre en compte.

6. LES RESULTATS DES RECHERCHES EXPERIMENTALES SUR LES EFFETS DU CHANTAGE AFFECTIF, DE L'EXPLICATION ET DE L'ASSERTION DU POUVOIR

Hoffman (1970) et Saltzstein (1976) vont faire porter certaines de leurs recherches sur trois grands groupes de pratiques éducatives :

- Les pratiques éducatives sur l'assertion du pouvoir et qui recourent aux punitions (sous des formes diverses).

- Les pratiques éducatives fondées sur le chantage affectif et le retrait d'amour.
- Les pratiques qui s'appuient sur l'explication.

La mise en évidence des pratiques éducatives parentales fut obtenue à la fois des parents eux-mêmes et des enfants à partir de différentes situations hypothétiques. Des résultats de l'importante recherche sur des filles et des garçons de 13 ans, venant de foyers unis et ne présentant par ailleurs aucun trouble de comportement, il ressort les résultats suivants :

* Au point de vue du jugement moral, ces adolescents furent répartis en trois groupes en fonction de l'orientation de leur appréciation des situations morales qui leur était soumis ; les pratiques parentales telles que repérées secondairement donnent ce qui suit :

. Les sujets à moralité interne conformiste et rigide respectent les règles pour elles-mêmes. Leurs parents avaient plus tendance à recourir au retrait d'amour et à l'explication, semble-t-il, orientée vers eux-mêmes. Les parents des enfants à orientation morale conventionnelle, disent employer moins souvent l'affirmation du pouvoir. Les scores des parents sont élevés, en ce qui concerne donc les pratiques éducatives centrées sur le retrait d'amour et l'explication. Mais le score était bas pour les pratiques éducatives punitives.

. Les sujets à orientation morale interne humaniste ont pour principal critère de moralité la considération des besoins individuels. Les parents de ces enfants disent employer plus fréquemment l'affirmation du pouvoir en recourant donc aux pratiques éducatives punitives, mais moins souvent que les parents des enfants du troisième groupe ci-dessous présentés ; mais ces parents recourent moins souvent que les précédents au retrait d'amour.

. Les sujets à orientation morale externe pour qui la peur de la punition constituait le principal facteur d'inhibition de certains comportements. Les parents de ces enfants recourent principalement aux pratiques éducatives punitives, leurs scores sont plus bas que dans les pratiques éducatives fondées sur l'explication et le retrait d'amour.

* Au point de vue du comportement moral, les auteurs ont cherché à connaître la relation entre les comportements éducatifs parentaux et les réactions des enfants confrontés à des situations (9) hypothétiques relatives aux sentiments de culpabilité. Qu'en était-il de leur identification ? Tel était le dernier problème de cette recherche :

. Les sujets à orientation morale conventionnelle, conformiste, éprouvaient de la culpabilité sans que leurs actes n'aient entraîné des dommages ; il suffisait qu'ils ressentent leurs actes comme inacceptables du point de vue des règles morales.

. Les sujets à orientation morale humaniste n'éprouvaient des sentiments de culpabilité que lorsque la conduite entraînait des dommages évidents à autrui.

. Le sentiment de culpabilité pour le dernier groupe à orientation morale externe semble surtout lié à la conséquence matérielle de l'acte. Et alors que les parents des deux premiers groupes sont fréquemment mentionnés comme objet d'identification, les parents de

(9) Un exemple de situations hypothétiques à partir desquelles les auteurs ont cherché à saisir les sentiments de culpabilité des enfants : - quelqu'un qui vient de remporter un concours sportif a triché sans qu'il soit découvert. - Une autre personne a négligé de venir en aide à un enfant abandonné, ce qui va entraîner la mort accidentelle de l'enfant ; il ne voulait pas aller en retard à une rencontre sportive.

ce dernier groupe sont moins souvent mentionnés par les enfants.

La conclusion majeure de ces recherches c'est que l'abus de pouvoir, par le recours intempestif aux punitions et autres réprimandes de diverses natures par les parents aurait un effet négatif sur le développement moral de l'enfant. En effet l'emploi des punitions sans discrimination des situations et du contexte de l'action ne donnerait pas l'occasion à l'enfant de s'interroger sur son acte, de bénéficier des circonstances par un raisonnement ultérieur et la moralité ne serait perçue qu'en fonction de la punition. Ces pratiques punitives ne peuvent laisser place au respect des règles qu'en présence de l'autorité punitive. En son absence, il y aurait tout à parier que le sujet ne se donne pas intérieurement des conseils, car on peut dire qu'il est resté au niveau de l'hétéronomie morale. Il n'a pas véritablement fait siennes les règles morales ; il n'a pas atteint l'autonomie de pensée morale.

Les recherches de Parke (1977, cité par Vandenplas-Holper, op. cit., p. 136) quant à elles se posent la question de l'efficacité de la gratification ou de la punition suivant l'importance de son délai. L'auteur présente à des garçons de 6 à 8 ans, des paires de jouets, attrayants et non attrayants. Le choix du jouet attrayant par l'enfant était réprimandé négativement ("non, ça c'est pour un autre garçon"). Pour un groupe, la sanction était donnée tout juste avant que les garçons ne touchent le jouet attrayant, pour l'autre par contre, seulement quelques secondes après. Par ailleurs, les garçons furent punis par un stimulus sonore intense lorsqu'ils commettaient l'acte défendu. Dans un deuxième groupe ils ne le furent que par un stimulus sonore faible. Ces recherches n'ont-elles pas un caractère immoral malgré les questions manifestement d'intérêt scientifique qu'elles abordent ? Néanmoins il ressort de cette recherche les résultats suivants :

. En ce qui concerne le délai de la punition, plus le délai entre le début de l'acte et le début de la punition est long, moins la punition inhibe efficacement la réponse.

. En ce qui concerne l'intensité de la punition, les garçons punis sévèrement touchaient moins souvent le jouet défendu que les autres en l'absence de l'expérimentateur.

. Lorsque l'on combine le délai et l'intensité de la punition (punition sévère) le degré de la résistance à la tentation était identique quel que soit le moment de l'administration de la punition. mais dans le cas d'une punition moins sévère (stimulus sonore faible) les sujets punis précocement résistaient plus que ceux qui étaient punis tardivement.

L'intérêt de ces résultats est indéniable mais ils ne nous paraissent pas poser clairement le problème préalable qui lui seul peut donner toute sa portée à de tels résultats. Faut-il contraindre, sanctionner, punir l'enfant pour le dissuader de ce qu'il fait, ou a fait ? Est-ce nécessaire ? Pour quelles raisons ? Faut-il préférer la persuasion, en ayant le souci permanent d'offrir des modèles d'imitation et surtout d'identification à l'enfant ? Voilà les questions que le chapitre suivant aborde en rapport avec les problèmes de pouvoir et de soumission à l'autorité.

CHAPITRE 3

LES COMPORTEMENTS DE POUVOIR ET DE SOUMISSION A L'AUTORITE DANS LES PRATIQUES EDUCATIVES

"Qui aime bien châtie bien" dit l'adage populaire. La sanction sous sa forme de récompense mais surtout sous sa forme de punition a été souvent placée au coeur des moyens de l'éducation autoritaire. Nombre d'éducateurs se posent la question de l'utilité de la punition en se référant aux théoriciens de la non-directivité et à l'ensemble des courants pédagogiques qui excluent l'autoritarisme de l'influence éducative. L'objet de ce chapitre est de nous aider à faire la part des choses, en séparant les bonnes intentions souvent faites d'illusions des réalités lorsqu'on aborde le problème des pratiques éducatives.

1. LA PUNITION COMME EXERCICE DU POUVOIR ET MOYEN DE SOUMISSION A L'AUTORITE

Qu'est-ce que punir ? C. Chiland répond à cette question de la façon suivante : "Punir, dit le dictionnaire, c'est infliger une peine pour un crime, une faute, faire subir un mal, frapper d'une sanction" (1989, p. 30).

Commençons d'abord par le dernier élément de cette définition relative à la sanction. Les sanctions peuvent être soit positives comme par exemple les encouragements, les

récompenses, soit négatives. Mais lorsque c'est la punition qui est évoquée, le terme de sanction ne peut que se réduire aux deux premiers éléments de la définition celui de peine et de contrainte que l'on fait subir à quelqu'un. Si l'on s'en tient à ces deux éléments, l'on peut dire que pour punir, il faut qu'il y ait un méfait, une faute et que celle-ci nécessite (à quelles fins ?) une peine, émanant d'une autorité dont le pouvoir est reconnu et accepté. Cette peine doit faire mal au fauteur, en tout cas elle doit frustrer celui qui la subit dans une perspective de contrôle futur, de changement. Au coeur de toute punition il y a donc un pouvoir, et n'importe qui ne peut le prendre. En effet, personne n'accepterait que le premier venu punisse, frustre ou fasse mal à son enfant. Cette question du pouvoir est soulevée par la plupart des chercheurs qui se sont préoccupés de cette question. Pour Michel Foucault (1975, p. 30), les systèmes punitifs sont à replacer dans une certaine "économie politique du corps". Même s'ils ne font pas appel à des châtiments violents ou sanglants, même lorsqu'ils utilisent les méthodes "douces" qui enferment ou corrigent, c'est bien toujours du corps qu'il s'agit - du corps et de ses forces, de leur utilité et de leur docilité, de leur répartition et de leur soumission. L'exemple des supplices qu'il cite (l'écartèlement corporel de Damiens) et qu'il analyse comme "une production différenciée de souffrances, un rituel organisé par le marquage des victimes et la manifestation du pouvoir qui punit" (p. 39), illustrent parfaitement la conception selon laquelle la punition a pour composante principale, le pouvoir, et particulièrement le pouvoir sur le corps. Colette Chiland aborde la notion de punition également dans cette direction lorsqu'elle écrit que là où il y a punition, c'est qu'il y a affrontement de volontés, lutte pour le pouvoir. En effet, dit-elle, "la punition comporte nécessairement une connotation de lutte de pouvoir, d'humiliation, de non-reconnaissance d'un sujet ou d'une personne en l'enfant" (p. 139).

Douyon (1971) dit implicitement la même chose de la punition comme pouvoir, puisqu'il n'est pas donné à n'importe qui d'obtenir, d'"imposer" un contrôle, un changement chez l'enfant. Cet auteur définit la punition comme "une tentative planifiée d'influencer la conduite ou le développement d'un enfant en soumettant celui-ci à une expérience de frustration dans son propre intérêt" (p. 65). F. Redl (1970, cité par Douyon) définit cette expérience de frustration en sept étapes :

- . Perte d'un privilège ou d'un plaisir et par conséquent frustration.
- . Cette frustration déclenche la colère.
- . L'enfant distingue entre la source de son problème et la cause (le méfait).
- . L'enfant dirige sa colère contre la cause de son problème, c'est-à-dire lui-même.
- . Il transforme cette colère en un potentiel énergétique pour l'action future.
- . Il y a une augmentation d'insight et de contrôle de soi.
- . Il y a un remords et une nouvelle résolution.

La punition peut aller de l'humiliation, du chantage affectif, du retrait d'amour, du sermonage, des privations (de l'interdiction de certains loisirs, du repas...), de la petite tape aux châtiments corporels les plus durs sur l'enfant. Dans certaines familles ivoiriennes, certains pères ont une "chicotte" (1) en permanence à la maison, d'autres, surtout de culture musulmane ont des sortes de martinet ou fouet tissé dans le cuir d'une queue de boeuf.

(1) un bâton utilisé pour taper l'enfant.

La punition quelle que soit sa forme, est à ne pas en douter, l'une des méthodes éducatives les plus anciennes. Proscrites par les notes et les règles de déontologie professionnelle dans les milieux scolaires, la punition par contrainte physique continue toujours d'avoir droit de cité, à côté de toutes les autres formes de punitions. Beaucoup de parents y ont recours. A quelles fins ? L'on pense rapidement à la leçon que l'on donne, censée agir comme facteur de contrôle pour les conduites futures. Mais le plus important à propos du problème de la punition est bien de savoir ce que l'enfant fait de la leçon qu'on prétend lui donner par la punition. Douyon soulève à ce propos trois questions essentielles :

. L'enfant est-il en mesure de profiter de la punition ?
A quelles conditions ?

. Cette punition rejoint-elle chez lui certains noyaux de conflit lié au remords, au repentir ou réveille-t-elle plutôt une certaine hostilité inconsciente contre l'autre ?

. Cette punition n'a-t-elle pas plutôt servi à alimenter une certaine révolte chez l'enfant envers l'autorité qui punit, et nous ajouterons à toute forme d'autorité tout court ?

Ces questions au fond se ramènent certainement à une seule qu'il nous semble important d'analyser maintenant. Quelle conception a-t-on du sujet qui fait l'objet de punitions ? Cette question devient essentielle à partir du moment où l'on répond qu'il est nécessaire de punir.

2. POUR QUELLES RAISONS JUGE-T-ON NECESSAIRE DE PUNIR ?

2.1. La peine juridico-légale

Les punitions sont nombreuses et de nature fort diverse.

Dans le domaine juridique, l'on répond sans équivoque que la punition ou la peine légale est une nécessité. A quelles fins ? Michel Foucault (op. cit.) met en évidence les arguments souvent évoqués pour justifier la naissance de la prison. Dans son analyse qui aboutit à une critique de la prison et qui montre l'inefficacité du système punitif il passe en revue les idées sur le contrôle de comportement par la punition. Ce système comporterait d'abord un mécanisme négatif qui permet de réprimer, d'empêcher, d'exclure, de supprimer. Elle comporterait aussi une série d'effets positifs et utiles que l'on peut rattacher historiquement aux systèmes de production qu'il avait pour charge de soutenir. En effet selon Foucault, dans une économie servile, les systèmes punitifs, ont pour but d'apporter une main-d'oeuvre complémentaire et de constituer un esclavage "civil" à côté de celui qui est assuré par les guerres ou le commerce. Ainsi donc avec la féodalité, et à une époque où la monnaie et la production sont peu développées, on assisterait à une brusque croissance des châtiments corporels ; le corps étant dans la plupart des cas le seul bien accessible. Les autres régimes punitifs comme la maison de correction et le travail pénal n'apparaissent eux, qu'avec le développement de l'économie marchande. Avec l'expansion du système industriel, la part du travail obligatoire diminuerait au profit d'une détention à fin corrective. L'idée de "vengeance" de départ, le droit de punir se déplace vers l'idée de défense de la société. La nouvelle conception de la punition comporte "l'assertion que le citoyen est censé avoir accepté une fois pour toutes, avec les lois de la société, celle-là même qui risque de le punir. Le criminel apparaît alors comme un être juridiquement paradoxal. Il a rompu le pacte, il est donc l'ennemi de la société toute entière, mais il participe à la punition qui s'exerce sur lui. Le moindre crime attaque toute la société, et toute la société -y compris le criminel- est présente dans la moindre punition" (p. 92). L'utilité de la punition ? Elle serait utile dans la

mesure où elle permettrait de réparer le mal qui a été fait à la société par un individu vu comme "paradoxal" et comme "ennemi". Et le tort qu'un crime fait au corps social, c'est le désordre qu'il y introduit, le scandale qu'il suscite, l'exemple qu'il donne, l'incitation à recommencer s'il n'est pas puni, la possibilité de généralisation qu'il porte en lui. La punition ne viserait donc pas l'offense passée, mais le désordre futur ; il s'agirait de faire en sorte que le malfaiteur ne puisse avoir ni l'envie de recommencer, ni la possibilité d'avoir des imitateurs. Punir, serait donc un art des effets.

Dans cette nouvelle conception que Foucault rappelle, il note que les réformateurs se fondent sur six règles moyennes (p. 96) :

- La règle de la quantité minimale : si on lie à l'idée du crime l'idée d'un désavantage un peu plus grand, il cesserait d'être désirable.

- La règle de l'idéalité suffisante : si le motif d'un crime c'est l'avantage qu'on se représente, alors l'utilité et l'efficacité de la punition est dans le désavantage qu'on en attend, l'idée ou la représentation qu'on se fait de ce désavantage. En somme, la punition en elle-même n'a pas à mettre en oeuvre sa matérialité, sa corporéité, mais plutôt la représentation qu'on s'en fait.

- La règle des effets latéraux : la peine doit prendre ses effets les plus intenses chez ceux qui n'ont pas commis la faute ; et à cet effet dit Foucault, si on pouvait être sûr que le coupable ne puisse pas recommencer, il suffirait de faire croire aux autres qu'il a été puni.

- La règle de certitude parfaite : il faudrait qu'à l'idée de chaque crime et des avantages qu'on en attend soit

associée l'idée d'un châtement déterminé avec les inconvénients précis qui en résultent ; il faudrait que de l'un à l'autre, le lien soit considéré comme nécessaire et que rien ne puisse le rompre.

- La règle de la vérité commune : la vérité du crime ne pourra être admise qu'une fois entièrement prouvée.

- La règle de la spécification optimale : un code suffisamment précis est nécessaire pour que chaque type d'infraction puisse y être clairement présent. "Dans le silence de la loi, il ne faut pas que se précipite l'espoir de l'impunité" (ibid., p. 100).

Historiquement, donc, Foucault nous aide à voir deux types de conceptions de la punition ; l'une qui prend appui sur le droit monarchique (qui utilise les marques rituelles de la vengeance qu'elle applique sur le corps du condamné et, en même temps déploie aux yeux des spectateurs un effet de terreur) et l'autre qui se réfère à une conception préventive, utilitaire, corrective qui appartient non plus à un seul individu, fût-il souverain, mais à la société toute entière. En définitive, l'on pense à la prison -punition comme moyen privatif de liberté, comme moyen de payer ses dettes et comme moyen de transformer, de corriger l'individu. A partir d'une telle conception seront dérivées les fonctions ou les principes fondamentaux de la détention :

- principe de la correction : la prison doit transformer l'individu.

- principe de la classification : individualisation des peines, en fonction des délits, de l'âge...

- principe de modulation : déroulement des peines en fonction de l'individualité des détenus.
- principe du travail comme une obligation et comme un droit : le travail comme pièce maîtresse de la transformation et de la (re)socialisation progressive des détenus.
- principe de l'éducation pénitentiaire : l'éducation comme précaution indispensable et comme une obligation vis-à-vis du détenu.
- principe du contrôle technique de la détention : le régime de détention doit être contrôlé et pris en charge par un personnel qualifié et spécialisé.
- principe des institutions annexes : la prison doit être suivie de mesures de contrôle et d'assistance jusqu'à la réadaptation définitive de l'ancien détenu.

Quels résultats a-t-on atteint avec toutes ces mesures censées correctives ? Foucault montre que au bout du compte on s'est rendu à l'évidence du fait que la prison ne diminue pas le taux de criminalité :

- la détention provoque la récidive (après être sorti de prison on a plus de chance qu'auparavant d'y retourner),
- la prison fabrique des délinquants par le type d'existence d'isolement cellulaire qu'elle fait mener aux détenus.
- la prison rend possible, mieux, elle favorise l'organisation d'un milieu de délinquants, solidaires les uns des autres, hiérarchisés et prêts pour toutes complicités futures.

- les conditions faites aux détenus libérés les condamnent fatalement à la récidive (contrôle plus systématique et effet de la stigmatisation).

- la prison fabrique indirectement des délinquants en faisant tomber dans la misère la famille de détenu : "le crime menacerait de faire souche".

Michel Foucault (ibid., p. 277) en conclut qu'avec l'échec de la prison : "il faudrait alors supposer que la prison et d'une façon générale, sans doute, les châtiments ne sont pas destinés à supprimer les infractions ; mais plutôt à les distinguer, à les distribuer, à les utiliser ; qu'ils visent, non pas tellement à rendre dociles ceux qui sont prêts à transgresser les lois, mais qu'ils tendent à aménager la transgression des lois dans une tactique générale des assujettissements. La pénalité serait alors une manière de gérer les illégalismes, de dessiner des limites de tolérance, de donner du champ à certains, de faire pression sur d'autres, d'en exclure une partie, d'en rendre utile une autre, de neutraliser ceux-ci, de tirer profit de ceux-là" (ibid., p. 277).

Si la punition, sous sa forme juridico-légale n'a pas atteint les objectifs qu'on lui assignait, on peut répondre que c'est parce qu'elle n'était pas utile, ou qu'elle n'était pas adaptée. Cette seconde position est plus souvent adaptée que la première car c'est en fonction d'elle que seront recherchées toutes les formules d'adaptation du système pénal afin de le rendre plus performant. Mais pour le moment quelle que soit la formule expérimentée, beaucoup d'auteurs reconnaissent que la prison n'empêche de nuire que le temps où le malfaiteur y est locataire. Elle serait comme la société elle-même, criminogène (Pinatel, 1971). Dans tous les cas, elle porte en elle une conception négative, pessimiste du sujet perçu comme mauvais, dangereux de qui la société doit se protéger tout en lui faisant payer ses fautes. Ce type de

citoyen constitue un outrage puisque en tant que citoyen il est censé ne pas ignorer la loi. Il est sûr que par la prison le prisonnier paie certainement pour ses fautes, mais il reste moins sûr que par elle seule l'on obtienne sa correction : la perversité n'est donc pas jugulée chez le criminel qui, sorti de prison, va chercher les moyens les mieux appropriés pour ne pas se faire prendre. Beaucoup de prisonniers, dans les prisons à système semi-ouvert comme ceux de la Maison d'Arrêt Civil d'Abidjan, les délinquants primaires, souvent juvéniles, affûtent leurs armes auprès des grands criminels récidivistes aux côtés desquels ils finissent par se faire à l'idée que la société par leur condamnation qu'ils jugent souvent excessive, disproportionnée, a été plutôt injuste ; il faut tôt ou tard la faire payer et ainsi commence le cycle infernal de la récidive dans lequel se trouve insérée une bonne partie des adolescents délinquants que nous avons observés à la prison d'Abidjan. Qu'en est-il de la punition dans le domaine éducatif ? Corrige-t-elle ou renforce-t-elle les mauvaises tendances ?

2.2. La punition dans le domaine de l'éducation

La question de la nécessité, de l'utilité de la punition, dans le domaine éducatif, familial ou scolaire se pose peut-être dans les mêmes termes. Qu'en est-il exactement ? Deux courants contradictoires s'opposent ici : les tenants des pédagogies traditionnelles les soutiennent sans réserve, tandis que les tenants des pédagogies nouvelles les bannissent. Peut-être, entre les deux, faut-il définir une position intermédiaire, qui si elle ne bannit pas la punition, sous certaines formes, suggère d'y recourir modérément et prudemment.

L'école de Summerhill fondée en 1921 à Londres par Neil (1970) bannit ainsi toute forme de contrainte et se propose de

libérer totalement l'enfant. Mais surtout de le libérer de toute autorité, de toute imposition d'ordres, de toute forme de punition et de toute idéologie adulte, morale ou religieuse. C'est une liberté totale que cet auteur revendique, car pour lui, contraindre l'enfant, c'est en quelque sorte faire exploser sa haine, faire un usage abusif de son pouvoir (soit de pouvoir) et donner la preuve contraire d'amour pour l'enfant : "nous devons choisir : l'autorité ou la liberté ; la discipline ou l'auto-détermination. Il ne peut y avoir de demi-mesure" (Neill, *ibid.*, p. 259).

A l'encontre d'une telle position, impossible à appliquer à toutes les situations éducatives, les tenants des pédagogies traditionnelles soutiennent les contraintes et les punitions sans réserve. Mais il faudra considérer également les positions intermédiaires. En effet, si la liberté favorise le développement physique, moral, civique, intellectuel elle ne saurait cependant être totale. C'est ainsi que J. Dewey dénoncera l'erreur de ceux qui "ne voient pas de milieu entre la contrainte extérieure et l'entière liberté et qui choisissent l'une ou l'autre. Tous deux tombent dans la même erreur fondamentale". Mais même Freinet (1949) qui proscrit l'autoritarisme nous mettait déjà en garde contre toute licence : "il est exact que nous n'admettons pas la discipline autoritaire dont nous connaissons l'aboutissement, que nous rejetons les alignements militaires et l'obéissance passive avec tout son nécessaire attirail de coercition. Ce qui ne veut pas dire que nous sommes à la poursuite d'une utopique liberté" (Freinet, cité par Chanel, 1970, p. 140). Un auteur comme Mowrer (1953, p. 72) va plus loin en indiquant que "si l'enfant était toujours cajolé et jamais puni (...) il manifesterait des aptitudes mais aucun caractère".

Récemment, à l'occasion des journées scientifiques du Centre de Guidance Infantile de l'Institut de Puériculture de Paris (mars 1988) le thème "quand et comment punir les

enfants" était le seul problème à l'ordre du jour. La programmation même de ce thème dans un contexte où il est de plus en plus question de "non directivité" était surprenant. Jugeons-en par les extraits d'une lettre reçue par les organisateurs de ce colloque, lettre émanant d'un parent, éducateur : "quand et comment punir les enfants ?" Alors-là, excusez-moi, mais mon esprit de père et d'éducateur ne peut que sursauter à la lecture de ce thème. Excusez-moi je vous en prie, expliquez-moi ce que cela veut dire. Comment, en 1988, un institut de Puériculture, un centre de Guidance Infantile, peut-il avoir l'audace de programmer une session avec un tel titre ?... Véritablement, je suis abasourdi, pour ne pas dire scandalisé qui est un mot bien trop galvaudé... Que je voudrais filmer et voir la tête des personnes qui participent à ce colloque... Peut-être seront-ils les bourreaux de demain ?" (in Bergeret et al., 1988, p. 12). mais ne nous arrêtons pas à ce constat et voyons ce que dit ce colloque du problème qui nous préoccupe, et voyons comment s'y trouve abordée la question qui nous occupe.

D'abord J. Bergeret (in Bergeret et al., ibid., p. 13-23), dans sa communication portant sur "Freud et la punition" prend surtout pour texte de référence "un enfant est battu" (fantasme de punition) de Freud pour attirer l'attention et aider à comprendre les fantasmes qui peuvent être réveillés chez l'enfant et chez l'adulte au moment où un adulte punit un enfant. Ce fantasme, dit-il, qui est "tout autant le besoin de punir que d'être puni, dit Freud, est "normal" (p. 15) et la punition d'un enfant surviendrait souvent comme la nécessité pour l'adulte de récupérer narcissiquement son emprise et sa violence sur l'enfant. "La punition, donnée ou reçue s'érotisera, s'auto-érotisera, se masochisera ou se sadicisera par la suite dans la relation agie entre l'adulte et l'enfant, c'est-à-dire par le comportement et par le corporel dans un besoin de punir ou d'être puni de façon physique" (p. 23). En réalité, il y a dans la puni-

tion un facteur archaïque violent, en ce que celle-ci n'intervient que "lorsque l'expression d'un conflit violent d'abord, sexuel ensuite, n'est plus négociable". Dans ce contexte la question pour Bergeret devient plutôt celle de la "prévention primaire des situations punitives et des facteurs affectifs qui préparent ces situations". L'enfant, dans de telles conditions n'aura plus à être battu; si les modèles identificatoires adultes lui permettent d'élaborer des fantasmes personnalisés et attractifs.

C. Chiland (in Bergeret et al., op. cit., pp. 25-34) va dans le même sens quand elle suggère que la mesure éducative devrait comporter, au contraire de l'humiliation contenue dans toute punition, une revalorisation de l'individu par des sanctions positives qui valent mieux que les sanctions négatives (récompenser les prouesses accomplies, les mauvais actes inhibés). Pour Chiland, il faut éduquer, c'est-à-dire : "prévenir l'accomplissement d'actes dangereux, poser des limites à ce que l'enfant peut faire, limites nécessaires pour sa sécurité, mais aussi pour le respect de la vie des autres (ses compagnons d'école, ses frères et soeurs, et ses parents, etc...), donner à l'enfant le goût et les moyens d'accroître ses connaissances et d'améliorer ses performances (autant que faire se peut), lui apprendre à s'insérer à l'activité elle-même et non au système des punitions et récompenses, à plus forte raison aux seules punitions, c'est tout cela éduquer... ce n'est pas céder à tous les désirs, à toutes les exigences de l'enfant" (p. 32). Même si elle ne récuse pas la punition donnée par une mère excédée par exemple, elle n'accepte pas "la punition froidement calculée", et plaide pour que l'adulte n'abuse pas de son pouvoir sur l'enfant et favorise l'épanouissement de l'homme en lui.

J. Ormezzano (in Bergeret et al., id., pp 65-81) dans le même séminaire, faisant l'histoire de l'utilisation du martinet, comme "objet transitionnel de l'autorité", suggère non

seulement de jeter ce martinet, mais également et peut-être "plutôt le martinet que nous portons dans notre coeur" car celui-là puise au plus profond de nos pulsions inconscientes.

A propos du psychotique B. Golse (in Bergeret, et al., id., pp. 99-115) montre que le problème de la punition ne doit pas se poser car dans son cas il s'agit surtout de l'aider sans relâche à repérer les limites et parmi celles-ci, les limites entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. Pour Golse, l'aide au repérage des limites a une fonction essentiellement thérapeutique et c'est un processus lent où l'impatience ne devrait pas avoir cours. Elle se fait au coup par coup, sans impliquer de délai ou de durée. Elle est le contraire du passage à l'acte punitif puisqu'elle est synonyme de neutralité bienveillante. Elle rejette l'impulsivité et la violence, et se fait souvent sur un mode verbal, sans jamais de recours à un corps à corps violent ou angoissant. Cette aide en plus de sa fonction thérapeutique a une fonction structurale, puisque au plan métapsychologique elle contribuerait à la constitution du Moi-peau et des enveloppes psychiques (on sait en effet que le psychotique a une perte de l'identification et un schéma corporel inexistant, en tout cas perturbé) alors que la punition, par le biais de la culpabilité, s'adresserait davantage à l'instance du surmoi.

Bernard Douet qui a consacré un ouvrage (1987) au problème de la discipline et de la punition à l'Ecole intervient en ces termes à la fin de sa communication lors du séminaire : "notre point de vue est finalement assez critique vis-à-vis des punitions à l'Ecole. Mais il faut bien nous comprendre : il ne s'agit en aucune manière de priver l'enfant d'une discipline et d'un ensemble de règles de vie qui nous paraissent tout à fait nécessaires à l'élaboration d'une personnalité équilibrée, ce qu'ont montré de nombreux auteurs. Il va de soi qu'un enfant a besoin d'interdits, qu'il les recherche, et que leur présence constitue une trame rassurante dont il va se

servir pour structurer le monde qui l'entoure, et notamment le monde socialisé. A l'inverse, les punitions ne nous semblent pas nécessaires, leur portée éducative paraît de plus limitée et elles véhiculent en outre tout un ensemble relationnel que nous avons dénoncé" (p. 136).

Pourquoi alors, les punitions persistent-elles si tous les spécialistes ayant participé à ce séminaire, reconnaissent leur inutilité ? Les chiffres sont éloquentes. Depuis des siècles en France, le "fouet éducatif" du nom original de martinet a marqué l'existence de beaucoup d'enfants. En 1962, la production artisanale française était chiffrée par Ormezzano à 300 000 par an. Cette moyenne semble se maintenir en 1988 malgré les "intellectualisations éducatives bien pensantes autour d'une éducation sans peur ni sanction... (qui) résistent mal à nos pulsions inconscientes" (p. 79).

Dans une enquête de l'Ecole des parents publiée en 1977, enquête comparative des comportements éducatifs des familles françaises, américaines, et japonaises sur un échantillon représentatif de mille personnes (mères, pères et enfants de 6 à 12 ans), il apparaît que l'objet appelé martinet serait ignoré aux Etats-Unis et au Japon. Cette étude révèle que : pour les punitions corporelles, il y avait deux fois plus de coups reçus par les enfants français que ceux que prétendent donner les parents. Surestimations de l'enfant ou sous-estimations des parents ? Il y a des deux selon Ormezzano qui rapporte ces résultats (op. cit.) :

- En 1977, pour les enfants, le martinet existe dans une famille sur cinq.

- Les mères sont en moyenne plus punisseuses que les pères, 21 % contre 14 % ; ce qui se justifierait par la présence plus longue auprès de l'enfant.

- Les garçons sont significativement plus visés que les filles.

- Les plus jeunes enfants sont plus menacés par la punition que les grands, ce qui fait dire à l'auteur que la punition, surtout par le martinet, signe le droit du plus fort, toujours le meilleur, en éducation.

- A propos des autres punitions qui sont les cris, les menaces, les insultes, les gifles, les fessées, l'exclusion, la privation, plus impulsives que la démarche différée d'aller acheter un martinet, l'auteur trouve que les chiffres sont proches en tenant compte du sexe et de l'âge de l'enfant.

- Les cris existent dans tous les milieux sociaux et la fessée prolétarienne ne se distinguerait pas de la gifle bourgeoise, selon Ormezzano, car on maîtrise mal ses cris et ses coups même si on les culpabilise et malgré la révolution éducative, les changements de discours, les comportements éducatifs se modifient peu, reconnaît-il.

- A propos du martinet, il ressort que son usage est plus caractéristique des mères au niveau d'études et à l'appartenance professionnelle faibles ou basses, Ormezzano écrit : "ce n'est que dans les milieux petits-bourgeois, un peu désaxés, qu'on voit le martinet élevé au rang de méthodes éducatives exemplaires : les familles-à-coups-de-martinets-comptabilisés, tarifés, donnés rituellement, à cul nul, ne sont déjà plus en 1977 que survivances folkloriques, raidies dans une pratique rassurante et névrotique" (p. 73).

Mais l'agonie du martinet, ou peut-être la peur, ou le ridicule de reconnaître l'utiliser aujourd'hui, ne signifie pas pour autant abandon de l'idée de punir de la part des parents. En tout cas beaucoup d'autres punitions le suppléent s'adaptant peu ou prou au contexte social et aux générations,

chaque société secrétant des sanctions conformes à ses valeurs.

Bernard Douet (1987) qui a obtenu de 250 enseignants de la Maternelle et du primaire et de 300 enfants de ces écoles des réponses à des questions relatives aux types de punitions disciplinaires utilisés à l'école nous fournit cette nouvelle panoplie punitive utilisée par les enseignants :

- Pratique du "travail à refaire" : 82 %
- "Réparation" (action inverse de l'acte incriminé, en vue de remplacer l'objet détruit, nettoyer les dégâts...) : 79 %
- "Priver de récréation" : 73 %
- "Réprimandes diverses" (gronderies, disputes...) : 68 %
- "Copiage" (par exemple recopier un certain nombre de fois l'acte prohibé) : 56 %
- "Avoir recours aux parents" (informations des parents sur l'acte de l'enfant...) : 51 %
- Mise "au piquet" : 48 %
- "Confiscation" (d'un objet jugé perturbant) : 46 %
- "Fessées" : 44 %
- "Punitions par placement temporaire chez le directeur" : 41 %
- "Travail supplémentaire" : 35 %
- "Privation d'une activité" : 32 %
- "Feindre le désintérêt" (donner l'image d'une punition affective ou d'un rejet du maître envers l'élève) : 29 %
- "Privation d'une récompense préalablement attribuée" : 22 %
- "Exclusion temporaire" : (pour une durée en général de 3 jours) : 20 %
- "Gifles" : 14 %
- "Coups sur les mains" : 15 %
- "Impositions caricaturales" (ruban adhésif sur la bouche du bavard par exemple) : 3,5 %
- "Punitions humiliantes" (exemple : à genoux dans un coin, mains sur la tête....) : 2 %.

La réalité des punitions est donc incontestable, et il semble que les chiffres soient bien au-delà de ce que les maîtres reconnaissent. Les élèves interrogés par Douet affirment l'existence de gifles ou de fessées, pour 90 % contre 42 % et 14 % pour les maîtres. Les "impositions caricaturales" sont bien plus présentes que ne veulent le reconnaître les maîtres (3,5 %) contre 24 % chez les élèves. Cette situation peut avoir deux significations à notre avis. Tout d'abord la signification retenue par tous, celle d'une pratique culpabilisante dénotant la nature conflictuelle de l'acte punitif. Mais ensuite elle traduit le décalage souvent constaté entre ce que l'on dit et l'on fait, tendance qui exprime le fait que tout individu à une présentation de soi toujours sans tâche, ou alors avec le moins de tâche possible. Ces deux données que nous avons confirmées dans d'autres recherches, à la suite, d'autres chercheurs imposent souvent aux chercheurs de multiplier les sources, et c'est pourquoi le recours aux élèves, co-acteurs avec les maîtres nous apparaît justifié dans la méthodologie de Douet. Surtout, lorsque les textes officiels de l'Education sont clairs ; en effet, l'arrêté du 26 janvier 1978 portant sur les questions de disciplines et sur les modalités d'application d'une punition dispose : "aucune sanction ne peut être infligée. Seul est autorisé l'isolement sous surveillance d'un enfant momentanément difficile pendant un temps très court nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie du groupe", et de plus, ici, "tout châtiment corporel pour quelque cause que ce soit est strictement interdit", "le Maître s'efforcera de suggérer et non d'ordonner, de convaincre chaque enfant qu'en obéissant à la règle du jeu scolaire", il joue son rôle dans l'organisation, la bonne tenue, la discipline de la classe. Dès lors, cette participation ne lui apparaîtra plus comme une contrainte désagréable, mais comme une tâche qu'il aura librement acceptée et qu'il remplira avec joie parce qu'on lui en a expliqué le sens et démontré l'utilité". La pédagogie s'approprie, diraient certains auteurs, la psychologie peut-être même

plus, certains courants de pensée à la mode en psychologie, comme dans les domaines de l'Education, ceux de C. Rogers et ceux de Thomas Gordon (1979) pour qui entre autres, "donner des ordres", "menacer", "complimenter" comptent parmi les obstacles à la communication entre l'enfant et l'éducateur. Sans aller jusqu'à ce point, l'Ecole Maternelle est le lieu de la moindre contrainte par rapport au cours préparatoire.

A partir de la question sur la pédagogie utilisée par chaque maître, Douet arrive par l'analyse ascendante hiérarchique à isoler trois groupes, "traditionnels", "intermédiaires" et "libéraux". Et contre ses attentes, il note que : "les punitions utilisées par les différents niveaux (maternelle, primaire) ne diffèrent pas en qualité, mais seulement par la quantité. Qu'il s'agisse de la maternelle ou du primaire, des maîtres les plus traditionnels ou des plus libéraux, l'ordre des punitions classées selon les pourcentages de choix reste le même. Les plus fréquentes sont celles que l'on a citées avec les plus forts pourcentages et inversement. Simplement, c'est le degré de l'utilisation qui change selon les lieux ou les types pédagogiques. La maternelle apparaît à nouveau le lieu de moindre contrainte, et inversement pour les CP - CM2. Les libéraux punissent aussi moins que les traditionnels" (Douet, *ibid.*, in Bergeret, p. 134).

Douet souligne enfin un effet pervers dans l'acte punitif, celui même qui fait que l'on finit par prendre plaisir à punir : ainsi 40 % des enseignants reconnaissent que certains prennent plaisir à "faire de la discipline". 35 % des élèves déclarent que certains maîtres aiment bien punir leurs élèves. Si cette tendance sadique ne doit pas être ignorée, la tendance masochiste ne devrait pas l'être non plus, "il convient, nous dit Chiland, de se méfier de l'appétit masochiste de l'enfant pour la punition" (p. 32). En effet, cet auteur s'exclame : "qu'apprend-on à l'enfant par le système des

sanctions positives et négatives ? A aimer l'activité sanctionnée, à aimer les récompenses ou masochiquement, les coups et autres punitions ?" Un enfant serait allé jusqu'à dire "les coups de ceinture c'est pire que les coups de pied au derrière, les coups de pied au derrière, c'est pire que les claques, c'est mieux que rien . Il ne pouvait sentir l'amour de ses parents ou l'intérêt d'autrui qu'à travers les coups" (ibid., p. 32).

Finalement que dire de ce séminaire ? D'abord, il faudrait reconnaître, en allant dans le sens de la lettre que nous avons citée, que le titre de ce séminaire mobilise au premier abord des mécanismes de défense. Et peut-être en plus du titre lui-même, la lettre du parent-éducateur n'a-t-elle pas amené les séminaristes à éviter, finalement à esquiver la question pourtant très explicite du colloque, "quand et comment punir les enfants" pour s'orienter vers une autre qui aurait mérité une toute autre appellation se rapportant notamment aux motivations qui entourent les punitions avec pour postulat qu'il est préférable de ne pas punir, aux risques de fabriquer des psychotiques, référence au cas Schreber (précisément à l'éducation rigide dont Schreber-fils fut l'objet dès sa tendre enfance). Néanmoins, reconnaissons à ce séminaire d'avoir choisi. En effet, le problème de la punition implique l'idée de conflit, de pouvoir, de violence : violence envers l'enfant par l'action sur son corps (châtiment corporel) par l'action sur son esprit (réprimande et prévention par la parole...) ou violence envers nous-mêmes pour réprimer nos pulsions inconscientes, nos impatiences, notre affirmation de puissance, d'autorité et souvent notre intolérance des attitudes oppositionnelles de l'enfant. Les séminaristes préfèrent avec raison nous orienter vers le deuxième type de violence au profit de l'enfant. Mais personne ne se le cache ce n'est pas si simple que cela et peut-être convient-il de pénétrer la conception au coeur de tout acte de punition,

d'éducation, conception qui en appelle aussi une autre, celle de l'enfance.

En d'autres termes, que fait l'enfant de la punition, l'enfant a-t-il toujours conscience que son acte est une faute ? Et comprend-il le sens de la leçon par la punition qui lui est infligée ?

2.3. La conception de l'enfant qui sous-tend l'acte de punition

Sans pour le moment évoquer les théories scientifiques sur l'enfant qui fonderont peu ou prou les philosophies et les pédagogies nouvelles, il est loisible de distinguer deux types de conception populaire de l'enfant. La première d'inspiration théologique qui, se référant indirectement au péché originel, fonde la punition sur la méchanceté, la perversité originelle de l'enfant. Peu importe qu'il soit conscient de ce que son acte ne recherche rien d'autre que son plaisir dans l'ignorance de l'autre. Là encore, peu importe de savoir si l'enfant est conscient de soi et de l'autre comme distincts, il suffit de se dire que dans la recherche de la satisfaction de son plaisir il s'apparente pour ainsi dire à Adam qui pour son plaisir mangera le fruit défendu, désobéissant ainsi volontairement à Dieu. Or, dans ce contexte, le plaisir étant le péché (originel), le plaisir est mauvais, dangereux et par conséquent, l'enfant qui ne connaît rien d'autre que le principe de plaisir, ne peut être vu que comme mauvais originellement. D'où la nécessité de le punir, non seulement dans un acte expiatoire, mais dans une volonté humanitaire de le rendre droit, bon.

Cette première conception semble aujourd'hui encore caractériser beaucoup de familles de culture chrétienne et islamique et légitime les pratiques tendant à obtenir pénit-

tence, dans l'épreuve, les efforts, les sacrifices et la souffrance. La seconde nous paraît être d'inspiration animiste et ne prend pas en compte ce type d'argument ; l'enfant n'est ni bon ni mauvais. Tout dépend de l'être, de l'ancêtre qui est réincarné en lui. Dans un tel contexte, personne ne sait a priori "qui" se trouve dans cet être ; il faut donc être patient avec lui, pour ne pas provoquer la colère de l'ancêtre qui est maintenant dans l'au-delà. Mais comme l'on ne saurait attendre indéfiniment que l'ancêtre décline son identité, les parents sont tout de même tenus d'agir pour l'insérer dans les valeurs de la société, et cela se fera aussi avec des punitions, mais qui privilégieront surtout la parole prescriptive à l'opposé des autres formes de punitions de type corporels qui sont dominantes dans la première conception. Evidemment, il n'est pas ici question de punition de nourrissons dans les deux cas, mais d'enfants qui ont conscience de leur acte comme de soi et de l'autre. Néanmoins, n'oublions pas que dans certaines cultures relevant de la première conception, les punitions de nourrissons sont encore très fréquentes, et l'on comprend parfaitement que naissent ici et là en France des associations pour l'enfance maltraitée et la dénonciation de parents maltraitants.

Comme nous venons de le voir, les deux conceptions de l'enfance, bien que différentes dans le fond, n'excluent pas la punition qui les différencieront. En d'autres termes pour elles, punir c'est aussi éduquer. C'est donc ainsi que la punition apparaît comme l'un des moyens les plus traditionnels dans le cadre des transmissions des savoirs (savoir-faire, savoir-être et savoir) à l'enfant et cela quelle que soit la conception que l'on a pu avoir de l'enfant. Néanmoins aujourd'hui peut-être plus qu'hier, les pratiques éducatives sont inspirées et éclairées par des théories qui expriment une vue précise sur l'enfant. Et c'est à partir de ce moment-là que la divergence apparaît très nettement quant à la question du recours à la punition comme méthode éducative. Est-il réelle-

ment, pratiquement possible que l'on ne puisse pas frustrer l'enfant d'une certaine manière, du seul fait qu'on épouse une morale sans obligation ni sanction ? La nature du développement psychologique peut-elle constituer une référence qui justifie une telle position ? Les données de la psychologie du développement cognitif et social nous montrent une tendance génétiquement égocentrique chez l'enfant. Pour Piaget (1932, p. 68) l'égoïsme chez l'enfant est une indifférenciation entre le moi et le milieu social. Il n'accède à l'altérité, à la réciprocité, à la réversibilité que grâce à l'autre, au socius, dirait Wallon ; et avant tout aux parents dont les opinions, les prescriptions lui apparaissent d'entrée comme d'origine transcendantale. Wallon nous dit que c'est comme une indifférenciation primitive entre le moi et l'alter, comme s'il s'agissait d'une nébuleuse où le moi et le non-moi sont confondus. Cette nature égocentrique de l'enfant, ne signifie pas cependant que ce qui le caractérise ce soit la solitude. Wallon montre que ce qui fonde le moi, c'est bien la coexistence des personnes, l'alter-ego. Or, vu la nature égocentrique du moi, on ne peut l'amener à se décentrer que dans la mesure où on accepte volontiers de le frustrer, de le conduire de son principe de plaisir premier au principe de réalité. Les exemples de l'apprentissage de la propreté et du réglage des heures de repas (tétées) nous montrent en particulier que c'est avec une certaine dose de contrainte extérieure (à entendre comme intervention de la réalité extérieure, la prise en compte de cette réalité, parfois contre son gré) que l'adulte obtiendra les décentrations de l'enfant, de soi vers autrui et l'intériorisation des règles par lui sont imposées du dehors et dont il ne comprend pas au départ toute la portée, toute la signification. C'est ce type de démonstrations qui amènent les psychanalystes, notamment A. Freud à dire de la mère qu'elle est le premier législateur externe de l'enfant, car c'est elle qui introduit chez l'enfant à côté de son principe égocentrique de plaisir, le principe social de réalité.

A partir de ce qui précède, nous pouvons dire que la sanction du comportement de l'enfant s'impose à tout éducateur. Ainsi, comme l'écrit Vandenplas-Holper (1979, pp. 114-115), "aussi libéraux que veuillent être les parents ou éducateurs, ils ne peuvent s'empêcher d'imposer à l'enfant, pendant les premières années de la vie, une série de règles se rapportant aux activités quotidiennes". "D'emblée, le jeune enfant ne peut pas en comprendre le pourquoi", pour que l'on cherche à procéder avec lui par raisonnement, par explications ; "les consignes morales lui restent donc nécessairement extérieures. Pour qu'il se sente moralement obligé, il faut que l'enfant reçoive les consignes de l'extérieur ; en l'absence de toute consigne, de toute contrainte, il n'existerait pour lui ni règle morale, ni devoir" (S.P.A.).

La punition, pour nous, est donc nécessaire. Douyon, dont nous partageons le point de vue, la pose même comme indispensable : "et c'est par un abus de la psychanalyse qu'on a fait croire dans certains milieux que les parents doivent laisser toute liberté à leurs enfants car, l'individu, dit-on, s'épanouit et conserve son équilibre psychique dans la mesure où il donne libre cours à ses instincts, à ses tendances, à ses besoins. D'où une philosophie du laisser-faire fondée sur une crainte morbide du refoulement comme source principale de conflits névrotiques. L'expérience personnelle et vécue de certains psychanalystes eux-mêmes a prouvé au contraire, que les enfants élevés trop libéralement, dépourvus de tout contrôle sur leurs impulsions et privés de tout système de référence à un cadre de valeurs morales et sociales, deviennent plus tard des psychopathes" (ibid., pp. 68-69).

Si la punition est donc une nécessité, sous quelle forme, et comment doit-elle être utilisée afin qu'elle ne nuise pas au développement psychologique normal de l'enfant ?

Notons tout d'abord que les punitions violentes corporelles, physiques sont souvent plus négatives qu'on ne le croit, elles sont à notre avis à proscrire. En effet, les travaux psychanalytiques notamment ceux de Redl et de A. Freud présentent le syndrome de l'enfant battu dans ses rapports avec la névrose et la délinquance. L'on note aussi que les parents des enfants délinquants ont plus fréquemment tendance à utiliser les châtiments corporels et des méthodes basées sur les menaces de retrait d'amour. Ils apparaissent également inconsistants ou instables quant aux modalités d'application des mesures disciplinaires. En effet, lors d'une répression brutale d'une tendance chez l'enfant, il faut savoir que cette tendance ne meurt pas comme nous l'apprend la psychanalyse, elle est simplement refoulée dans l'inconscient, où elle garde toute sa puissance et guettera toute occasion de manque de vigilance de l'autorité pour se manifester à nouveau, ou alors elle se manifestera sous d'autres formes socialement acceptées. Dans certains cas, ce peut être l'éclosion d'une formation psychopathique, ou caractérielle...

Notons ensuite, que certaines punitions comme la privation de nourriture par exemple peuvent avoir des effets pernicieux sur le développement psychophysiologique de l'enfant. Nous l'avons déjà souligné à propos de la communication de C. Chiland (op. cit., p. 32).

Il convient aussi de prêter une attention particulière à la fréquence des punitions, car plus elles sont fréquentes et contraignantes, plus l'enfant finit par un processus de conditionnement à s'y habituer. Il devient même plus provoquant comme s'il recherchait de façon quasi-masochiste la punition, qui ainsi perd son efficacité.

La question de la nécessité de la punition que nous venons de discuter, a été en fait celle qui a fait l'objet du séminaire "quand et comment punir les enfants ?" Contrairement

à ce qu'indiquait son objet. Il nous faut revenir sur cette question qui porte indirectement sur les conditions d'efficacité même de la punition.

3. LES CONDITIONS D'EFFICACITE DES PUNITIONS

L'une des conditions d'efficacité de la punition, c'est le respect de la personne qui édicte les règles et qui punit. Le respect dit Piaget (1973, p. 303) qui plonge ses racines jusqu'en certains sentiments innés tient à un mélange sui generis de crainte et d'affection qui se développe en fonction des relations de l'enfant avec son entourage adulte. En cela, Piaget, va dans le sens de Bovet (1927), pour qui, c'est le respect pour les personnes qui fait que les consignes émanant de ces personnes a force de loi dans la conscience de celui qui les respecte : ce respect est source de loi. Cet auteur précisera la primauté du respect de l'homme : "si dans la société adulte, le respect pour l'homme et le respect pour les règles sont en pratique indissociables, on peut constater chez l'enfant, que le premier précède le second". Mais, nous l'avons déjà signalé, tout n'est pas qu'hétéronomie dans la genèse de la moralité. Certes, la contrainte adulte impose à l'enfant des règles toutes faites, mais ce n'est que par la coopération qu'il apprendra à élaborer lui-même les règles au lieu de les subir. C'est ce qui permet à Piaget d'écrire :

"Au moment où les enfants commencent à se soumettre vraiment aux règles et à les pratiquer ainsi selon une coopération réelle, ils se font de la règle une conception nouvelle : on peut changer les règles à condition de s'entendre, car la vérité de la règle n'est pas dans la tradition mais dans l'accord mutuel et la réciprocité. Comment interpréter de tels faits ? Il suffit, pour les comprendre, de partir de l'équation fonctionnelle qui unit la contrainte à l'égoïsme et de faire passer le premier membre de l'équation par les

valeurs successives reliant la contrainte à la coopération. Au point de départ de cette progression génétique, l'enfant n'a donc pas la notion de son moi ; il subit les contraintes de l'entourage et les déforme en fonction de sa subjectivité, mais sans distinguer ce qui ressortit à cette dernière et ce qui ressortit aux pressions ambiantes. La règle lui paraît ainsi extérieure et d'origine transcendante, bien qu'en fait, il s'y soumette mal. Dans la mesure maintenant, où la coopération remplace la contrainte, l'enfant dissocie son moi d'avec la pensée d'autrui" (ibid., p. 69). Mais la question est celle du passage de l'hétéronomie à l'autonomie ? Piaget poursuit ainsi : "en effet, plus l'enfant grandit, moins il subit le prestige de l'aîné, plus il discute en égal et plus il a l'occasion d'opposer librement, par-delà l'obéissance, la suggestion ou le négativisme, son point de vue à lui au point de vue de chacun ; dès lors, non seulement il découvre la frontière entre le moi et l'autre, mais il apprend à comprendre autrui et à se faire comprendre de lui. La coopération est donc facteur de personnalité, si l'on entend par personnalité non pas le moi inconscient de l'égoïsme enfantin, ni le moi anarchique de l'égoïsme en général. Mais le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective. La personnalité est ainsi le contraire du moi, ce qui explique pourquoi le respect mutuel de deux personnalités l'une pour l'autre est un véritable respect, au lieu de se confondre avec le mutuel consentement de deux "moi" individuels, susceptibles de lier partie dans le mal comme dans le bien. La coopération étant source de personnalité, du même coup les règles cessent d'être extérieures. Elles deviennent tout à la fois facteurs et produits de la personnalité... l'autonomie succède ainsi à l'hétéronomie" (ibid., pp. 69-70).

C'est également en nous référant à Hoffman, Parke que nous insisterons sur la nécessité et les conditions d'efficacité des consignes morales. Hoffman (1970) montre que les

parents d'enfants qui ont atteint l'orientation morale humaniste recouraient plus fréquemment à l'assertion du pouvoir. Parke (1977) de son côté indique l'efficacité des punitions lorsque celles-ci ont cours dans un contexte affectueux et gratifiant. Ces auteurs mettent en tout cas, tous, l'accent sur l'importance des exigences morales, posées par des adultes qui, le cas échéant, ne craignent pas d'entrer en conflit ouvert avec l'enfant. En définitive l'adulte qui favorise le développement moral de l'enfant est une personne aimante, chaleureuse, affectueuse, "centrée sur l'enfant", mais qui, en même temps, à l'encontre d'une pédagogie non directive mal comprise, propose des consignes et des exigences et contraintes morales, certes frustrantes pour l'enfant, mais compréhensibles par lui (cf. Vandenplas-Holper, p. 149).

Il reste une dernière condition, c'est la signification que l'éducateur donne à son acte de punir. S'agit-il de faire expier l'enfant ? S'agit-il au contraire de l'intimider ou d'exercer une pression morale en lui faisant percevoir qu'il doit s'améliorer ?

E. Durkheim répond à cette question de la façon suivante :

"La fonction essentielle de la peine n'est pas de faire expier au coupable sa faute en le faisant souffrir, ni d'intimider, par voie comminatoire ses imitateurs possibles, mais de rassurer les consciences que la violation de la règle a pu, a dû nécessairement troubler dans leur foi, alors même qu'elles ne s'en rendent pas compte, de leur montrer que cette foi a toujours la même raison d'être (...). Ce n'est pas elle qui donne à la discipline son autorité ; mais c'est elle qui empêche la discipline de perdre cette autorité, que les infractions commises lui soutireraient progressivement, si elles restaient impunies. Il est donc bien vrai qu'elle compense, qu'elle corrige le mal qui résulte de la faute. Mais

on voit que ce qui produit cette compensation, ce n'est pas la douleur infligée au patient. Ce qui importe, ce n'est pas que l'enfant souffre ; c'est que son acte soit énergiquement réprouvé. C'est le blâme porté sur la conduite tenue qui seul est réparateur. Sans doute, il est à peu près inévitable que le blâme fasse souffrir celui sur lequel il tombe. Car le blâme de l'acte implique le blâme de l'agent et il n'y a qu'une manière de témoigner qu'on blâme quelqu'un : c'est de le traiter autrement et moins bien que les personnes qu'on estime. Voilà pourquoi la peine implique presque nécessairement un traitement de rigueur, par suite douloureux à celui qui le subit. Mais ce n'est là qu'un contre-coup de la peine ; ce n'en est pas l'essentiel" (1925, p. 191).

En définitive, la punition nous apparaît comme un moyen de faire prendre conscience, et un moyen de contrôle de soi par la crainte qu'elle peut inspirer, mais nous mettrons volontiers l'accent sur la prise de conscience que sur le sentiment de crainte ; car en fait ce qui compte ce n'est pas que l'enfant ait peur, mais plutôt qu'il puisse changer de conduite dans la mesure où celle-là a été sanctionnée négativement.

4. QUAND ET COMMENT PUNIR ?

La sanction doit être proportionnée à la faute afin qu'elle n'apparaisse pas injuste au fauteur. De plus il faut éviter d'avoir souvent recours aux punitions, car avec la fréquence des punitions l'enfant finit par devenir insensible aux valeurs associées par l'adulte à celles-ci et l'effet d'intimidation et de prise de conscience qui le soutenait peut s'évanouir. Il est par ailleurs préférable de ne pas recourir aux punitions brutales, physiques, corporelles car l'enfant peut souvent ne pas saisir la justification de cet excès de brutalité, il peut inconsciemment ignorer l'intention

de la punition corporelle, et ne rétenir que sa matérialité, c'est-à-dire le mal qui lui est fait dans son corps et qu'il peut facilement assimiler à un manque d'amour. Douyon (ibid., p. 69) propose cette formule de prévention à l'endroit de ceux qui préfèrent punir par le fouet "c'est d'abord une grossière erreur de fouetter ou de battre un enfant, même pour son bien (car) rien ne saurait justifier à ses yeux, cet excès de brutalité de la part de ceux dont il se croyait aimé jusque-là. Dans l'affectivité du tout petit, ce mode de punition est associé à la haine et le parent qui punit à un agresseur qui cherche à se venger de quelque chose selon la loi de proportionnalité du talion si caractéristique de la pensée enfantine. Ainsi les enfants pensent que les parents leur rendent ce qu'ils ont fait selon la formule dent pour dent, oeil pour oeil. Ils leur font compter les coups selon la gravité du délit. Et on peut se demander si certains troubles scolaires en calcul ne prennent pas leur source dans cette sinistre arithmétique... D'ailleurs ceux qui affectionnent ce mode de punition se sont souvent révélés par la suite comme des pervers".

Certes, nul ne peut exclure définitivement de contraindre parfois physiquement l'enfant, mais il est de loin préférable que cela soit exceptionnel, moins fréquent et surtout que cela "ne soit jamais avec un instrument de torture, ni dans le but de le marquer comme un esclave" (Douyon, ibid., p. 70).

Si l'on veut punir l'enfant il vaut mieux le faire dans le calme, surtout si l'on est impliqué émotionnellement dans la faute sinon dans la colère, la sanction risque d'être démesurée par rapport à la faute et apparaître aussi à l'enfant non pas comme procédant de la raison et de l'amitié qui lui veulent du bien, mais comme relevant essentiellement de l'humeur du moment et de la pression aveugle de l'adulte qui punit.

A quel moment punir ? Il vaut mieux le faire immédiatement après que l'acte réprouvé a été observé. Ni trop précocement, ni trop tardivement, ceci apparaît conforme aux résultats des recherches citées plus haut. Dans tous les cas, punir avec calme, commande à l'adulte d'accompagner sa punition d'explication afin d'être assuré que l'enfant a compris ; les punitions seules étant insuffisantes à dissuader dans certains cas. En tout état de cause, s'il fallait choisir entre les punitions et les explications, il est évident que ce sont les explications qui sont de loin préférables mais il semble que la combinaison des deux est encore plus efficace que le recours à l'explication seule, ou aux punitions seules (cf. Parke, op. cit.).

Que retenir de nos interrogations sur la punition ?

Le facteur le plus important pour l'efficacité morale d'une sanction punitive est bien l'agent qui punit ? A-t-il une bonne relation affective avec l'enfant qu'il punit ? L'on a montré que des mères chaleureuses et affectueuses qui recouraient fréquemment aux punitions physiques les jugeaient comme un moyen efficace pour assurer la discipline. Par contre, des mères froides et hostiles à l'enfant qui y recouraient fréquemment aussi les trouvaient inefficaces. Selon l'avis de certaines mères, les punitions étaient encore plus efficaces lorsqu'elles étaient données par le parent le plus affectueux. De tout ce qui précède il ressort que finalement, la punition peut être efficace pour obtenir l'exécution de comportements déterminés, cependant elle conduit souvent l'enfant à éviter l'agent de socialisation. Mais la punition ne saurait constituer le seul moyen, le moyen le plus sûr pour obtenir l'appropriation d'une règle de conduite, ou d'une valeur. Une place de choix revient aux effets de modèles, à la valeur de l'exemple. Tant il est vrai, pour utiliser la belle formule de P. Erny (1987, p. 17) à propos de l'éducation coutumière de l'enfant africain Noir, que l'on éduque plus par

ce qu'on est que par ce qu'on fait. Nous ajouterons que plus à ce que l'on dit, puisque l'oralité a une place de choix dans la culture traditionnelle africaine, la référence dernière c'est l'exemple donné par les anciens, l'évocation des valeurs telles que incarnées quotidiennement par eux. Douet (op. cit., p. 136) le signale en ces termes : "punir n'est certes pas le seul mode de pression pour obtenir un comportement souhaité. L'adulte peut susciter l'identification en présentant "des bons modèles", il peut agir en recherchant la persuasion par différents moyens, notamment en soulignant les avantages que l'enfant peut retirer d'une adéquation aux désirs de l'adulte".

5. LES RECHERCHES SUR L'EFFET DES MODELES: ESSAIS SUR LE ROLE DE L'IDENTIFICATION DANS LA FORMATION DE LA CONSCIENCE MORALE

B.F. Skinner (1968) insiste quant à lui sur l'efficacité des renforcements positifs, qui devraient être préférés par conséquent aux renforcements négatifs dans toute tâche d'enseignement et d'éducation. Les théories de l'apprentissage social, comme en particulier celle de l'imitation et de l'identification proposent la sociabilité comme le résultat d'un apprentissage par renforcement secondaire. A partir de là l'on peut penser que la résistance à la tentation ne peut être rendue possible que grâce à un apprentissage actif par renforcement secondaire négatif (punitif). Les mécanismes identificatoires, de développement ou de défense ayant souvent pour base ce type de renforcement négatif, il importe de s'interroger sur leur rôle précis dans l'acquisition des valeurs et des règles morales. Avant d'en venir expressément aux recherches, menées dans diverses orientations théoriques, qui ont mis en évidence leur rôle, repérons en quoi consistent ces deux mécanismes et quelle place leur est généralement conférée dans le processus de personnalisation.

Le processus psychologique le plus déterminant qui soit à l'oeuvre dans la socialisation et la personnalisation nous apparaît être l'identification. Dans la pure tradition psychanalytique Laplanche et Pontalis (1968, p. 187) la définissent comme un "processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications".

Bien qu'utilisant l'imitation, elle n'est pas une simple imitation puisqu'elle exprime un "tout comme si" (S. Freud). T. Parsons et Shils (1951, p. 129) distinguent nettement dans tout apprentissage les deux mécanismes suivants : "les deux principaux mécanismes qui ont trait à l'apprentissage des patterns à partir des objets sociaux sont l'imitation où l'alter fournit seulement un modèle pour un pattern spécifique acquis, sans être un objet d'attachement affectif généralisé, et l'identification qui implique que l'alter est l'objet d'un tel attachement, sert donc de modèle non seulement pour un pattern spécifique dans un contexte spécifique d'apprentissage, mais aussi de modèle dans son sens généralisé, c'est-à-dire, l'alter devient un modèle dans toutes sortes de direction, pas seulement pour un pattern spécifique".

5.1. L'imitation dans l'acquisition des règles et valeurs

Selon P. Tap (1981, pp. 90-92) l'imitation joue un rôle essentiel dans la socialisation de l'enfant. Elle implique la mise en évidence de "comportements semblables chez des êtres se trouvant ensemble", mais la similitude constatée, quant à elle, pourrait avoir pour origine des processus différents de l'imitation. L'auteur différenciera également l'imitation des réactions échopraxiques (mouvements mimiques et sons en écho) qui la précèdent génétiquement sans s'y confondre.

"L'imitation véritable s'inscrit entre deux termes contraires, l'un plus affectif provoquant la fusion, l'aliénation de soi dans la personne-modèle (participation émotionnelle, identification), l'autre plus cognitif, instaurant un nécessaire dédoublement de l'acte à exécuter d'avec le modèle, ce qui implique la représentation. Celle-ci n'a pu émerger il est vrai que grâce aux simulacres qui sont des imitations primitives d'abord associées au corps propre (...). Mais dès l'instant où l'enfant est capable de "s'opposer un modèle comme quelque chose à imiter ou à ne pas imiter, il faut que le sentiment de sa propre personne l'emporte momentanément sur l'acte envisagé (cela suppose aussi que l'enfant) identifie corrélativement la personne d'autrui, d'où il tire ses modèles et dont il devient l'émule" (Tap, *ibid.*, p. 90). Alors que déjà à 3 ans l'enfant commence des gestes dans le but de ressembler, l'imitation raisonnée et réfléchie n'apparaîtrait que vers 6 ans. "L'imitation a dépassé le niveau du geste, elle est celui du personnage. L'enfant se cherche une personne en autrui (Wallon, cité par Tap, *ibid.*, p. 91) de plus il ne s'adresse pas indistinctement à toutes... mais à celles qui lui en imposent le plus, dont il subit l'attrait ou le prestige... "L'imitation est volonté de se substituer autant qu'admiration aimante". Imiter, c'est finalement s'approprier les qualités du modèle, c'est faire comme il fait. C'est cette volonté de se substituer au personnage de l'individu-modèle aimé, c'est se l'assimiler. L'on comprend à ce niveau que l'imitation ne peut se confondre avec l'identification, qui n'est plus s'assimiler à un trait particulier du modèle, mais à toute la personnalité du modèle. C'est donc à ce niveau que se posera le problème capital des modèles à imiter, car des voleurs, peuvent capter l'admiration de l'enfant par leur habileté, et l'enfant peut s'orienter vers ce type de modèle. La famille peut et doit offrir à l'enfant des moyens de l'imitation, car si l'enfant ne trouve pas de bons modèles à imiter, il en cherchera de mauvais en dehors de la famille. C'est ainsi que L. Michaux (cité par Douyon) montre que la

carence d'autorité parentale peut libérer chez l'enfant soit l'opposition, l'imitation ou la compensation. Dans le premier cas, il estime nécessaire de créer un "mur familial" pour mobiliser cette opposition, car sinon ce serait le début de l'escalade du "mur juridique" ; dans le second cas, l'absence de bons modèles à l'intérieur orientera l'enfant vers de mauvais modèles à imiter en dehors de la famille comme le chef de bande, le bandit sympathique, malin, crâneur... Quant à la troisième tendance de compensation, elle conduirait tout naturellement l'auteur à des délits gratuits ou à une affirmation de soi par la délinquance. Dans ce contexte, un rôle particulier est dévolu au père, comme modèle d'autorité à imiter par l'enfant. C'est pourquoi A. Freud pense que ce qui manque véritablement à l'enfant élevé trop libéralement ce sont des cadres de référence pour ses valeurs : il cherchera en devenant délinquant la présence de cette autorité qui lui a manqué. Il cherchera l'action structurante du père, c'est-à-dire un élément régulateur ; il ira même jusqu'à provoquer cette autorité, c'est ainsi que s'expliquerait l'attitude de défi des délinquants à l'égard de tout ce qui représente l'autorité, la loi. En d'autres termes, le rejet du système de valeurs sociales chez le délinquant aurait son origine dans une rupture précoce avec le père et le refus de le prendre comme modèle à imiter (un mépris à son égard) ; mais parfois l'imitation peut être négative, au sens où l'enfant s'assimile à un père frondeur, violent. Jung, cité par Douyon (ibid., p. 55) parle aussi de l'enfant "taillé à la mesure du père" et qui va développer une imitation négative dans le même sens. Il semble ainsi qu'un délinquant qui a vécu dans un climat de terreur dans sa relation au père, peut être tout à fait fier de marcher sur les traces d'un père violent. La tricherie devant l'enfant peut constituer le même motif d'orientation vers la tricherie.

Mais de toute évidence certains aspects de l'imitation s'apparentent avec l'identification, analysons donc le rôle de

ce mécanisme et essayons de voir dans quelle mesure il pourrait rendre compte du degré de résistance au passage à l'acte chez l'enfant.

5.2. L'identification dans la formation du sens moral

Mowrer (1950, p. 573 et sq) inscrivant ses travaux dans la problématique béhavioriste, distinguera dans l'identification deux mécanismes :

- l'identification de développement qui fonctionne sous l'action des besoins donnés biologiquement et qui s'installe par la peur de perdre l'amour des parents.
- l'identification défensive qui fonctionne plutôt sous l'action de certaines craintes infligées par l'entourage et la peur d'être puni.

L'enfant en viendrait à accepter les modèles et les valeurs sociales que ses parents lui "proposent" et à les faire "siens" par la peur d'être puni. Il reste entendu que cette intériorisation des valeurs, des caractéristiques d'autrui n'est possible qu'à la condition que autrui soit à la fois l'objet de peur mais surtout de grande affection comme nous l'avons déjà dit plus haut.

L'intériorisation des valeurs serait donc le résultat pratique d'un apprentissage par évitement sous l'effet d'un renforcement secondaire négatif (punition) (2).

(2) "Le NY indique la nature du problème posé en ces termes : une agression contre l'organisme, et surtout une atteinte à son intégrité crée en général un état de tension apparemment orienté vers la suppression de l'activité nocive... La réduction
Renvoi (suite)

Sans nous attarder sur les aspects théoriques soulevés par une telle distinction, reconnaissons cependant avec Tap (1981) que l'identification de développement peut être aussi considérée comme défensive puisqu'elle est un mécanisme de réduction de l'anxiété selon Baldwin A.L. (1968, p. 460 cité par Tap).

L'identification défensive joue donc un rôle fondamental non seulement dans le développement de la conscience, mais dans l'acquisition de valeurs et règles morales. Trois critères permettraient de tester cet apprentissage.

5.2.1. L'identification défensive et les critères permettant l'acquisition de valeurs et règles morales

Ces critères sont les suivants : la résistance à la tentation, les autoconsignes pour obéir aux règles, la culpabilité lors de la transgression.

5.2.1.1. La résistance à la tentation

Selon Sears, cité par Tap (idem., p. 795) plus forte est l'intensité de la punition et court le délai entre la transgression et la punition et plus forte sera l'inhibition de l'acte à éviter. Toutefois, si la punition intervient au moment de la transgression, et non après, l'inhibition se trouve plus directement attachée à la tentation. Les résultats

Renvoi (suite)

tion de la tension est le moteur et le terme du processus. On peut à partir de là comprendre que le mode d'action de la motivation défensive ait constitué pour divers auteurs comme le paradigme de toute activité orientée : Hull sur ce point se rencontre avec Freud... Tout comportement serait "échappement" (cité par P. Tap, 1981, p. 784).

de certaines recherches citées par Vandenplas-Holper (1979, pp. 135-136) nous confirment les idées de Sears. En effet Parke (1977) procède comme suit :

Pendant deux jours, 40 garçons passaient 20 minutes avec un expérimentateur. Celui-ci leur montrait des jouets attrayants et s'intéressait à leurs jeux. 40 autres garçons jouaient avec des jouets inattrayants, en présence d'un expérimentateur indifférent. Les enfants furent ensuite punis lorsqu'ils jouaient avec d'autres jouets attrayants puis ils furent laissés seuls pendant 15 minutes et il leur fut interdit de toucher aux jouets. Il en résulte que les enfants qui avaient eu des interactions positives avec l'expérimentateur qui leur avait attribué les punitions résistaient significativement plus à la tentation que ceux qui n'avaient eu que des contacts impersonnels.

Quant aux recherches de Stein (cf. Vandenplas, op. cit., pp. 141-142) elles analyseront le rôle de l'imitation lors de la résistance à la tentation :

Avant d'avoir été placés dans une situation de tentation, des garçons de plus ou moins de 10 ans avaient observé soit un modèle qui résistait soit un modèle qui cédait, soit n'avaient pas vu de modèle. L'observation du modèle qui avait cédé amenait les enfants à céder plus que l'observation du modèle qui avait résisté ou que l'absence de modèle. Cependant, l'observation du modèle qui avait résisté n'entraînait pas plus de résistance que l'absence de modèle. Ces résultats suggèrent selon Vandenplas-Holper que l'observation d'un modèle qui cède à la tentation peut amener la désinhibition d'un comportement défendu, mais que l'observation d'un modèle qui résiste semble ne pas avoir d'effet inhibiteur sur le comportement défendu.

Cependant les recherches combinant la punition et l'explication (raisonner l'enfant) font apparaître que la punition seule est moins efficace que les explications. La combinaison de la punition et des explications est plus efficace encore que l'explication seule. Les consignes personnelles que l'enfant se donne à partir de son interaction avec l'agent socialisateur punitif et explicatif viennent renforcer sa résistance au passage à l'acte. C'est en ce sens que le second critère du développement de la conscience, de l'acquisition des valeurs et règles morales semble être les auto-consignes.

5.2.1.2. Les auto-consignes pour obéir aux règles et ne pas passer à l'acte

Ce critère peut certainement être relié à cette conscience interne qui finit par parler spontanément en nous. Elle édicterait des auto-consignes d'évitement de la transgression, du passage à l'acte, et est de toute évidence liée au mode de socialisation, aux pratiques éducatives (cf. Bernstein, 1975, Drevillon, 1980). De toute évidence les auto-consignes nous semblent liées au premier critère car elles lui sont pour ainsi dire pré-existantes, préalables, et pour cela elles ne peuvent pas en être détachées. De la même manière le dernier critère nous semble constituer une conséquence du premier et en ce sens ne peut en être séparé.

5.2.1.3. La culpabilité lors de la transgression

L'enfant qui a transgressé l'interdit ou la règle, plutôt que d'essayer d'éviter la punition ou d'attendre passivement qu'elle vienne, rechercherait l'adulte, ferait la "restitu-

tion" obtenant soit le pardon, soit la punition, reçue avec un soulagement apparent (3).

Qu'elle est la nature des liens logiques entre ces trois critères ? Cette question n'a pas été discutée par l'auteur. Nous noterons, quant à nous, que le sentiment de culpabilité est le résultat de la transgression, de la faillite de la résistance à la tentation et donc d'une absence d'auto-consignes pour éviter le passage à l'acte. S'il fallait leur définir un ordre d'apparition, nous dirons que ce sont les auto-consignes qui rendent possible la résistance à la tentation, dès lors, sans transgression, la culpabilité n'a pas sa raison d'être.

Ces trois facteurs qui conditionnent pour ainsi dire le bon déroulement du développement socio-moral sont dénommés différemment selon les auteurs, mais leur intérêt reste indéniable pour l'étude du délinquant, que R. Muchielli (1981) présente en effet comme celui dont les caractéristiques essentielles sont :

- le passage immédiat à l'acte (intolérance à la frustration) ;
- l'absence de sentiment de culpabilité après l'acte ;
- une légitimation et une justification systématiques de l'acte ;
- une agressivité et une affirmation du moi accentuées ;
- un univers dissocial avec un égocentrisme éthique.

(3) P. Tap nuance ce propos : il se peut que les comportements d'évitement de la punition et de tricherie soient renforcés par les techniques éducatives des parents. C'est du reste cette remarque que nous faisons plus haut à propos des auto-consignes pour le non passage à l'acte.

N'est-ce pas dans le même sens que D. Lagache (1971, p. 74) s'interrogeant sur les facteurs criminogènes écrivait :

"Au total, on peut résumer la tendance dominante des recherches psychologiques en disant que la disposition aux actes criminels repose principalement sur une persistance de l'égoïsme infantile liée à des anomalies de l'identification et par conséquent, de la socialisation".

Les indications théoriques qui précèdent nous définissent assez bien la place qu'occupe l'identification dans l'avènement de la moralité chez l'enfant. Elles montrent en particulier que dans l'identification sont à l'oeuvre plusieurs facteurs, dont le plus déterminant semble être pour notre propos la capacité de résistance à la tentation ou au passage à l'acte. Les résultats de l'étude-pilote que nous avons effectuée sur le rôle des mécanismes d'identification dans la résistance à la tentation ont montré une tendance plus grande des délinquants à ne pas résister à la tentation et un refus d'identification à l'autorité et aux valeurs incarnées par elle .

C'est finalement la défiance vis-à-vis de l'autorité, et le refus de se soumettre, de se conformer qui semblent être les caractéristiques essentielles des valeurs d'identification telles que nous les avons mis en relief lors de cette étude (Koudou, 1987). Il nous restera dans la suite de ce travail à confirmer ces données.

En conclusion, nous conviendrons avec Beaumrind (cité par Vandenplas-Holper, p. 149) que les enfants ne se développent mieux, ni dans les familles permissives dans lesquelles ils sont dominants, ni dans les familles autoritaires où ils sont dominés, mais dans les familles où existent une interaction réciproque de tension modérée, émanant à la fois des enfants et des parents. Mais de plus l'adulte, le parent, est vécu

comme un modèle d'idéal à atteindre, et à qui l'enfant reste affectivement attaché dans un contexte gratifiant et sécurisant. Le vrai problème n'est pas celui de savoir si l'enfant obéit aux injonctions faites par l'adulte par peur ou menace de ce dernier. Le plus important c'est de se demander si le comportement souhaité et obtenu -avec soumission sous pression ou avec soumission forcée- se maintient plus tard, prédisposant le sujet à adopter des comportements qui vont dans la même direction. Les expériences auxquelles se réfèrent d'autres auteurs comme Beauvois et Joule (1988) permettent une conclusion qui confirme l'idée de Beaumrind. L'enfant sera plus engagé dans le comportement souhaité lorsqu'il ne se sent pas l'objet de menaces : "les enfants engagés reproduisent (donc) en toute liberté le comportement qui leur a été extorqué sous menaces. L'on note également des généralisations du comportement préalablement extorqué". M.R. Lepper (1973) J.L. Freedman (1965) dont les travaux sont cités par ces chercheurs après avoir soumis des enfants à une épreuve de tentation (il leur est interdit de jouer avec un jouet attractif, mais ce jouet -robot- est pourtant volontairement laissé à leur portée en l'absence de l'expérimentateur, qui contrôle tout de même tout au travers d'un miroir sans tain) notent que ceux qui ont résisté à la tentation de s'amuser avec le jouet interdit en l'absence de menace ont mieux appris à résister à la tentation de tricher. C'est donc la volonté, ou encore l'acte engageant qui rend l'individu plus résistant à la tentation. "Un individu qui a émis un comportement contraire à ses goûts ou à ses attitudes, pour peu qu'il soit engagé dans ce comportement, va modifier ses goûts ou ses attitudes pour les faire mieux s'accorder avec ce qu'il a fait" (ibid., p. 1055). Le recours à l'autorité, aux pressions extérieures pour utile qu'il soit dans certains cas, peut n'avoir aucune justification dans d'autres présentés comme les plus nombreux selon les psychologues de l'engagement. Mais comment obtenir la "tension modérée entre l'enfant et ses parents ?" Comment concilier liberté et soumission dans le quotidien de la socialisation de l'enfant ?

CHAPITRE 4

DEVELOPPEMENT COGNITIF ET MORAL : INFLUENCE DE LA SCOLARITE ET DES PRATIQUES EDUCATIVES DES MAITRES

Les rapports entre développement cognitif et moral n'ont pas encore fait l'objet de notre attention et c'est à juste titre que l'on se demandera pourquoi nous occupant du développement moral nous sommes amené à évoquer conjointement, le développement intellectuel. Nous allons nous expliquer sur cette question avant de passer aux points centraux de ce chapitre qui concernent deux types de variables indépendantes : la présence ou l'absence de scolarité et les pratiques pédagogiques des maîtres en situation de classe.

1. LE PARALLELISME ENTRE LE DEVELOPPEMENT COGNITIF ET LE DEVELOPPEMENT MORAL

Un bon niveau de développement moral suppose-t-il nécessairement un bon niveau intellectuel ? Les recherches sur ce problème de corrélation sont nombreuses. Et la plupart des résultats nous commandent de ne pas faire une approche isolée du développement moral.

Kuhn, Langer, Kohlberg et Haan (1977) montrent que les sujets qui ont atteint le niveau de moralité élevé, fondé sur l'acceptation personnelle des principes moraux, sont également ceux qui réussissent aux épreuves de niveau formel. Des

adolescents de 16 ans interrogés, 60 % sont classés formels, et seulement 10 % de ceux-ci répondent aux dilemmes moraux selon le niveau postconventionnel.

Rest, Davidson et Robbins (1978), mais aussi Hoffman (1970) notent une corrélation très significative entre jugement moral et développement cognitif, entre jugement moral, quotient intellectuel, degré de scolarité, âge et niveau socio-économique.

Turiel (1973) cite des recherches qui démontrent qu'un niveau élevé de raisonnement logique conditionne le niveau de jugement ou d'appréciation morale. Et il semble qu'une bonne corrélation entre les deux constitue un bon prédicteur du comportement moral. Des sujets qui se situent au niveau de la morale post-conventionnelle, niveau le plus élevé du jugement moral (stades 5 et 6 de Kohlberg), sont ceux qui résistent le plus à la tentation de tricher. Ceux qui se situent au niveau de la morale conventionnelle (stades 3 et 4 de Kohlberg) s'avéraient plus tricheurs que les précédents, mais cependant plus résistants à cette tentation que les sujets de niveau préconventionnel (stades 1 et 2 de Kohlberg).

Les recherches de Milgram (1974) sur la soumission aveugle à l'autorité constituent également une référence bien connue que Turiel reprend. Il rappelle à ce propos que les sujets qui refusaient de suivre les ordres de l'expérimentateur (ordres qui consistaient à donner des chocs électriques à une personne -en réalité la personne ne les subissait pas mais simulait la souffrance et le sujet qui les lui infligeait ne savait pas que la situation était simulée) étaient en majorité des sujets de niveau post-conventionnel (stade 6 de Kohlberg).

La revue critique que J. Bideaud (1980) consacre à cette question nous paraît également intéressante et mérite notre attention. L'auteur se réfère aux données de recherche d'un

groupe d'expérimentateurs. D'abord Lee (1971, cité, p. 597) qui part de l'hypothèse d'une concomitance entre les séquences du développement moral et celles du développement de la pensée opératoire (selon Piaget) avec les trois prédicats suivants :

- stade pré-opératoire et jugement moral s'appuyant sur la référence à l'autorité
- stade opératoire concret et jugement moral fondé sur la réciprocité et la coopération,
- stade de la pensée formelle et orientation morale dominée par les idéaux sociaux.

Les niveaux de fonctionnement cognitif de 195 garçons de 5 à 17 ans, déterminés à l'aide d'épreuves piagésiennes classiques constituent la base des prédictions des niveaux de la pensée morale, qui eux sont mis en évidence à partir des dilemmes moraux s'inspirant de ceux utilisés par Kohlberg. Selon Bidaud, les hypothèses sont globalement confirmées car "le niveau cognitif des opérations concrètes apparaît comme le plus significativement corrélaté avec une décroissance de la référence à l'autorité dans le jugement moral d'une part. D'autre part le mode cognitif de pensée formelle s'avère le meilleur indicateur d'un mode de jugement moral où les idéaux sociaux prédominent".

Kohlberg et Gillican (1971) montrent également que le stade du relativisme utilitariste (stade 2 de niveau pré-conventionnel) et le niveau de la pensée opératoire concrète sont corrélés. Alors que le stade de l'orientation légale de type contrat social (stade 5 de niveau post-conventionnel) l'est avec le niveau formel.

Tomlinson-Keasey et Keasey (1971, cités par Bidaud, p. 597) confirment l'hypothèse du parallélisme sur 30 filles de 11 à 12 ans et 24 étudiantes de 17 à 19 ans. Enfin, Damon (1975) qui se demande si les jugements relatifs à la justice

positive (1) sont en relation avec le développement des "opérations" logiques, confirme l'existence d'une telle corrélation mais il ne peut pas en déduire que "certains niveaux de raisonnements logiques sont strictement nécessaires pour qu'apparaissent certains niveaux de jugement moral".

De telles convergences sont rares, et elles ne peuvent que nous interroger de plusieurs façons. Le développement intellectuel est une condition nécessaire du développement moral, mais est-elle suffisante ? Quelle signification théorique le constat de liaison entre deux variables, entre les deux niveaux de développement revêt-il ici ? En d'autres termes que pouvons-nous tirer de ces résultats ? Nous retiendrons l'idée qu'une plus grande décentration de la pensée, qui permet de considérer, d'explorer plusieurs possibilités est un facteur favorisant l'autonomie de jugement. Dans ces conditions il nous intéresse de savoir si l'absence ou la présence de scolarité, les pratiques pédagogiques des maîtres croisées ou non avec les pratiques éducatives parentales influencent favorablement cette décentration. L'analyse qui suit se propose par conséquent d'étudier l'influence de l'autorité et de l'école sur le développement de la personnalité, de l'intelligence, notamment la décentration et l'autonomie de jugement dans le domaine moral, dans le domaine des valeurs. Une telle orientation nous impose, de tenir compte autant du mode de pensée formel que "contextuel" au sens de Gillican (1986).

Analysons maintenant les rôles joués par l'école dans la formation de la personnalité, de l'intelligence et de la

(1) Il entend par là "cet aspect de la justice qui apparaît dans les situations concrètes où la solution proposée aux problèmes posés doit être acceptable pour toutes les personnes concernées".

conscience morale de l'enfant. Diverses approches comme nous le verrons, avec des paradigmes expérimentaux souvent identiques, cherchent à répondre à cette question. Certains chercheurs partent de la variable indépendante absence ou présence de la scolarité, pour étudier son influence. Et dans ces conditions, c'est souvent le fait d'être non scolarisé (ou illettré) qui constitue l'élément témoin. D'autres préfèrent dépasser ce type de protocole expérimental pour considérer les méthodes et pratiques pédagogiques des maîtres, qui dans l'école, sont celles qui influencent le développement. Malheureusement, il n'y a pas à notre connaissance de recherches expérimentales qui croisent les pratiques pédagogiques des maîtres et celles des parents, afin d'en étudier les effets. Une telle question mérite que l'on s'y arrête et nous y reviendrons. Mais pour nous en tenir aux données existantes, nous aurons recours à des auteurs comme Gillet (1976), Reuchlin (1976), Drévilion (1980) et Tapé (1989) pour saisir la portée mais aussi les limites d'un tel paradigme expérimental.

2. L'ECOLE COMME VARIABLE INDEPENDANTE DANS L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT : INTERETS ET LIMITES

Greenfield (1967) compare deux groupes d'élèves, citadins et ruraux, à un groupe d'enfants non scolarisés Wolof de 6-7 ans et 11-13 ans. Elle leur propose l'épreuve de conservation de liquide habituelle qui consiste, après égalisation de la quantité de liquide de deux vases identiques, à transvaser sous les yeux de l'enfant le contenu de l'un des vases dans d'autres vases de dimensions différentes avec pour problème posé à l'enfant de dire chaque fois s'il y en a plus ou moins par rapport au vase témoin ; c'est le Wolof qui est utilisé comme mode de communication entre l'enfant et l'expérimentateur dans le cas des enfants Wolof sénégalais (Dakar). La différence qu'elle enregistre, était, dit l'auteur, redevable au fait d'être scolarisé ou non ; "sans scolarisation, le

développement intellectuel... cesse brusquement après 9 ans". Elle note par ailleurs une prépondérance des réponses "d'action directe" chez l'enfant illettré et des réponses "perceptives" chez l'enfant scolarisé. Il semblerait que l'action est la référence principale de la représentation du monde de l'enfant analphabète et la scolarisation perceptualiserait sa démarche cognitive. En d'autres termes, empruntés à Reuchlin, les premiers fonctionneraient sur le processus de réalisation et les seconds pour ainsi dire sur le processus de formalisation, rendu possible par la scolarité. Ces résultats posent de toute évidence le problème de la validité des styles cognitifs comme spécifiques soit en fonction des cultures, soit en fonction de la scolarité.

Une autre étude, celle de Bovet (1968, cité par Zempléni, 1972, p. 184) portera sur des enfants algériens illettrés de 6 à 13 ans et utilisera également les tâches de conservation. Ces conclusions sont contraires à celles de Greenfield car elle découvre l'importance à la fois des indices d'action et des indices perceptifs chez l'enfant algérien. Pour elle, la scolarisation n'entraîne pas une réduction brutale de l'intérêt pour les indices d'action, mais plutôt une meilleure intégration des indices d'action et de perception. Mais malheureusement ces résultats ne procèdent pas d'une comparaison entre scolarisés et non scolarisés.

Deux recherches de J. Goodnow (1962 et 1966) à Hong Kong fondées sur des épreuves opératoires piagétienne se posent le problème de l'influence de la scolarité sur les tâches de conservation (du poids, du volume et de l'espace) et des tâches de type factoriel (combinatoire et matrix). La population d'étude comporte 500 garçons de 10-11 ans et 12 ans, chinois et européens (surtout anglais qui constituent la colonie la plus importante de Hong Kong), et 25 adultes. Les résultats de l'étude de 1962 permettent de dire que "la scolarité et le milieu (ne semblent pas) avoir d'influence sur

l'acquisition des conservations" (Gillet, op. cit., p. 317). Mais du fait de certaines ambiguïtés, liées notamment à l'absence de contrôle des variables indépendantes qui interviennent de façon simultanée (facteur culturel, scolarisation, niveau socio-économique, niveau intellectuel) cette étude de 1962 sera reprise par Goodnow en 1966. Il ne confirme pas l'hypothèse de l'insensibilité au handicap scolaire et intellectuel mais plutôt la première hypothèse suivant laquelle "l'absence de scolarisation n'influe pas sur les tâches de conservation mais perturbe celles de combinatoire et le matrix" (Gillet, *ibid.*, p. 31).

Les résultats de Mermelstein et Shulman (1967, cf. Gillet, op. cit., p. 315) obtenus auprès d'enfants noirs américains (scolarisés et non scolarisés) âgés de 6 ans et 9 ans sur les mêmes types d'épreuves de conservation, ne vont pas tous dans la même direction que les précédents, car "quels que soient l'âge et le type d'épreuves, les enfants de la ville industrielle (scolarisés de 9 ans) ne réussissent pas mieux que ceux de Prince Edward (non scolarisés de 9 ans)". Mais ici, comme dans l'étude de Goodnow, certains effets biaisants sont mal maîtrisés pour tenir pour définitives de telles conclusions ; il apparaît que les enfants dits non scolarisés de Prince Edward avaient huit mois de scolarité avant la passation des épreuves de conservation, le biais méthodologique n'était donc pas moindre.

De Lemos (1969) examine le même problème opératoire auprès d'australien. 145 enfants scolarisés de Hermannsburg et de l'île d'Elcho, de 8 à 15 ans, et un groupe non scolarisé d'Elcho ainsi que des adultes d'un village agricole du Centre de l'Australie sont donc soumis aux tâches de conservation de la quantité, du poids, du volume, de la longueur, de la surface et du nombre avec une adaptation du matériel piagétien (du sucre pour la quantité, des feuilles de thé de différentes tailles pour le poids). L'hypothèse de l'influence de la

scolarisation qui se manifestait ici à deux niveaux a été confirmée en ceci : premièrement le pourcentage de réussite est plus faible chez les enfants non scolarisés et deuxièmement les premières réussites apparaissent avec quelques années de retard (retard moyen de 2-4 ans).

Gillet note finalement des difficultés fondamentales de l'étude de l'influence de la scolarisation sur le développement cognitif. Elles sont dues à "la liaison des facteurs" (ibid., p. 325). Quant à Tapé (1987) il aboutit à la conclusion que voici : "il est fort probable que l'école exerce un effet facilitateur sur le développement cognitif. Mais la difficulté de dissocier les facteurs de l'expérience donne au résultat un caractère ambigu. Parmi les facteurs soupçonnés responsables de l'action de l'école, on cite généralement l'instruction formelle, la langue dans leur rapport avec la construction de la représentation conceptuelle" (p. 204). Il se demande alors à juste titre si les pratiques pédagogiques scolaires ne jouent pas un rôle particulier dans le développement cognitif ? C'est en effet la question qui nous paraît essentielle, car de fait, les recherches fondées sur la dichotomie de la variable indépendante Ecole, en termes de présence ou d'absence de scolarisation, ne mettent pas en évidence les caractères particuliers, descriptifs, de ces variables susceptibles de rendre efficacement compte de l'influence supposée. C'est pour tenir compte de ces problèmes que notre perspective sera différente. En effet, de la même manière que pour le milieu familial où nous avons eu recours à des descripteurs précis, pour le milieu scolaire, il nous faut évoquer des variables intermédiaires entre l'Ecole, la scolarité et le développement.

Pour se faire, nous avons choisi de nous intéresser, non pas à l'Ecole et à son influence sur le développement cognitif et moral, mais comme le disait si bien Dréville, à l'influence des pratiques pédagogiques des maîtres, des professeurs en

situation de classe. Notre hypothèse c'est que, l'école, en soi, n'a pas plus d'influence que son absence, c'est par le biais des pratiques pédagogiques et des modes de pensée et de raisonnement qu'elle privilégie ou qu'elle systématise, qu'elle peut influencer le développement dans le sens favorable. Il est donc évident que l'école, elle-même peut être un élément inhibiteur du développement cognitif et moral. Goodnow l'a bien indiqué qui précisait les différences de pédagogie appliquée aux enfants chinois ou anglais de Hong Kong comme facteurs d'échecs ou de réussite. En effet celle qui est appliquée aux européens est centrée sur l'observation alors que celle des Ecoles chinoises s'appuie uniquement sur des manuels écrits dans une langue non adaptée à l'âge des élèves. Ce qui est donc à impliquer, ce n'est pas l'école en soi, mais les conditions pédagogiques. C'est également le point de vue de Heron (1969) à partir des résultats obtenus en Zambie, dans deux écoles de Kitive ; l'auteur s'appuie sur certains faits pédagogiques : la scolarité se déroule dans des classes surpeuplées, privées de tout matériel pédagogique et assurée par des maîtres insuffisamment formés et qui n'avaient pas recours au dialogue, à la discussion, à l'interrogation. Ceci était le cas des élèves qui avaient débuté leur scolarité avant l'indépendance de la Zambie, par contre, semble-t-il, les écoliers les plus jeunes vivaient des conditions pédagogiques différentes. Mais, à ce niveau, même si les "conditions de scolarité" sont importantes, il faut impliquer la langue d'enseignement. Gillet, en conclusion de sa revue critique des questions, arrive à cet avis : "l'apport de la scolarisation le plus difficile à apprécier mais peut-être le plus important tient dans les attitudes induites ou combattues par les méthodes pédagogiques. Une pédagogie active qui invite l'enfant aux manipulations enrichit son expérience personnelle et l'aide à acquérir les conservations, notamment celles de niveau concret, cette même méthode permettant d'objectiver les épreuves proposées en attribuant les éléments pertinents à la situation elle-même et non à l'opérateur qui présente l'expé-

rience. Une méthode active permet également de donner leur juste valeur aux éléments perceptifs de la situation qui, considérés un à un, induisent la non-conservation mais, appréhendés dans leur ensemble, introduisent l'enfant 'aux diverses compensations nécessaires au jugement de conservation" (p. 331). Mais si les pratiques éducatives actives sont celles qui jouent le rôle déterminant, il n'y a pas que l'école qui soit le lieu de leur utilisation. Même en l'absence de la scolarité, des familles peuvent avoir des pratiques éducatives actives et dans ce sens favoriser le développement de l'enfant. L'école ne suffit pas, c'est ce qui s'y fait et les procédés qui y sont utilisés qui restent donc déterminants, car ce sont ces faits qui constituent les variables intermédiaires susceptibles de faire comprendre son influence.

Les pratiques éducatives et les procédés pédagogiques des enseignants, utilisés lors de la relation éducative dans le cadre de la classe et qui mettent en rapport, l'enseignant, l'enseigné et le contenu, nous paraissent constituer ce type de variable intermédiaire. La référence globale à l'école n'ayant pas plus de valeur heuristique que la référence globale au milieu, les recherches dont nous parlerons maintenant, parce qu'elles ont un rapport (in)direct avec notre propre perspective, sont celles qui étudient les effets des méthodes pédagogiques des maîtres en situation éducative.

3. LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN USAGE DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET LEURS EFFETS SUR LE DEVELOPPEMENT COGNITIF ET MORAL

Lewin et ses élèves sont à l'origine d'expériences sur le rôle des procédés de gestion des petits groupes sur le comportement et le rendement des sujets en situation de groupe de travail. Il ne s'agit pas de groupes-classe, mais de garçons

placés expérimentalement en situation de groupe dont l'objectif est de travailler ensemble. Trois groupes de 5 garçons de 10 à 12 ans pendant cinq mois, vont avoir pour tâche de fabriquer ensemble des maquettes, des décors, des masques de théâtre sous la conduite de moniteurs au nombre de trois. Ces derniers adopteront tour à tour une relation pédagogique "autoritaire" qui s'apparente à ce que nous avons dénommé dans notre recherche "rigide" à la suite de Lautrey, puis "démocratique" qui peut se rapprocher de la "souplesse" et "laisser-faire" qui constitue de fait un abandon de son rôle de leader du groupe par le moniteur puisque le groupe est livré à lui-même.

Toutes les précautions méthodologiques sont prises de telle sorte que la différence dans les comportements, les réactions et les rendements de chaque groupe et de chaque garçon soient uniquement dus au seul "style pédagogique", ou plutôt au style de leadership du moniteur. C'est précisément l'intérêt d'une telle recherche qui, à la différence de celles dont nous venons de discuter, dissocie rigoureusement les variables ou facteurs. C'est pourquoi nous les faisons intervenir ici malgré le fait qu'une situation de simulation ne saurait se confondre avec une situation pédagogique.

Si nous nous en tenons au rendement et au comportement des enfants, il ressort que la productivité est la plus faible dans les groupes laisser-faire et la plus élevée dans le groupe démocratique. Quant au groupe pédagogique autoritaire, il obtient des résultats aussi bons que le groupe démocratique seulement en situation d'inertie et en présence du maître, en situation agitée et d'agressivité, au sein du groupe, les résultats sont moins bons. Du point de vue social, les tensions et les conflits, les frustrations sont extrêmes en situation de leadership autoritaire, et s'abaissent en situation démocratique, par contre en situation laisser-faire, on note un désintérêt des enfants pour la tâche, une moindre

implication de leur part et un repli sur soi, la tâche ayant tendance à se désagréger en autant d'entreprises individuelles qu'il y a de participants.

Lewin, dans une autre expérience sur des ménagères montre l'influence des types d'interventions (2) du moniteur sur les comportements (changement d'habitudes alimentaires) des ménagères. L'auteur démontre ici également l'efficacité pédagogique des situations d'intervention centrées sur la dynamique du groupe et sur les préoccupations propres au groupe, le moniteur étant alors un facilitateur de la production de celui-ci.

Certes il a été reproché à Lewin et à ses collaborateurs de confondre les situations expérimentales de ces recherches avec des situations proprement pédagogiques. Même si cela est une réalité, nous n'oublions pas cependant que la situation de classe est avant tout une situation de groupe, et à ce titre toute recherche en situation de groupe comporte des indications certaines à ne pas négliger. Mais d'autres travaux porteront plus spécifiquement sur des situations de classe.

Par exemple, B. Kaye et I. Rogers (1971) étudient le problème de la productivité à partir de groupes d'élèves. Des élèves, adolescents, vont travailler dans cinq petits groupes avec une tâche spécifique. Le professeur qui participera aux groupes de travail n'aura qu'un rôle discret, la tâche principale de gestion du groupe et de réalisation du

(2) Trois modes d'interventions seront utilisés par les moniteurs qui encadrent les ménagères : un groupe qui écoute une conférence sur la nécessité et l'intérêt du changement, un autre qui reçoit des conseils individuels et un troisième qui, en situation de groupe de discussion animé par un moniteur s'inspirant des méthodes pédagogiques actives, va également se centrer sur les préoccupations du groupe.

travail consistant à étudier la production d'énergie, revient essentiellement au groupe car, dit l'auteur, c'est le groupe lui-même qui est investi de l'autorité. Néanmoins, le maître veillera à coordonner les efforts du groupe d'élèves dans la perspective de la réalisation de la tâche définie, sans prescription d'aucune méthode de travail ; le maître est une sorte de "table d'harmonie" consistant à faire le point, à synthétiser et à reformuler les productions des élèves sans faire intervenir extérieurement ce qui vient de lui, il demeure seulement un catalyseur de la production du groupe. Cette nouvelle pédagogie prônée par les deux auteurs et qui vise à concilier autonomie et besoin de sécurité est dénommée "la liberté encadrée". Les résultats obtenus par cette pédagogie permettent aux auteurs de dire qu'elle ouvre la voie du progrès aux élèves, elle est d'une grande efficacité et surtout tient compte des intérêts de l'élève, qui "n'est pas contraint d'exécuter une tâche qu'il estime ne pas l'intéresser". G. Snyders (1973) se demande d'ailleurs comment ce type d'interventions du maître, aussi discrètes et qui se bornent à poser des questions sans que le maître n'ait à diriger et à faire valoir son point de vue, peut suffire à ouvrir la voie du progrès. Il pense irréaliste que les conseils du maître puissent ne pas être pris par les enfants comme des recommandations impératives qu'il ne leur est pas loisible de rejeter compte tenu surtout de son statut et du prestige dont il jouit auprès des enfants. Ne se trouve-t-on pas en présence de procédures autoritaires habilement dissimulées qui s'exerceraient par l'intermédiaire de la "manipulation du groupe", "gentillesse et sourire" n'étant que les "artifices pour l'exercice subtil d'une contrainte totale" (cf. Snyders, passim.).

Ces études sont intéressantes, mais du fait de leur caractère quasi artificiel, pour ce qui concerne celles de Lewin et des remarques fort judicieuses de Snyders pour celles de Kaye et Rogers, elles peuvent difficilement nous servir de

référence d'étude. Il n'en est pas de même des recherches de Dré villon (1980). J. Dré villon se préoccupe en effet de l'influence des pratiques éducatives en situation naturelle de classes. Sa recherche portera comme il le précise, sur les particularités du développement intellectuel d'enfants âgés de 9 à 13 ans en situation de classe et qui bénéficient d'interventions pédagogiques diverses. Son étude a concerné 298 élèves (145 garçons et 153 filles) qui ont été suivis dans leur collège d'enseignement secondaire pendant deux ans. Il pense que la formule "le milieu de l'enfant", le "milieu scolaire" et les références qu'ils nous fournissent ne sont guère de quelque utilité lorsqu'il s'agit de rendre compte des variations inter et intra-individuelles des conduites scolaires. C'est pourquoi, nous dit Dré villon si l'on s'interroge sur l'influence du milieu scolaire sur le développement intellectuel, "la conduite, ajustement singulier de l'individu à son environnement présent", pour ce qui concerne l'élève, ne peut être étudiée ailleurs sinon dans le cadre scolaire en "situations d'élèves" (3).

Qu'entend-il par "situations scolaires" ? Les situations scolaires sont "l'ensemble des relations à l'objet et à l'autre qui s'y nouent et pas seulement la gamme des contenus ou procédures didactiques ou encore l'organisation physique de la classe. Par développement intellectuel, nous entendons celui des instruments de pensée, des schèmes logiques dans leur organisation. Il s'agirait de considérer la construction des processus mentaux qui permettent à l'élève d'"apprendre à apprendre" (p. 13). Le souci de cet auteur est donc d'examiner le développement intellectuel d'élèves en situation effective de classe et sur lesquels il n'envisage pas d'intervenir. L'hypothèse qu'il veut mettre à l'épreuve est la suivante :

(3) Il utilise indifféremment les expressions de "situations d'élèves" et de "situations scolaires".

"les élèves de même degré de scolarité et de même âge présenteront certainement un niveau opératoire différent selon le type d'enseignement reçu et la situation scolaire vécue". Pour mettre à l'épreuve une telle hypothèse, il recourt au langage formel utilisé par le professeur dans la relation éducative, aux possibilités de recherche et d'exploration données par le maître à l'élève et à l'importance de l'activité créatrice tolérée. Trois éléments qui supposent de toute évidence une classification des procédés pédagogiques dont on prévoit une influence dans un sens ou dans un autre. Celle qu'il choisit ne s'est pas appuyée exclusivement sur les projets pédagogiques annoncés par les enseignants, "projets révélateurs d'attitudes plus qu'indicateurs de conduite" mais également sur l'observation de la pratique du maître en activité. Cette option pratique l'amène à catégoriser les classes selon leur orientation. Il distingue les classes à "style actif" dont la pédagogie se donne pour objectif de développer une attitude exploratoire chez l'élève, et les classes à "style impositif" dont la pédagogie se caractérise par la fonction de modélisation des conduites cognitives. Il faudra distinguer entre les deux, les classes à "style mixte". Mais une notion complémentaire, capitale, est adjointe à chaque modèle de classe, celle de la "flexibilité" plus ou moins grande des systèmes de stimulations pédagogiques en opposition avec la "rigidité" ou le "systématisme".

"Dans le cas des classes dites actives, il s'agit de conserver à l'activité des élèves son caractère autocréateur et son pouvoir auto-modélisant, et ceci malgré les tâtonnements inefficaces, les "boucles" obsédantes et les appels à l'adulte, détenteur d'un modèle de la tâche qui offre toute sécurité. Dans le cas des classes dites impositives, la rigidité se traduit par l'imposition des modèles par étapes ; cette présentation fractionnée conduit à l'introduction d'exercices de reproduction et de renforcement portant sur des aspects segmentaires de la tâche, l'ordonnancement des exerci-

ces se fait selon un schéma canonique déterminé en fonction d'un modèle terminal dont le maître est le gardien" (pp. 322-323).

En définitive, c'est à une pédagogie active de type flexible que Drévilion pense, en ce qu'elle favoriserait la multiplication des points de vue et des actions sur l'objet et mettrait les élèves dans les meilleures conditions de développement intellectuel. L'hypothèse reçoit une confirmation. Dans les classes de type actif, particulièrement flexible, l'homogénéisation des niveaux de performance comme des niveaux opératoires est à la fois plus marquée et plus précoce. Par contre, les élèves fréquentant les classes à style impositif présentent des profils opératoires généralement hétérogènes. Celles de type impositif-flexible s'apparentent aux premières du point de vue des résultats, car, "si des modèles d'action sont présentés, une flexibilité permet d'introduire des exercices variés facilitant leur appropriation par le sujet. On pourrait dire que l'élève a la possibilité d'éprouver les modèles qui lui sont proposés, d'en tester les limites et même selon la formule à la mode, d'en contester la pertinence. Ceci n'exclut nullement que l'imposition d'un modèle terminal facilite l'intégration des schèmes d'action, en permettant la comparaison entre ce que l'élève peut réaliser seul et ce qu'il lui serait nécessaire de faire pour agir et penser conformément aux canons de la logique" (p. 324). Quant aux classes mixtes, elles se signalent enfin par l'hétérogénéité des profils opératoires.

Finalement, il ressort de cette étude de Drévilion la conclusion essentielle suivante : les interventions pédagogiques exercent une action modulatrice sur l'évolution intellectuelle des élèves ; "plus la pédagogie employée est de type heuristique, plus les schèmes opératoires dominants dans la phase de différenciation concernent l'activité combinatoire ; plus la pédagogie est de type impositif, plus la logique des

propositions prend une place importante dans le profil opératoire des élèves" (p. 329).

Le plan expérimental tel qu'il est conduit par J. Drévillon ne permet d'envisager qu'une influence indirecte des pratiques éducatives sur le développement cognitif puisqu'il n'intervient pas directement sur les élèves. Dans ce cas, il n'est pas du tout sûr que lorsqu'une corrélation est établie entre les variables, celle-ci suffise à conclure à l'influence de l'une sur l'autre. C'est en fait le problème fort complexe de la chaîne de causalité dans l'explication psychologique qui se trouve ainsi posé. Certes la liaison causale ici peut être évoquée, mais ce constat de liaison reste difficile à maintenir à propos d'une causalité en ordre principal. En effet, René Zazzo (1983, p. 11) nous prévient : "la causalité, nous dit-il, peut être non linéaire et deux constats peuvent être liés de diverses façons". Quant à nous, nous récusons le principe d'une causalité linéaire dans l'explication psychologique au profit d'une causalité circulaire. De ce point de vue nous évitons le terme de cause au profit du terme de facteurs.

Gérard Gingouan (1986) s'intéresse à certains aspects du développement des théories implicites de la personnalité, qui intègre toutes les fonctions que nous sommes obligés pour des raisons d'efficacité opérationnelle de dissocier. C'est la raison pour laquelle même si ce n'est pas le développement moral qui est visé dans sa recherche, nous avons recours à son étude. Son hypothèse c'est que "un environnement éducatif qui permet à l'enfant une plus grande diversité d'expérimentations devrait susciter les théories implicites de la personnalité, bien sûr, structurées par la valeur (4) mais de façon moins

(4) Au sens de Rosenberg (1968, 1977) qui propose une structure multidimensionnelle isolant une dimension
Renvoi (suite)

massive et plus diversifiée quant aux dimensions de contenu" (p. 130). La variable indépendante constituée par les pratiques éducatives a comme critère différenciateur le système d'évaluation prodigué dans l'école. La variable dépendante constituée par les théories implicites de la personnalité des enfants a été étudiée à l'aide d'une épreuve d'assortiments de traits. L'étude a porté sur 340 enfants de CM2 âgés entre 9 et 11 ans, et pour les pratiques éducatives (leur définition) 305 parents ont répondu à un questionnaire portant sur la structuration symbolique, telle que définie par Lautrey (1980) et l'engagement, tel que défini par Beauvois et Joule (1981). L'auteur, à partir d'une analyse factorielle des correspondances, extrait un premier facteur déterminant, qu'il interprète comme un facteur évaluatif en ce qu'il oppose les traits positifs aux traits négatifs. Il note que "le pourcentage de variance expliquée, le plus important, par le premier facteur s'observe à l'école 1, c'est-à-dire celle qui, rapportée aux critères d'analyse des pratiques éducatives familiales, pourrait être empiriquement qualifiée d'école à structure souple (des règles qui peuvent être modifiées en fonction des circonstances, part active de l'enfant, etc...) et à engagement également souple, voire important si on se réfère à la responsabilisation constante de l'enfant dans sa formation. L'école 2 présente apparemment une structure plus rigide, une structuration plus forte et une responsabilisation moindre du point de vue des pratiques observées à travers le système d'évaluation et les discussions avec les instituteurs, on y observe un facteur évaluatif proportionnellement beaucoup moins puissant" (ibid., p. 131). Guingouan ne confirme pas son hypothèse, en effet l'attente suivante ne reçoit pas de

Renvoi (suite)

structurante de traits : la valeur. Cette dimension de valeur elle-même est décomposée en différentes dimensions de contenu telles que, désirabilité sociale ou qualité intellectuelle au sens de Beauvois (1984) et Rosenberg (1977).

confirmation: plus l'enfant a des possibilités d'expérimentations personnelles, plus il a de moyens de faire des hypothèses, de les confirmer et plus il développera des capacités d'observation, de perception, de jugement. Ces capacités devraient se traduire par plus de facteurs de contenu et un facteur évaluatif moins pesant. Or c'est tout le contraire qui se produit. Ce qui revient, selon l'auteur, à s'interroger en profondeur sur les conditions de l'activité de l'enfant, et surtout les conditions dans lesquelles il est amené à rationaliser ses conduites : "pourquoi ai-je agi ainsi" ? Il explique les résultats par une certaine duplicité des pratiques éducatives souples ; elles présenteraient plus de liberté formelle pour l'enfant mais en contrepartie, celui-ci en viendrait à formaliser avec plus de force, les théories qu'il construit à travers la rationalisation qu'il peut faire de ses conduites. En somme, ces pratiques éducatives en plus de leur caractère "libéral" aurait un pouvoir idéologique plus important. Le problème à notre avis, c'est peut-être aussi parce qu'il nous est difficile d'apporter une preuve expérimentale sur un fonctionnement cognitif qui nous échappe, du fait même que nos hypothèses portent sur la pensée à la seconde puissance, pensée que nos outils méthodologiques, notamment par l'enquête par questionnaire, sont peut-être inadéquats à saisir avec pertinence. Pour revenir à la dimension de la personnalité qui fait plus précisément l'objet de cette recherche, la dimension morale, certaines recherches apportent des éléments d'éclairage.

En abordant le problème du développement social et moral nous rencontrons des notions comme l'empathie, l'altruisme, la sympathie, la sociabilité et d'une manière générale la sensibilité à autrui. Ici se trouve impliquée une forme particulière d'intelligence, dite intelligence sociale. Ce terme dû à Thorndike (1920) renvoie selon Tap et al. (1990) "à la capacité à connaître les stratégies relationnelles, à l'aptitude à percevoir autrui (sensibilité sociale), à le comprendre

(empathie, intuition pour ses pensées, ses sentiments, ses intentions) et à communiquer plus facilement avec lui. En un mot l'intelligence sociale consiste en une habileté à résoudre les problèmes relationnels dans la vie de tous les jours, à développer un savoir-faire dans la vie sociale" (5).

Par empathie il nous faut entendre selon R. Lafon (1979, p. 358) un "mode de connaissance et de compréhension d'autrui, intuitive et, par une sorte de communication affective, immédiate et sentimentale, quand un sujet s'identifie partiellement à une autre personne et réussit à en éprouver les sentiments" ou encore "compréhension d'autrui par effort de pénétration intellectuelle de son univers vécu. Synthèse de la décentration et de l'implication. Méthode typique des sciences humaines (R. Muchielli). Quant à l'altruisme, il sera pris au sens de l'élan vers autrui, dans le double sens défini par R. Lafon : "Elan vers l'autre conduisant à l'amour du prochain soit spontanément par instinct social (fondé sur les attirances qui existent entre les êtres d'une même espèce); soit d'une façon réfléchie et dans un but de dépassement par renoncement et abnégation au profit de l'autre" (p. 59).

Toutes ces notions renvoient à une seule et même dimension du soi, celle qui se rapporte à l'intuition de l'autre, la préoccupation de son bien-être, tout le contraire de l'égoïsme, de l'individualisme que nous avons nommé la sensibilité à autrui. Cette dimension du soi, nous apparaît comme une exigence de toute la relation aux autres, comme une preuve, une condition de l'humanité de tout être humain, comme la condition même de la moralité.

(5) Cf. Tap P., Safont C., Oubrayrie N. (1990), Identité personnelle et intelligence sociale. Article proposé pour publication aux "Cahiers internationaux de psychologie sociale".

Quelles sont les conditions du milieu scolaire qui lui sont favorables ? Nous dirons que les interactions sociales, notamment celles qui se déroulent entre les enfants et les adultes, et entre pairs, constituent certainement les conditions favorisantes. Quelles en sont les caractéristiques principales ?

Nous devons à Vandenplas-Holper (1979) une revue de littérature qui nous sert ici de base. Elle s'appuie sur des recherches européennes et américaines récentes dans le domaine du développement social qui est vu dans une perspective assez large puisqu'il y est autant question de développement cognitif, affectif, que moral et social.

Singer (1973, cité par Vandenplas-Holper, op. cit. p. 57) dans une expérience avec des enfants d'école maternelle a montré qu'une intervention adéquate de l'éducateur quelle que soit sa durée, peut enrichir les jeux symboliques chez l'enfant. Par intervention, il faut entendre certainement une implication affective de l'éducateur dans sa relation éducative avec l'enfant. S. Smilansky (1968, Vandenplas-Holper, ibid., p. 58) dans la même perspective se proposait de stimuler le jeu socio-dramatique chez des enfants socio-culturellement défavorisés. Dans un premier temps, à partir de critères très explicites et d'observations fondées sur ceux-ci fut constitué trois groupes expérimentaux comprenant chacun quatre classes d'enfants défavorisés de 3 à 6 ans, le premier (A) concernait les enfants qui ne jouaient pas à des jeux dramatiques, le second (B) ceux qui jouaient uniquement à ces jeux, le troisième (C) ceux qui jouaient à des jeux socio-dramatiques plus ou moins développés. Deux groupes de contrôle furent prévus : le premier (D) de dix classes d'enfants défavorisés, le second (E) de douze classes d'enfants favorisés. Cette expérience a porté en moyenne sur 175 enfants, chaque classe étant composée en moyenne de 35 enfants.

Pendant neuf semaines, les trois groupes recevaient des interventions différentes de la part des expérimentateurs autour de thèmes comme l'hôpital, les courses par exemple :

* Pour le groupe expérimental A il s'agissait pour les enseignants et les expérimentateurs d'aider les enfants à observer et interpréter des expériences dont la conséquence était que les enfants s'expriment spontanément dans les jeux socio-dramatiques. Les éducateurs et les expérimentateurs organisèrent en conséquence des visites dans un hôpital et dans une épicerie où ils pouvaient poser des questions et recevoir des explications. A l'école, ensuite, des discussions, des histoires, des poésies, des livres et des jouets miniatures continuaient leur sensibilisation aux thèmes traités. Après les 9 semaines d'intervention, ce groupe avait enregistré des progrès certes mais bien en-deçà de ceux du groupe de contrôle D.

* Pour le groupe B, l'aide de l'institutrice était individualisée en fonction du niveau de développement qui avait été diagnostiqué. Tantôt elle restait extérieure au jeu, donnait des instructions, suggérait et établissait des contacts entre enfants jouant isolément. Tantôt elle participait au jeu et adoptait des comportements de faire-semblant. A partir des résultats d'une grille d'observation pour les différentes séances, l'institutrice avait une idée précise sur le niveau d'évolution ou les difficultés de chacun et intervenait chaque fois en fonction jusqu'à ce que l'enfant utilise les six critères du jeu socio-dramatique qui avaient été édictés. Les progrès de ce groupe B sont décrits comme dépassant ceux du groupe de contrôle D, mais inférieurs à ceux du groupe C.

* Le groupe C recevait successivement les interventions qui avaient été celles du groupe A, puis celles du groupe B. Les progrès de ce groupe sont présentés comme supérieurs à ceux du groupe B. Il ressort des résultats de cette recherche qu'une pédagogie par objectifs et s'inspirant d'une philosophie de recherche-action, avec l'idée d'appliquer un programme individualisé de stimulations de la créativité et de l'indépendance de l'enfant est un modèle du genre puisque selon Vandenplas-Holper (op. cit., p. 72) elle allie de façon remarquable le diagnostic, l'intervention individualisée, la participation des enseignants.

Hurtig (M.C.), Hurtig (M.) et Paillard M. (1971) dans une recherche effectuée sur les rapports entre l'activité ludique et les niveaux de participation sociale des enfants de 4 et 6 ans montrent tout d'abord que ce sont les "grands" de l'école primaire comparativement aux "petits" de l'école maternelle qui avaient des jeux structurés et réglés avec des comportements de coopération plus nombreux. La décentration de soi avec recherche du partenaire est non seulement fonction de l'âge, mais aussi de l'école, maternelle ou primaire.

Des travaux comme ceux de Van Lieshout, cités par Vandenplas-Holper (pp. 100-101) effectués dans le milieu scolaire néerlandais ont conclu à l'efficacité de l'apprentissage social de la décentration à partir d'un ensemble d'activités présentées à deux classes expérimentales. Les activités proposées furent l'interprétation de sentiments et de comportements à partir d'histoires standardisées, de jeux de rôle, l'explication des sentiments dans les relations interpersonnelles, de tâches de décentration spatiale (gauche-droite, devant-derrrière...) et de décentration sociale (procéder à tour de rôle, partager...). Des comportements d'altruisme et d'entraide furent proposés à partir de comportements-modèles,

suscités auprès des enfants et renforcés lorsque ceux-ci les manifestaient dans leurs interactions quotidiennes.

La lecture critique de ces travaux qu'elle a effectuée permet à Vandenplas-Holper de se poser la question suivante : "devant les valeurs morales changeantes, faut-il, en tant que parents, enseignants, éducateurs, animateurs socio-culturels, reprendre en main une autorité défaillante ou adopter une attitude non directive ? Comment favoriser une éducation à l'autonomie ? Devant l'exigence de relations humaines plus authentiques comment développer l'empathie, l'entraide, la coopération" ? (p.12,S.P.A) Est-ce à dire que la défection des valeurs est due à la défaillance de l'autorité ? Si tel était le cas, avec la "prise en main" de l'autorité dans l'éducation, le problème serait-il pour autant résolu ?

Dans le contexte ivoirien le problème est loin de se poser en ces termes. En effet, si l'on prend pour exemple l'éducation parentale reçue par le délinquant, et telle que décrite par le père et le jeune mineur de justice elle est rigide, autoritaire. 74 % des mineurs de justice de notre échantillon perçoivent l'éducation parentale comme fortement empreinte d'autorité, mais également leurs parents se décrivent significativement comme autoritaires (cf. Tableau 20). Les entretiens laissent voir une grande instabilité de l'éducation parentale. Quant à l'autorité souvent même excessive, elle ne fait pas ici défaut et cependant ces jeunes ne sont pas sensibles à autrui puisque beaucoup d'entre eux ont eu recours à des actes de violence pour perpétrer leur vol. La réhabilitation de l'autorité absolue ne saurait en conséquence être synonyme d'une réinstauration du sens de la coopération, de l'empathie et donc d'une moindre détérioration des moeurs avec baisse de la délinquance. Vandenplas-Holper consciente d'une telle réalité ne recommande pas le recours à une autorité absolue, ni le recours au libéralisme exagéré mais un équilibre entre les deux. Nos données montrent que la délin-

quance peut aussi et surtout être associée à une éducation instable, passant continuellement de l'autoritarisme au laisser-faire.

Dans tous les cas, échec scolaire et délinquance juvénile étant souvent liés, comme nous l'avons également confirmé dans notre étude (voir tableau n° 8 à titre d'illustration), mais aussi délinquance et statut socio-économique, beaucoup de chercheurs ont fini par monter en épingle le milieu social comme "cause" de délinquance juvénile. Des auteurs plus avisés qui aboutissent au même constat de liaison entre délinquance et échec scolaire restent prudents. H. Malewska-Peyre (1987), V. Peyre et Malewska (1974) évoquent non pas simplement le facteur social, mais le problème même de l'intégration, de l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire, c'est-à-dire la qualité des relations socio-affectives avec les maîtres et les camarades ; mais aussi l'accent est mis sur la qualité des relations affectives familiales entre parents et enfants car ce sont elles qui influencent aussi bien la carrière scolaire que l'engagement dans la délinquance (Malewska-Peyre 1987, op. cit., p. 65). Ces auteurs vont déterminer certaines variables intermédiaires entre le milieu social et le développement en montrant la place importante occupée par la notion d'interaction éducative qui va se traduire par les styles éducatifs que nous avons déjà analysés dans le chapitre sur les pratiques éducatives familiales.

Dans une communication récente N. Vettenburg (1987) analyse la question du développement moral en se référant au rôle de l'école et à la relation éducative. Son hypothèse c'est que le développement moral, des élèves est influencé par la relation enseignant-enseigné, en ceci qu'elle peut être stimulante, inhibitrice ou oppressive. Elle fait des abstractions typologiques fondées sur trois modèles de relations enseignant-enseigné avec pour supposition qu'à chacun des modèles correspond un niveau de développement moral :

- le modèle du pouvoir : afin de favoriser l'adaptation de l'élève, l'enseignant utilise son "pouvoir structurel" sans s'occuper des objectifs de l'élève. Ce modèle correspond à un niveau moral préconventionnel où le sujet se comporte de manière à éviter la sanction et à être récompensé. C'est le respect unilatéral du détenteur du pouvoir.

- Le modèle d'autorité manipulatrice : l'enseignant adapte ses objectifs à l'élève, ne se sert pas de son pouvoir mais essaie de convaincre l'élève par manipulation ou séduction. Ce type de relation éducative donne des enfants de niveau moral conventionnel de Kohlberg.

- Le modèle de l'autorité émancipatrice : l'objectif de l'éducateur c'est l'émancipation de l'élève grâce à la stimulation de son sens critique, à la revendication de l'autonomie. Il y a une adaptation des objectifs à ceux de l'élève. Ce modèle produit des élèves ayant un niveau de développement moral autonome car le sujet devient capable de faire des choix moraux sur la base des principes autonomes conformes à la moralité post-conventionnelle de Kohlberg.

Cette typologie de Vettenburg et la correspondance qu'elle établit avec le développement moral suppose toujours un modèle d'autorité. L'utilisation d'un modèle de niveau supérieur favorise plus le développement moral que l'utilisation d'un modèle inférieur qui tend à l'inhiber. "Par exemple, un sujet qui se situe au niveau conventionnel évoluera plus vite vers la morale autonome dans une relation basée sur l'émancipation que dans une relation de manipulation" (p. 48). Au point de vue expérimental, l'auteur va faire des observations, des interviews avec les enseignants afin de connaître le modèle relationnel dominant dans chaque classe. Quant au développement moral il sera testé à partir de quatre dilemmes moraux de Kohlberg proposés à 140 élèves de 11 à 12 ans et de 17 à 18 ans. Il ressort de cette expérience que le

modèle de relation manipulatrice dominait dans la plupart des classes observées. Au point de vue moral, l'auteur observe que les élèves de 11-12 ans se situent en moyenne au stade 3 de Kohlberg, entre 17-18 ans par contre ils se situent en moyenne entre les phases 4 et 5. L'école semble-t-il, influence le développement moral. Mais l'auteur constatant que la relation manipulatrice dominante dans les classes ne stimule que la formation d'idées et de comportements conformes et stéréotypés (phase 3 de Kohlberg) conclura son travail de la manière suivante : "l'école, dans sa situation actuelle n'emploie pas toutes ses possibilités pour favoriser l'acquisition d'une morale autonome et créer une attitude réaliste envers la problématique sociale" (ibid., p. 52). Par quels moyens didactiques ou de stimulation l'école pourrait-elle aboutir à autonomiser la conscience morale ? L'auteur ne pose pas la question mais eu égard à son modèle il est facile de concevoir que ce sont les moyens pédagogiques qui aiguissent le sens critique par l'interrogation, la discussion, la remise en question qui seront les plus favorables.

La question ainsi posée reçoit une réponse dans les travaux de Kohlberg à qui se réfère Vettenburg. En effet, dans son article "une approche cognitive développementale de l'éducation morale" (1972) Kohlberg, partant d'une double perspective philosophique (la philosophie de J. Dewey) et psychologique (la psychologie cognitive de J. Piaget), étudie le problème de l'éducation morale en définissant ce que doit être la place de l'enseignant.

Pour L. Kohlberg, les déterminants principaux du développement moral sont une quantité et une variété d'expériences sociales, l'occasion donnée de prendre plusieurs rôles et de rencontrer d'autres perspectives que la sienne. Pour tester une telle idée, Kohlberg, en collaboration avec Blatt effectue une étude sur les "effets des discussions en classe sur le développement du jugement moral" (1973) mais également en

collaboration avec Bar-Yam, il s'interroge sur "les effets de l'éducation des Kibbutz sur le développement moral" (1973). Il retient que l'enseignant qui aidera au développement moral c'est celui qui confronte l'enfant à des conflits moraux (6) véritables en suivant le raisonnement qu'il utilise pour les résoudre, de sorte à mieux voir les inconsistances et les insuffisances qui pourront trouver remède grâce aux discussions qui lui donnent l'occasion d'en prendre conscience. Ces expériences de discussion morale ("moral-discussion experience") qui s'effectuaient deux fois par semaine sur des dilemmes moraux pendant trois mois dans des groupes de 10 enfants ont montré leur efficacité d'autant que ces enfants obtiennent des progrès, le niveau moral passant plus rapidement d'une étape à une autre. Deux procédures sont en fait utilisées mais qui n'aboutissent pas aux mêmes résultats. Dans la première, le programme de l'éducation morale porte sur une série de dilemmes moraux que l'enseignant et les élèves discutent. Les dilemmes moraux sont sélectionnés sur la base du conflit moral qu'ils sont censés provoquer à propos de la justice ou parce qu'ils provoquent un désaccord entre les élèves.

Dans la deuxième procédure ce sont des discussions entre élèves se situant à deux stades différents mais adjacents. Selon Kohlberg, la plupart des salles de classes utilisées comportent donc des élèves de trois étapes différentes et adjacentes, la conséquence devrait être la différence dans les arguments suivant les étapes. Au cours des discussions entre les élèves, le professeur, le premier, soutient et clarifie ces arguments qui se situent à une étape au-dessus de l'étape la plus basse parmi les enfants. Par exemple, le professeur soutient l'étape 3 plutôt que l'étape 2. Quand il lui semblait que ces arguments étaient compris des élèves, il contestait

(6) Le conflit moral est au domaine moral ce que le conflit cognitif piagétien est au domaine intellectuel.

ces mêmes arguments, et donc cette étape en utilisant des situations nouvelles par des arguments de l'étape au-dessus de la précédente, l'étape 4 au lieu de l'étape 3. A la fin du semestre, au retest, tous les élèves ont montré un changement ascensionnel significatif comparé aux contrôles et ont maintenu ce changement un an plus tard.

Quelles sont les implications éducatives de ces expériences ? Pour aider efficacement l'enfant à dépasser le conflit congitif-moral, l'enseignant doit connaître le niveau de pensée de l'enfant de sorte à provoquer chaque fois par des discussions adéquates les progrès à partir desquels on créera un nouveau conflit et ainsi de suite. Kohlberg pense que l'approche éducative par la "discussion morale" en classe doit constituer un aspect d'une participation plus large et plus permanente de l'élève au fonctionnement social et moral de l'école. Sa recommandation est fondamentale :

"Il ne doit pas être question pour l'enseignant d'inculquer des valeurs prédéterminées et incontestables à l'enfant, il faut le confronter à des situations morales, à des problèmes à résoudre, éprouvés par la communauté et non pas simplement des situations dans lesquelles les règles sont appliquées mécaniquement" (ibid. p. 16).

L'auteur reconnaît les lacunes de l'école de la manière suivante. L'école n'est pas spécialement une institution morale et les relations institutionnelles y ont plus tendance à être fondées sur l'autorité que sur des idées de justice. Les adultes quant à eux sont souvent moins intéressés à découvrir comment les enfants pensent qu'à leur dire ce à quoi penser. L'atmosphère de l'école est généralement, convient-il, un mélange de l'étape 1, moralité de la punition ("orientation vers la punition et la récompense et le pouvoir matériel et physique") qui ne tient pas compte de son développement et de ce fait ne peut stimuler conséquemment des enfants qui sont au

contraire impliqués dans leurs propres philosophies morales caractéristiques de l'étape 2 ("orientation hédonistique") ou 3 (orientation "bon garçon"). Les enfants et les adultes ne pouvant communiquer, ou cessant de communiquer véritablement entre eux, les horizons restent bornés et le développement moral lui-même reste très bas. Evoquant enfin une expérience de "self-government" en prison, menée par Joseph Hickey de Harvard, et ses propres résultats sur la discussion propre aux enfants mais sous la direction de l'enseignant, Kohlberg conclut que seule la démocratie stimule conséquemment le développement moral. Et à cet effet, il cite J. Dewey (1909) pour qui, si les écoles désirent élever la moralité, elles devront apporter une atmosphère dans laquelle "les relations interpersonnelles sont établies sur la base de principe que de pouvoir".

De telles conclusions nous interrogent surtout à propos des programmes d'éducation civique et morale et de leur exécution dans les classes dans le système éducatif en Côte d'Ivoire. Quel peut être l'impact de ces enseignements de type plutôt prescriptifs qu'éducatifs dans une société corrompue moralement ? Au premier abord nous avons fait des observations dans les classes du secondaire et du primaire pour repérer le style d'éducation civique et morale dans certains établissements scolaires ivoiriens. Sur l'ensemble des établissements dont les élèves constituent notre population, seules 4 classes ont fait l'objet d'une observation armée lors du cours de civisme et de morale. Les résultats de ces observations sont analysés au chapitre 6. Passons à notre protocole expérimental : Quel est notre plan de recherche, quelles sont nos hypothèses et notre méthodologie ?

CHAPITRE 5

LE CADRE, LES HYPOTHESES ET LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche se veut génétique et différentielle, à ce titre elle fait intervenir une série de variables indépendantes qu'il convient d'analyser. Mais en réalité les problèmes pour l'essentiel se posent en termes de distance sociale entre divers groupes, mais qui ont cependant en commun la nationalité ivoirienne, nous commencerons par situer le cadre sociologique, culturel et humain dans lequel cette étude s'effectue.

1. PRESENTATION DU CADRE D'ETUDE : LA COTE D'IVOIRE (1)

1.1. Aperçu géographique et physique

La Côte d'Ivoire est un pays de l'Afrique de l'ouest, au Sud du Sahara, qui s'étend sur une superficie de 320 763 km², avec une densité de 25,8 habitants au km². Elle est délimitée à l'Est par le Ghana (ancienne Gold Coast qui change de

(1) La présentation de la Côte d'Ivoire à travers ses chiffres s'appuie surtout sur le document "Perspectives de population 1975 à 1990" de novembre 1980 de la direction de la statistique du Ministère de l'Economie et des finances de la République de Côte d'Ivoire, mais aussi sur des ouvrages divers, dont les titres apparaissent dans la bibliographie générale.

dénomination lors de sa proclamation d'indépendance le 6 mars 1957 par Kwamé Nkrumah), à l'Ouest par le Libéria (premier état indépendant d'Afrique en 1847) et la Guinée, au Nord par le Mali et le Burkina Faso (ancienne Haute Volta) et au Sud par l'Océan Atlantique qui borde le golfe de Guinée sur 550 kms. Au niveau climatique elle alterne un climat tropical et équatorial qui respecte la position géographique Nord et Sud. La zone du Sud, zone forestière, de climat équatorial où coexistent chaleur et humidité, avec deux saisons de pluie (la quantité de pluie varie en moyenne entre 1,5 et 2 m) et deux saisons sèches.

La zone du Nord, de forêts claires et surtout de Savanes, de climat tropical soudanais a deux saisons, une humide, une sèche.

1.2. Aperçu historique sur le peuplement et données socio-démographiques

La Côte d'Ivoire existe dans ses frontières actuelles depuis le 10 mars 1893 date de sa constitution comme colonie française par décret du Gouvernement de la République française avec Binger (2) comme premier gouverneur colonial. Elle a acquis son indépendance nominale de l'ancien colonisateur le 7 août 1960. La population qui était chiffrée en 1980 à 8 262 000 habitants connaîtra un bond certain. Elle était prévue pour l'année 1990 à 12 568 000 habitants, avec un taux annuel de 4,3 % et à partir d'une évolution régulière particulièrement dynamique depuis 1920 : (Tableau N° 4 suivant)

(2) La ville de Bingerville doit son nom à ce colon.

Année	1920	1950	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1988	1990
Habitants										
(millions)	1,540	2,170	3,589	4,468	5,510	6,754	8,262	10,252	11,546	12,568

Ce puissant dynamisme démographique est la conjugaison de deux facteurs principaux. D'abord une accélération de la croissance naturelle (3,5 % par an) avec une natalité supérieure à 50 ‰ et une mortalité inférieure à 20 ‰, résultant de l'amélioration des conditions économiques, sanitaires et éducatives. Ensuite, il faut observer une forte immigration du nord soudano-sahélien vers le sud forestier. En 1950 cette population immigrée était de 100 000, en 1965 de 950 000. Les chiffres prévus sont : 2 082 000 en 1980 à 3 850 000 en 1990, avec donc une augmentation de 6,3 % par an ; l'on signale 110 000 naissances annuels issues de parents étrangers résidant en Côte d'Ivoire. Le dernier recensement (3) de 1985 donne le chiffre de 1 606 137 étrangers. L'espérance de vie à la naissance quant à elle passe de 46 ans en 1965 à 53 ans en 1986. Mylène Rémy (1983, pp. 24-25) catégorise la population des nationaux, d'après une certaine histoire du peuplement, en six grands ensembles ethnolinguistiques couvrant approximativement la soixantaine d'ethnies (4), même si les plus petites n'y figurent pas:

(3) Cahier de recensement du Ministère de l'intérieur 1985.

(4) Une ethnie peut se définir comme un ensemble, une communauté d'individus ayant un même ancêtre une langue commune, des traditions, des croyances et coutumes identiques. Les regroupements se réfèrent à une origine géographique présumée identique.



CARTE GEOGRAPHIQUE DE LA COTE D'IVOIRE

- ⊙⊙ ABIDJAN : Capitale économique et commerciale
- ⊙ BOUAKE : 2^e ville de la Côte d'Ivoire
- Yamoussoukro : village de Houphouët Boigny, érigé en capitale politique
- Population 1990 : 12 568 000 habitants (prévision)

. Le Groupe Malinké qui primitivement viendrait des bords du Niger et que l'on appelle également groupe Dioula (commerçant) serait parti dans deux directions : l'une au Nord-Ouest de la Côte d'Ivoire dans la région d'Odienné jusqu'aux frontières du Mali et de la Guinée. La deuxième, à l'est de l'axe routier Niakaramandougou-Ferkessedougou. Mais on les retrouve également au Centre-Nord, au Nord-Est et à l'Ouest.

. Le groupe Voltaïque comprend les Sénofo, les Koulango et les Lobi qui cohabitent dans le Nord-Est, le long des frontières Voltaïque et Ghanaéenne.

. Le Groupe Mandé-Sud qui comprend les Dan ou Yacouba, les Gouro et les Gagou est considéré comme étant "probablement plus ou moins des autochtones" (M. Rémy, op. cit.).

. Le Groupe Krou qui se situe dans le sud-ouest viendrait du Libéria. Il englobe les Guéré, les Wobé, les Niaboua, les Neyo, les Bété, les Godié et les Dida.

. Le Groupe Lagunaire arrivé du Ghana (sud-est) réunit, les Abbey, les Attié, les Abouré, les Ebrié, les Brignan, les Alladian, les Appolonien, les Abi et les Fanti.

. Le Groupe Akan, originaire également du Ghana (Nord), de la grande famille ghanéenne Ashanti comprend les Agni qui se situent à l'Est, le long de la frontière avec le Ghana (de Boudoukou à Aboisso) et les Baoulé qui sont au Centre.

1.3. Organisations sociales, diversité et unité culturelles

L'organisation sociale se fonde sur la grande famille, donc pas seulement la famille conjugale mais les cousins, les oncles, les neveux et les grands-parents. La filiation est soit matrilineaire (exemple des groupes lagunaire et Akan)

soit patrilinéaire (cas des Krou et des Mandé-Sud par exemple). La propriété collective familiale est gérée par le chef de famille qui a une autorité étendue pour toutes sortes de questions, même relevant de décisions personnelles, comme le mariage. Exogamique (chez les bété du groupe Krou par exemple) ou endogamique (chez les Akan par exemple), le mariage est d'abord l'union scellée entre deux familles. La progéniture importante étant vue comme une richesse, la polygamie est de coutume. Le droit de succession est fonction du système de filiation patri ou matrilineaire. Quant au système de croyance il l'est en un Dieu unique, mais inaccessible et de ce fait pour être atteint, l'homme prévoit un ensemble d'intermédiaires présents dans l'ensemble du monde minéral, végétal, animal : c'est le système de croyance dit animiste. Mais à côté de cette force invisible qui veille à l'harmonie des forces de la nature, il existe de mauvais esprits aux desseins mauvais et préoccupés de détruire ; il faut s'en protéger par les "gris-gris", les amulettes et autres moyens que seuls peut convenir le guérisseur, le féticheur à l'opposé du sorcier qui est un mangeur d'âme, un destructeur. Rien dans ce contexte n'est jamais gratuit, la mort, la naissance, une réussite, un échec... Malgré certaines conversions, avec le contact du monde extérieur, à l'islam (sénoufo et dioula) et au christianisme, avec certaines des sectes qui en dériveront, la plupart des Ivoiriens sont animistes de mentalité, même quand ils s'en défendent souvent au nom d'une pensée cartésienne : 60 % d'animistes déclarés, 15 % de chrétiens (pour qui certainement Houphouët Boigny a construit des cathédrales et surtout la superbe réplique de Saint-Pierre à Yamoussoukro)... Quel que soit le système de filiation ou de croyance, un privilège demeure absolu, celui de l'âge. L'aîné, le plus âgé est toujours considéré comme un sage, et à la limite comme infail- lible, il faut le respecter inconditionnellement : on dit souvent de lui qu'il est inspiré directement par l'esprit des ancêtres, des morts, sorte d'intermédiaires entre l'au-delà, l'invisible et le monde visible. C'est d'ailleurs en ce sens

qu'on dit des morts qu'ils ne sont jamais morts puisqu'ils parlent directement aux vivants par les anciens, les doyens d'âge. Ils peuvent s'incarner directement dans un enfant qui naît, mais aussi un animal (animal-ancêtre qui donne toute sa signification à l'animal-totem, protecteur du clan chez les yacouba et les bété par exemple (le totémisme, cf. Koudou 1971). L'unité est donc scellée autour du chef de la famille étendue et par rapport à l'étranger la règle d'or c'est d'abord l'hospitalité, à moins que ce dernier ne donne la preuve qu'il ne vient pas en ami. L'éducation de l'enfant est l'affaire de tous et non des seuls parents géniteurs.

Toute cette conception de l'homme et de ses rapports avec les autres est traduite différemment, en fonction de leur sensibilité propre, par chacun des groupes que nous avons défini plus haut. Nous nous arrêterons à deux exemples empruntés à Rémy (op. cit.) :

- le rite d'initiation du Poro chez les Sénoufo (Nord)
- le rite Dipri de purification chez les Abidji (Nord-Ouest) d'Abidjan

1.3.1. Le Poro

"Pour les Sénoufo, l'homme au moment de sa naissance n'est qu'un animal. Ce qui va l'élever peu à peu au-dessus de cet état, c'est l'enseignement dispensé par le Poro, ainsi que l'entraînement aux épreuves, qui conduit à la possession de soi-même. Il existe plusieurs phases d'initiation, durant chacune sept ans : le kouord est la période pré-nubile. L'enfant est chargé de certaines corvées et il apprend quelques mots symboliques. Le dain prépare à la vie en commun. Pendant cette période, l'adolescent devra être capable d'accomplir des sacrifices personnels. Il apprend à participer aux travaux collectifs, à confectionner les costumes et à participer aux

fêtes rituelles. Le Tcholo incite à la réflexion sur le sens de la vie. Un certain nombre de secrets, qu'il n'était pas apte à comprendre auparavant, sont révélés au jeune homme. Ils concernent la théologie, la philosophie, le comportement social et un enseignement professionnel. Enfin le kaffono permet d'atteindre la connaissance suprême et l'intronisation définitive parmi les initiés masqués. Une fois intégrés totalement dans le Poro, les initiés doivent verser une cotisation annuelle. En retour, ils reçoivent l'aide de leurs frères, ils sont protégés par les "grands maîtres", qui ont poursuivi encore plus loin la recherche philosophico-religieuse et, au moment de leur mort, leurs funérailles sont assurées par les membres du Poro" (M. Rémy op. cit., p. 41).

1.3.2. Le Dipri

"A cent kilomètres au Nord-Ouest d'Abidjan vivent les mystérieux Abidji. A la fin du mois d'avril, chaque année, se déroule à Gomon (5) la fête du Dipri. Son origine est la suivante : au début du siècle, un chasseur s'était aventuré dans la région avec sa famille pour chasser l'éléphant. L'endroit lui paraissant favorable, il s'y installa. Mais survint une terrible famine. Un "génie" conseilla au chef de la terre pour y mettre fin de couper son fils Bidyo en morceaux et d'enterrer ceux-ci : des ignames poussèrent spontanément sur le charnier. Le dipri est la commémoration du sacrifice de Bidyo. Dans la nuit du vendredi au samedi, juste après minuit, les habitants doivent rester chez eux et personne ne peut pénétrer dans le village par la piste ouest. Les Angré Kponé, ou mangeurs d'âme, sont alors réunis près du lac Kporon et accomplissent des rites magiques pour faire échouer la

(5) Village Abidji du Nord-Ouest d'Abidjan.

fête, dont le but est de chasser le mal loin du village. Pendant ce temps, les femmes se réunissent, nues, sur la place du village pour accomplir le rite Sokroyibe, et neutraliser les maléfices des sorciers. Quand elles ont terminé leurs incantations, peu à peu le village, en commençant par le chef de la terre, sort dans les rues. Pendant toute la journée vont s'affronter les Angré Kponé et les Séké Kponé, magiciens du bien et doués de puissances surnaturelles comme de pouvoir se transpercer le ventre avec un couteau et de guérir spontanément. Au coucher du soleil, le mal vaincu, les Abidji vont achever de se purifier dans le lac Kporon" (ibid., p. 48).

Les rites sont nombreux suivant les ethnies et encore aujourd'hui malgré les changements culturels, certains, comme ceux que nous venons de citer, mais d'autres comme les rites de mariage chez les yacouba, les bété, les malinké, la fête de génération chez les lagunaires (6), la fête des ignames chez les Akan, réunissent tous les originaires du village concerné, quels que soient leur culture occidentale, leur rang social... Tous ces rites mettent au centre de toutes les préoccupations le bien collectif, la communauté. Cette forme d'organisation traditionnelle punit sévèrement tous ceux qui s'écartent de cette norme et qui par leur conduite déviante ternissent l'image et l'honneur de la famille.

1.4. L'évolution politique et données économiques

Le premier contact de l'Afrique avec d'autres civilisations ne s'est pas fait avec le monde occidental mais avec le

(6) Koudou Adèle (1987), a consacré à ce thème un mémoire de fin d'études très intéressant et révélateur de la valeur accordée dans chaque ethnie aux rites divers (initiation, purification...).

monde arabe, plusieurs millénaires avant l'ère chrétienne, selon les historiens cités par Y. Brillon (1980). Et il semble même que c'est en Afrique de l'ouest que l'influence arabe et le coran ont été les plus rapides à s'imposer. Mais à la différence de la rencontre de l'islam avec la culture africaine, la rencontre avec le colonisateur occidental a été un choc. Comment cela s'explique-t-il ? Parce que d'abord, semble-t-il, la propagation du coran se fit en grande partie par les marchands dans un contexte d'échange. "C'est indirectement par l'immigration, le commerce et l'assimilation culturelle qu'elle se fit... D'autre part, l'écart culturel entre Africains et Musulmans était beaucoup moins grand... Les convertis n'avaient pas à abjurer solennellement leurs croyances et pouvaient continuer à adhérer à la plus grande partie de leurs coutumes ancestrales de telle sorte que la nouvelle religion s'intégra facilement au mode de vie des Africains" (Brillon, *ibid.*, p. 55). En Côte d'Ivoire, depuis le XVIIe siècle les Malinké et les Dioula seront convertis à l'islam et c'est par eux que la religion musulmane va gagner d'autres adeptes, notamment dans le groupe sénoufo.

Apparemment "l'islam a laissé l'africain maître chez lui" (Herskovits, 1965, p. 123 cité par Brillon, *op. cit.*) tel ne sera pas le cas du monde occidental, et de sa religion chrétienne, qui avait des desseins politiques, commerciaux, culturels. M'Baye (1970, pp. 11-12) en dit ceci :

"L'occident est apparu à l'Africain sous l'image d'un officier de marine autoritaire, aux ordres précis et impératifs qui n'admettait pas la discussion, d'un marchand à la hotte remplie de pacotilles, ou d'un saint homme vêtu de soutane. Le premier a apporté sa science des rapports humains, et le second sa technique. Mais l'action du troisième, si elle est moins spectaculaire, n'en est pas moins réelle. Napoléon disait, en 1804, en parlant des missionnaires : "leur robe les

protège et sert à couvrir des desseins politiques et commerciaux" on peut y ajouter des desseins culturels".

En 1679 la compagnie d'Afrique obtient le monopole de la traite des "esclaves" africains qui sont désignés comme "sauvages". Les premières expéditions vont être "douces" l'on va commencer par attendrir par la soutane, cette robe, comme disait Napoléon, qui "protège", "sert de couverture". Le Révérend Père Gonsalvez part en expédition à Assinie en 1687 et y fonde une chapelle. Plusieurs missions du même type suivront qui aboutissent à la construction en 1701 du port d'Assinie. D'autres comptoirs seront créés à Jacquville, Grand-Lahou et Sassandra. Mais c'est au XIXe siècle que la véritable invasion va se faire par des expéditions surtout coloniales et non plus religieuses ou commerciales. La résistance s'organise partout en Côte d'Ivoire contre le colon et ses brutalités depuis 1880, mais vaincus militairement, l'installation devenait aisée du moins momentanément car même avec la constitution de la Côte d'Ivoire en Colonie en 1893, les Ivoiriens ne désarmeront pas pour autant. Les luttes se radicaliseront et entreront dans une phase nouvelle après la seconde guerre mondiale. En 1944 naît le Syndicat Agricole Africain (S.A.A.) qui réunit 20 000 planteurs, qui par la force des choses avaient fini par adopter les cultures de rente vouées à l'exportation, tels le café, le cacao imposés par le colonisateur. En 1945 le P.D.C.I. (Parti démocratique de Côte d'Ivoire) naît de la fusion du S.A.A. et des groupes études communistes (G.E.C.). En 1946 naîtra le Rassemblement Démocratique Africain (R.D.A.) à Bamako (Mali) sous la direction de Houphouët Boigny. Mais très vite le P.D.C.I. et son chef Houphouët Boigny qui avaient entraîné les masses agraires et certains intellectuels derrière eux autour des mots d'ordre populaires comme par exemple la suppression du travail forcé, vont se constituer en nouvelle bourgeoisie dont les intérêts majeurs finissent par coïncider avec ceux de la bourgeoisie de l'ancienne puissance impérialiste. L'année 1950, année de

désaparement avec les forces de progrès et de démocratie en France constitue le véritable révélateur. L'indépendance de la Côte d'Ivoire le 7 août 1960, indépendance que ne voulaient pas Houphouët Boigny et le P.D.C.I., ne fera que confirmer ces données. Certes comme nouvelle bourgeoisie nationale naissante, il était de son intérêt de susciter une forte croissance économique, le développement lui n'a pas suivi, puisque cette nouvelle classe de bourgeois nationaux rapaces vont s'accaparer la plupart des richesses comme nous l'ont montré l'ensemble des événements récents de Côte d'Ivoire (février-avril 1990).

Au point de vue économique, nous notons comme nous l'indiquions, une forte croissance du Produit Intérieur Brut (P.I.B.).

- 1950 à 1959 : 7 à 8 % par an
- 1960 à 1965 : 11 à 12 % par an

Mais très vite il déclinera :

- 1965-1980 : 6,8 %
- 1980-1987 : 1,2 %

La forte croissance notée a été favorisée par un essor du secteur agricole. La Côte d'Ivoire devient le premier producteur du cacao entre 1971 et 1980, 3e pour le café, 1er pour la banane pour l'ananas et le bois... Mais c'est le choix même de la stratégie de développement axée principalement sur des cultures d'exportation qui constitue l'explication de la crise que connaît la Côte d'Ivoire et la chute du P.I.B. Elle est également la conséquence de la corruption et le détournement de deniers publics, nouvelle institution érigée en système par les dirigeants eux-mêmes. Comme le dit Daniel Temam (1990) :

"Les hommes politiques et les fonctionnaires voient passer une immense masse d'argent qui ne peut qu'exciter leur convoitise. Conséquence, la corruption reçoit une impulsion considérable et se développe sur une grande échelle". Dans le même temps où les riches deviennent de plus en plus riches, les pauvres s'appauvrissent de plus en plus et sous le poids de l'appauvrissement de la campagne, les villes se gonflent artificiellement du fait de l'exode rural.

1.5. L'explosion urbaine et l'exode rural, conséquences de la croissance économique

L'urbanisation accélérée de la Côte d'Ivoire fait aujourd'hui de la population, une population en majorité urbaine. Le taux d'urbanisation qui était de 23 % en 1965 est passé à 45 % en 1987 et l'on s'attend à ce que le seuil de 50 % de la population habitant en ville soit dépassé en 1990. Le rythme de croissance de la capitale Abidjan (7) est d'environ 10,5 % par an ; ainsi de 1,4 millions d'habitants à la mi-1979 la population en juillet 1982 était de près de 1,9 millions, une augmentation de 35 % en trois ans. Celui de la seconde ville, Bouaké est de 9 % l'an soit donc des rythmes de croissance nettement supérieurs à la croissance moyenne urbaine située par les spécialistes à 8 % par an. Selon le Ministère de l'Economie et des Finances, Direction de la Statistique (op. cit., p. 64), "Le déséquilibre s'accroît par rapport aux villes de l'intérieur jusqu'en 1990 où Abidjan et Bouaké avec

(7) En fait, Abidjan aujourd'hui n'est plus que la capitale économique, car pour contenter Houphouët Boigny qui souhaitait depuis longtemps son "petit village" en pôle d'attraction de toute la sous-région, la capitale politique de la Côte d'Ivoire est devenue Yamoussoukro ("village" natal de F. Houphouët Boigny).

3 976 000 habitants et 556 000 habitants représentent à elles deux 65 % de l'univers urbain".

Il en découle un déséquilibre, qui se situe non seulement entre rural et urbain, mais aussi entre Nord et Sud : la savane rurale du Nord ne représentant plus en 1990 que 29 % du total rural contre 33 % en 1980, ceci du fait de l'exode vers la ville. En 1975, le déficit en hommes de 15 à 29 ans y était déjà très sensible, il faut donc craindre son dépérissement économique et humain, du fait du vieillissement de la population. Mais la ville est-elle préparée réellement à accueillir tout ce flux migratoire ? Offre-t-elle les conditions à tous de satisfaire les besoins fondamentaux : l'emploi, le logement, la nourriture, la santé, l'éducation... ? Voilà la question de fond que nous examinerons plus loin, et sur laquelle quelques indications ont déjà été fournies, notamment dans la partie sur les pratiques éducatives du milieu scolaire, où nous avons montré que le droit à l'éducation, auquel notre pays a souscrit, ne correspond à aucune réalité sur le terrain. Nous reviendrons sur les conditions de vie de l'enfant dans les grandes cités urbaines comme Abidjan à propos de notre échantillon d'étude, mais également en nous reportant à une enquête fort riche, ancienne du Centre International de l'enfance qui déjà entre 1954 et 1957 posait les problèmes centraux qui, s'ils ne sont pas résolus correctement, précipitent l'enfant dans la délinquance surtout dans nos cités anonymes. Cités dans lesquelles les disparités sont devenues de plus en plus criardes malgré une croissance indéniable qui avait amené certains observateurs à parler de "miracle Ivoirien" : l'accumulation ne pouvait être synonyme de développement.

1.6. La crise de la société Ivoirienne aujourd'hui

Crise politique, socio-économique et morale, c'est toute

la société qui est touchée : absence de contrepoids au pouvoir concentré dans les seules mains d'Houphouët Boigny, absence de libertés et de démocratie, absence de moralité dans la gestion des affaires publiques, accentuation de la pauvreté, de la misère à côté de la richesse insolente de certains qui ne se gênent pas de fêter officiellement leurs milliards (exemple de Konan Bédié, ancien ministre de l'Economie et des Finances, actuel Président de l'Assemblée Nationale, présenté comme "successeur probable de Houphouët Boigny"), voilà le visage actuel de la Côte d'Ivoire qui malgré une croissance économique jusqu'en 1980 n'a pas véritablement décollé. D'abord du fait d'une stratégie hasardeuse de développement, d'une gestion scandaleuse conjuguée à une extraversion de l'économie. En effet déjà en 1950, pour 4,6 milliards reçus (valeur 1965) au titre des investissements, elle exportait vers l'Europe 7 milliards. En 1965 pour 15,4 milliards, c'était 25,2 milliards qui étaient expatriés au titre des bénéficiaires par les entreprises étrangères (ceci a été permis par le code d'investissement adopté en 1960 et qui garantit le rapatriement de tous les avoirs avec en plus une exonération pour les entreprises françaises pour leur installation). Aujourd'hui indépendamment de ce rapatriement autorisé par la loi, la fuite des capitaux a été organisée par les autorités, ainsi leurs avoirs souvent acquis de manière douteuse sont placés discrètement dans les banques étrangères, ou investis dans les pays occidentaux. Or la dette extérieure étouffe le pays. En 1987 elle était de 13,6 milliards, aujourd'hui elle est de 15 milliards de dollars, non comprise la dette intérieure. Les hôpitaux quant à eux sont vides de produits pharmaceutiques, chaque malade envoie sa seringue, son coton..., tout, s'il veut être soigné... voilà en substance le cadre dans lequel cette recherche sur les valeurs morales s'effectue. Maintenant passons à son cadre proprement méthodologique en commençant par énoncer les hypothèses.

2. ENONCE DES HYPOTHESES GENERALES

Les valeurs morales, les conditions et la genèse de leur appropriation nous renvoient en tant qu'objets de notre étude à des présupposés théoriques qu'il nous faut éclaircir. Le domaine des valeurs morales, qui implicitement touche à la question de savoir comment l'on doit se comporter, domaine par excellence qui se préoccupe de prescrire ce qui doit être, de déterminer et d'orienter des finalités, des objectifs, des comportements, est-il compatible avec la démarche scientifique, avec la psychologie qui elle se propose d'étudier, de déterminer ce qui est, c'est-à-dire, des faits ? Dans la discussion théorique de ce problème nous avons fait apparaître l'importance des pratiques sociales, et notamment des pratiques éducatives des parents et des maîtres, celles-là même qu'ils justifient, qu'ils légitiment par la référence à certaines valeurs. Pour comprendre ces pratiques éducatives nous avons supposé qu'il y avait un préalable à lever celui de la connaissance des valeurs dont les uns et les autres se réclament pour mieux saisir ou comprendre les différences dans leurs pratiques et conduites. Les choix des valeurs de leurs enfants sont supposés nous servir de grille d'évaluation indirecte de l'éducation familiale et scolaire. Ils nous permettent de voir la validité d'une théorie qui laisse la place aux stratégies individuelles. A partir de telles considérations générales les hypothèses suivantes, reposant sur l'idée de distance sociale, nous ont servi de cadre de recherche :

. L'appartenance socio-culturelle détermine les pratiques éducatives en usage dans les familles.

. Les pratiques éducatives en usage dans les familles déterminent pour une grande part le niveau de développement moral de l'enfant, son système de valeurs et le sentiment de sa propre valeur (son estime de soi).

. L'orientation de la conscience morale, le degré de résistance à la tentation comme l'orientation du système de valeurs et l'estime de soi, dépendent aussi des pratiques éducatives des maîtres ainsi que de l'histoire de vie de l'enfant (réussite/échec, participation/marginalisation sociale...).

3. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON

3.1. Les caractéristiques principales

L'étude étant génétique et différentielle la traduction opératoire de nos hypothèses dépendra à la fois des variables caractéristiques de l'échantillon expérimental et des instruments techniques utilisés.

L'échantillon expérimental compte 220 sujets âgés de 6 à 16 ans. Un groupe de contrôle est constitué de 50 mineurs de justice de même âge. Trois quartiers de la ville d'Abidjan ont été concernés par l'étude : Cocody, Yopougon et Abobogare. L'enquête pilote nous a par contre conduit autant à Abidjan qu'à Bouaké (8). Indépendamment de ces jeunes délinquants et non-délinquants, nous avons impliqué leurs éducateurs. D'abord leurs parents souvent représentés par le père (80 % des cas), ensuite leurs enseignants et éducateurs d'internat (N = 150).

(8) Dans le quartier de Yopougon (ouest d'Abidjan) qui abrite la Maison d'arrêt civil d'Abidjan (MACA) a été vu l'échantillon des délinquants. Les enfants de 6 à 11 ans ont été vus à l'Ecole Primaire Publique de Cocody (Municipalité), quartier résidentiel. Quant aux adolescents, ils ont été vus au Collège Moderne d'Abobogare, quartier populaire comme Yopougon et qui se situe au Nord-Ouest d'Abidjan. L'enquête pilote nous a conduit autant à Marcory, Treichville (Centre d'Abidjan), qu'à Dar-es-salam (quartier populaire de Bouaké, seconde ville de la Côte d'Ivoire).

Ils ont été interrogés surtout à propos de leurs pratiques éducatives, de l'éducation civique et morale mais aussi des valeurs. La présentation détaillée de l'échantillon est faite en Annexes¹ en fonction des variables indépendantes principales. Pour l'essentiel, l'échantillon expérimental et témoin se répartit de la manière suivante en tenant compte de trois variables indépendantes comme :

- l'âge
- le sexe
- le statut juridique.

		ENFANT						ADOLESCENT									
								12		13		14		15		16	
A		6	7	8	9	10	11	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND
M		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
F		10	10	10	10	10	10	0	10	0	10	0	10	0	10	0	10

(A) Age (ans)

(M) Masculin

(F) Féminin

ND = Non-délinquant ; D = Délinquant.

Ce type de croisement ou de regroupement a présenté quelques avantages puisque ainsi des comparaisons secondaires sont possibles. Par exemple s'il est possible de comparer tous les âges dans une perspective génétique, l'on peut également ne tenir compte que de la classe d'âge (par exemple enfant/adolescent). Quant à la catégorie socioprofessionnelle du père elle donne cette répartition :

	CSP1 (élevée)		CSP2 (moyenne)		CSP3 (basse)		Total (N)
	N	%	N	%	N	%	
Enfant ND	58	48	26	22	36	30	120
Adolescent ND	19	19	31	31	50	50	100
Adolescent D	1	2	6	12	43	86	50
Total (N)	78	29	63	23	129	48	270

Au vu d'une telle répartition la première question qui s'impose est celle de la distribution de la population Ivoirienne de référence en fonction de ces trois catégories. Autrement dit un tel tableau traduit-il une quelconque réalité sur le terrain ? La réponse à cette question est impossible pour la simple raison que les autorités ayant toujours nié l'existence des classes sociales, les statistiques officielles ne mentionnent jamais cette variable qui aurait pu nous donner une idée de la réalité. En l'absence de telles données nous ne pouvons que faire des approximations, et dans cette perspective, seul le pourcentage de la classe basse pourrait se rapprocher grossièrement de la réalité puisqu'elle constitue la majorité. Mais la prétention d'une quelconque représentativité de notre échantillon par rapport à la population parente n'étant pas notre souci premier, ici, cette difficulté méthodologique ne sera pas résolue.

Mais de la même manière le fait que les délinquants sont tous des garçons pose problème. Ce problème était également difficile à surmonter. En effet pendant la durée de nos recherches les filles n'ont jamais dépassé 7 % du total des cabinets 1 et 2 du centre d'observation des mineurs. Mais de plus le chiffre de celles qui répondaient au critère de l'âge (12 à 16 ans) était insignifiant (5 filles soit 0,8 %). Afin

(1) CSP = Catégorie socio-professionnelle.

de contourner le problème interprétatif sur le rôle respectif des deux variables, la comparaison entre délinquants et non-délinquants ne concerne que les adolescents de sexe masculin.

Une cinquième variable a été considérée, les pratiques éducatives parentales. Cette variable a été définie a priori à trois niveaux : souple, rigide et laisser-faire. Il nous restait à voir quels parents se classaient dans chacune de ces trois catégories. Ceci n'a été possible qu'à partir des réponses des enfants, des adolescents et de leurs parents à une série de questions de l'enquête relative aux pratiques quotidiennes de ceux-ci touchant à la surveillance, au style d'encadrement et aux libertés accordées à l'enfant (cf. Questionnaires Enfants et Parents en Annexes 2). Son statut est double : variable intermédiaire et variable dépendante. En effet comme variable intermédiaire, nous voulons, en fonction d'elle, étudier l'orientation morale des enfants, mais comme variable dépendante, confrontée ou mise en relation avec la catégorie socio-professionnelle, nous voulons voir les styles éducatifs privilégiés par les familles Ivoiriennes. Les réponses des enfants d'une part, et celles de leurs parents de l'autre nous ont permis d'obtenir la répartition suivant le tableau ci-dessous :

	ENFANT			PARENT		
	Souple	Rigide	L.F.	Souple	Rigide	L.F.
Enfant ND	78	35	7	77	42	1
Adolescent ND	43	47	10	53	42	5
Délinquant D	6	37	7	16	24	10
Total (N)	127	119	24	146	108	16

Il y a des discordances entre enfants et parents. A quels niveaux se situent-elles ? Et quelles sont leurs incidences

sur l'orientation morale ? Dans cette étude, elles portent sur 106 couples, ce qui n'est pas négligeable. Mais indépendamment de ces aspects demeure le problème de l'inégalité de la représentation des parents suivant qu'il s'agit des enfants ou des adolescents, délinquants ou non. En fait ce qui nous apparaît ici concerne une donnée qui sera analysée plus loin dans la partie consacrée aux résultats ; c'est-à-dire que l'accès à l'adolescence semble transformer les attitudes des parents, les poussant vers plus de rigidité alors qu'ils sont plus souples lorsqu'il s'agit des enfants. Etant donné que cette question fait l'objet d'une analyse plus loin ne nous y attardons pas et essayons de donner pour finir une vue globale sur les conditions de vie des sujets de notre échantillon d'étude.

3.2. Synthèse sur les conditions de vie de l'enfant de notre étude

La recherche des lieux de naissance nous permettait de saisir si dans notre échantillon il y avait des enfants de "l'exode rural". Avec 70 % des enfants qui sont nés en ville, nous avons 30 % de naissance au village, et dans ce pourcentage la presque totalité sont de parents planteurs vivant au village ; les enfants ont été envoyés en ville pour continuer leur scolarité, soit à la suite de la réussite au concours d'entrée en 6e ou tout simplement l'enfant a été confié à un parent ou autre tuteur non-parent. A Abidjan, 77 % d'entre eux vivent avec leurs parents, encore unis dans 69 % des cas, certains vivent, quand les parents sont séparés (31 %) avec l'un des parents, et plus souvent avec la mère que le père. Ils vivent dans certains cas chez des parents autres que les géniteurs (16 %) ou chez des tuteurs (7 %). Mais une infime minorité (7 %) que l'on retrouve aux trois niveaux, disent qu'"on s'en fout d'eux" et donc dorment souvent dehors sans qu'aucun compte ne leur soit demandé. Les couples parentaux,

avant la dissociation pour certains étaient monogamiques (69 %) ou polygamiques (31 %), la moyenne des épouses est de 3. La composition de la famille, en ce qui concerne la fratrie donne en moyenne 6 enfants pour 53 % des familles, et 24 % en dessous ou égale à 3 enfants. Un nombre insignifiant d'entre eux a le privilège de disposer d'une chambre personnelle (10 %), la plupart du temps ils dorment ensemble, avec d'autres enfants (cousins, neveux...) dans une chambre collective (70 %) ou au salon (14 %), les autres enfants dorment carrément avec leurs parents dans la même pièce (6 %). Le nombre moyen de personnes signalées par les enfants dans le lieu de couchette collectif est de 6 personnes (c. collective, salon et "entrée-coucher" confondus). Indépendamment des enfants et adolescents qui poursuivent leur scolarité dans les établissements signalés, les 4 % qui sont illettrés sont uniquement des délinquants, 56 % sont à l'école primaire et 40 % au secondaire 1er cycle. Quant à leurs parents, 30 % sont illettrés, 20 % n'ont pas franchi le seuil de l'Ecole Primaire, 30 % le seuil du secondaire, 20 % ont atteint le niveau des études supérieures. Lorsqu'ils partent à l'Ecole, 40 % des enfants de la CSP1 reçoivent de l'argent de poche, contre 55 % par la CSP3 et 70 % pour la CSP2. Certains parents expliquent qu'ils évitent de donner de l'argent de poche lorsque leur enfant part pour l'école afin d'éviter des intoxications, car l'enfant est souvent alors tenté d'acheter des friandises, vendues aux entrées des écoles dans des conditions hygiéniques pas toujours satisfaisantes.

Pour ce qui concerne les variables comme l'âge, le sexe, le nombre de sujets a été égalisé sur chaque niveau de la variable. La différence a été faite par le groupe de contrôle de délinquants. C'est donc ainsi que chaque niveau d'âge dans le groupe d'enfants comporte 7,4 % des sujets, mais 11 % pour le groupe d'adolescents. Pour le sexe, masculin (59 %) et féminin (41 %). Les non-délinquants, échantillon expérimental, représentent 81 % des sujets contre 19 % pour les mineurs de

justice. Le sexe féminin n'est pas représenté en ce qui concerne les mineurs de justice pour la simple raison que son effectif était insignifiant dans le centre d'observation dès le début de cette recherche, mais à la fin également de notre présence. Le chiffre total était de 46 filles sur 644 mineurs de justice, soit 7 % à la fin de 1989, mais seulement de 3 filles au début de la même année. Une telle donnée semble confirmer la faible représentation féminine dans la délinquance juvénile en particulier. Mais elle peut simplement signifier une plus grande tolérance sociale de la délinquance des jeunes filles. Elle pose enfin le problème de la nature de la délinquance des filles qui est prise en considération.

Une dernière variable, purement descriptive a été considérée, elle concerne le groupe ethnique d'appartenance, mais elle ne fait pas l'objet d'une attention particulière dans cette étude. Nous notons certes, dans le groupe-contrôle de délinquants, une forte représentation du groupe ethnique voltaïque (45 %) ; ce sont des adolescents dont les parents d'origine voltaïque ont pris la nationalité Ivoirienne et du groupe Malinké (25 %). Mais même si une telle donnée va dans le sens de la forte criminalité du groupe étranger voltaïque, ici sa signification ne peut être saisie du fait de la faiblesse de l'échantillon.

Ces données étant ainsi précisées il demeure des questions en suspens. Pourquoi le C.O.M. de la M.A.C.A. alors qu'initialement nous avions prévu d'intervenir au Centre Abel de Grand-Bassam, au Centre de Rééducation de Dabou et aux centres pénitentiaires de Bouaké et Gagnoa. Il est dommage que certains problèmes soient évoqués mais ils nous renvoient la réalité de la recherche scientifique dans notre pays ; il s'agit du problème de moyens. En effet les seules indemnités allouées à chaque enseignant-chercheur s'échelonnent entre 150 000 et 180 000 FCFA (1500 FF et 1800 FF) l'an. Quant aux structures d'enseignement et de recherche de l'Ecole Normale

Supérieure d'Abidjan, elles ne sont dotées d'aucun moyen, d'aucun financement de la recherche, qui de ce fait n'est qu'individuelle. Dans ces conditions il nous a été difficile d'effectuer les déplacements souhaités à l'intérieur de la Côte d'Ivoire. Pour cette recherche nous avons heureusement bénéficié d'une petite subvention du CODESRIA (9) qui nous a permis de nous associer les services de deux de nos étudiants, mais également de monter, de produire l'ensemble des épreuves de notre batterie et aussi d'acquérir certains titres bibliographiques étrangers.

Ceci étant dit, il peut nous être reproché de n'avoir pas tiré au hasard entre les villes, et entre les centres d'accueil des mineurs de justice. Une autre critique justifiée au point de vue méthodologique porte sur la définition des pratiques éducatives parentales. Il aurait pu être tenu compte des pratiques éducatives de la mère également, et en fonction des deux prises conjointement, voir comment elles se coordonnent ou pas avec les pratiques éducatives du milieu scolaire. Mais nous avouons la difficulté de considérer dans une recherche tous les aspects susceptibles d'intervenir. Une difficulté d'ailleurs d'autant plus insurmontable que par exemple au collège, l'élève voit passer plusieurs enseignants dans la même journée avec chacun une pédagogie pas toujours identique à celle des autres. L'on peut même dire que quatre séances d'observation en classe, sont insuffisantes certainement pour définir le profil des méthodes pédagogiques du professeur, qui suivant les thèmes adaptent ses modalités d'intervention et de gestion du groupe-classe. Une autre remarque enfin concerne la catégorie socio-professionnelle et

(9) Organisme international qui soutient les recherches en sciences sociales à travers, en particulier, "son programme de petites subventions pour les mémoires et les thèses". Il est basé à Dakar au Sénégal.

le niveau d'études du père comme unique référence pour définir le niveau socio-culturel de la famille. Ceci s'explique par le fait que la plupart du temps, la mère reste au foyer et même lorsqu'elle travaille, c'est principalement le salaire du père qui soutient véritablement la famille, le sien étant souvent insignifiant. Et d'une manière générale, alors que beaucoup de maris peuvent avoir un niveau élevé par rapport à l'épouse, l'inverse est rare dans la société, et inexistant dans notre échantillon d'enquête.

4. LES INSTRUMENTS DE MESURE ET LA TRADUCTION OPERATIONNELLE DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'ensemble des variables dépendantes concerne les réponses des sujets, enfants, adolescents et éducateurs (parents et enseignants) à des épreuves ou questionnaires dont l'objet est d'appréhender les conditions de vie et d'éducation, le développement moral et l'image de soi de l'enfant. Alors que certaines épreuves ou questionnaires s'adressent à tous, d'autres ont par contre une population cible qui diffère selon l'objectif visé.

4.1. Le questionnaire-enfants et adolescents et les hypothèses opérationnelles

L'objectif de ce questionnaire de 35 questions s'adressant aux échantillons expérimental et témoin est de nous révéler les conditions de vie, l'atmosphère éducative et l'identité des sujets (cf. Annexes 2).

La traduction opératoire de notre première hypothèse générale en rapport avec les conditions éducatives et l'origine sociale des parents telles que cet instrument se propose de les approcher, est la suivante :

- Les familles d'origine sociale modeste, basse, plus proches des valeurs traditionnelles que modernes ont des pratiques éducatives à orientation majoritairement rigide. A l'opposé, les familles d'origine sociale moyenne et élevée plus proches des valeurs modernes que traditionnelles ont des pratiques éducatives plus souples.

Comment justifier une telle hypothèse ?

L'objectif, ou l'un des objectifs majeurs des premières c'est d'abord le maintien et le respect des traditions, le conformisme ; quant aux secondes elles privilégient l'autonomie, et même si elles reconnaissent qu'il y a des valeurs à faire acquérir, elles ne font pas du respect absolu des traditions l'un des objectifs à atteindre dans l'éducation de leur enfant.

La culture Africaine en général, et Ivoirienne en particulier met l'accent sur l'autorité, le pouvoir et le savoir indiscutables des anciens et des valeurs dont ils sont porteurs. L'esprit critique et la remise en question de l'ordre qu'ils incarnent ne sont pas tolérés, de sorte que l'éducation familiale insistera plutôt sur une démarche dirigiste tendant à rendre l'enfant conformiste. Or précisément les milieux de niveau socio-culturel, socio-économique faible sont souvent très proches des traditions. C'est pourquoi il nous paraît possible que ces milieux, composés de petits paysans, de petits employés, ouvriers et manoeuvres épouseront plutôt des pratiques éducatives très dirigistes. En effet les moyens matériels très modestes, et les conditions draconiennes de travail qui sont les leurs ne leur donnent pas la possibilité d'avoir une véritable vie de famille, c'est-à-dire la possibilité d'être très proches de leurs enfants, de suivre de très près leur éducation. Les moments d'intervention auprès d'eux étant plus fréquemment utilisés pour donner des directives, des ordres, ils se prêtent très peu à la discussion, à l'échange car en dernière analyse c'est le résultat immédiat qui semble compter, à savoir que l'ordre donné a été exécuté

avec respect et obéissance par l'enfant, le reste importe peu. Au village, même l'absence des parents est comblé d'autant plus que tout le village est un éducateur potentiel de l'enfant. Mais en ville, la réalité est tout autre, c'est l'anonymat, et ce que vous ne pouvez pas faire ne sera pas fait car votre voisin ne le fera pas à votre place. Or malheureusement, les ordres péremptaires donnés ici et là par le papa, autorité de la famille alternant avec le laisser-faire dans beaucoup de cas ne sont pas suffisants pour l'armature sociale et morale de l'enfant. La personnalité fragile qui en découle est hyperconformiste, hypersuggestible, influençable, manipulable et peu résistante à la tentation.

4.2. Les épreuves de jugement et d'intention morale (historiettes), l'épreuve des phrases alternatives sur les valeurs et les hypothèses opérationnelles

Les premières sont composées de 10 historiettes inspirées des dilemmes moraux de Piaget (1932), Kohlberg (1959) et de Malewska-Peyre (1980, 1987). Parmi elles, 5 portent sur des valeurs morales conflictuelles (Historiettes, 1, 2, 3, 7, 10) et 5 sur des valeurs culturelles (Historiettes 4, 5, 6, 8, 9). Pour chacune d'elles, l'on enregistre le jugement de l'enfant vis-à-vis du comportement d'une tierce personne, puis l'on sollicite sa "promesse" de comportement, s'il était placé dans la même situation que ferait-il ? (intention de conduite morale). Il s'agit par ces historiettes de faire ressortir l'orientation de la conscience morale de l'enfant et ses positions sur certaines valeurs culturelles. La seconde épreuve porte spécifiquement sur leurs choix relatifs à une série de valeurs culturelles modernes et/ou traditionnelles.

4.2.1. Présentation des historiettes à valeur morale

. L'historiette 1 : la valeur de la vie et l'honnêteté

Pour sauver une vie humaine est-il admissible de voler ? Voilà le problème posé à l'appréciation des enfants. Le mari d'une femme qui est mordue par un serpent, lui, a volé le médicament, n'ayant pas d'autres ressources et vu le refus catégorique du pharmacien de l'aider à sauver son épouse.

. L'historiette 2 : la dénonciation de voleurs et la corruption

Faut-il dénoncer quelqu'un, même s'il est un voleur ? Mais de plus, il s'agit de voir jusqu'à quel degré l'enfant peut résister aussi à la tentation d'accepter l'argent proposé par les voleurs en échange de son silence.

. L'historiette 3 : le détournement des biens publics et le privilège du statut social

Faut-il punir au même degré deux personnes, l'un ministre, l'autre petit comptable, qui ont détourné de l'argent à des fins personnelles ?

. L'historiette 7 : l'argent et les pièces d'identité ramassés

Que faire d'un porte-monnaie ramassé contenant de l'argent et des papiers d'identité ramassés ? Que penser du comportement de quelqu'un qui justifie le fait de garder l'argent par la nécessité ?

. L'historiette 10 : la fraude et l'aide

Pour aider une de ses connaissances à être embauchée dans une entreprise, une secrétaire lui transmet les épreuves du test ?

4.2.2. Présentation des historiettes à valeur culturelle

. L'historiette 4 : les droits de la femme

Votre épouse vous mécontente, Est-il justifié alors de la battre, comme le protagoniste de cette historiette ? Quelle est la position de l'enfant par rapport aux droits de la femme?

. L'historiette 5 : les sorties d'un adolescent et l'obéissance au père

Que faut-il penser du comportement d'un garçon de 15 ans qui profite de l'absence de son père, pour sortir avec ses copains, alors que son père le lui avait interdit ?

. L'historiette 6 : l'hospitalité et ses limites

Est-il nécessaire de prévenir avant de venir séjourner chez un parent ? Que penser de la conduite de l'hôte qui pour contenter ce parent, déménage ses enfants au salon afin de ne pas faillir aux règles de l'hospitalité africaine ?

. L'historiette 8 : la polygamie et les problèmes de jalousie

La polygamie, pratique séculaire de nos sociétés traditionnelles, peut-elle être toujours d'actualité ? Le comportement d'une co-épouse, qui, par jalousie ébouillante sa rivale, est-il excusable ?

. L'historiette 9 : le recours au guérisseur et/ou au médecin

Le recours au guérisseur est-il (encore) justifié en présence des hôpitaux "modernes" et des médecins compétents,

mais démunis ? Que pense l'enfant du comportement qui consiste à tenter sa chance des deux côtés.

Voilà les dix historiettes de cette batterie. Il n'y a pas de bonnes réponses a priori. L'orientation de la conscience morale, telle qu'elle sera définie pour chaque sujet, tient uniquement compte des arguments développés pour soutenir ses positions. Les procédés de catégorisations des niveaux de la conscience morale sont inspirés de Kicinski (1987) et analysés aux chapitres 7 et 8 de la seconde partie.

4.2.3. Présentation de l'épreuve des phrases alternatives sur les valeurs (E.P.A.V.)

Un échantillon juge d'adultes (50 hommes et 50 femmes) nous a permis, lors d'une pré-enquête, de sélectionner un ensemble de trente valeurs et ensuite parmi elles, de préciser celles qui sont traditionnelles, c'est-à-dire conformes aux exigences de la coutume et des traditions, et celles qui renvoient plus à la culture d'inspiration occidentale, donc dites modernes. A partir de là une épreuve dite des phrases alternatives a été mise au point, s'inspirant du test des choix alternatifs de Malewska-Peyre et Zaleska (1980). Chacune des 30 valeurs présentée sous une forme dichotomique, traditionnelle ou moderne, donne l'occasion au sujet de choisir sa préférence et par là nous repérons son système de choix. Les historiettes comme les phrases alternatives figurent in extenso en Annexes 2.

4.2.4. Les hypothèses opérationnelles

Il s'agit de traduire notre deuxième hypothèse générale en des termes permettant sa vérification. Celle-ci relie les

pratiques éducatives en usage dans les familles et l'orientation des choix de valeurs morales et culturelles.

Cette seconde hypothèse générale est opérationnalisée de la façon qui suit :

- Les pratiques éducatives qui permettent une grande diversité d'expérimentations, du fait de leur souplesse et d'une certaine autonomie d'action laissée à l'enfant, sont certainement les plus favorables au développement moral de l'enfant comparativement aux pratiques éducatives plus préoccupées d'"aligner" l'enfant et donc très rigides.

- Il reste bien entendu, que le niveau de développement moral est également fonction de l'âge et l'on s'attend évidemment à une ligne génétique allant du pôle hédoniste et utilitariste à un pôle allocentrique.

- L'on s'attend à ce que le système de valeurs des adolescents soit moins traditionaliste et plus moderniste que celui des enfants et des adultes ; alors que les garçons sont attendus comme plus traditionalistes que les filles.

- Les mineurs de justice ont une orientation des valeurs globalement traditionaliste par rapport aux adolescents non-délinquants.

- Les enfants d'éducation rigide épousent plus facilement un système de valeurs traditionalistes, par rapport aux autres qui sans totalement les rejeter, ont également le souci de voir comment obtenir une articulation entre modernité et traditionalité qui tienne compte des nouvelles exigences de la société ivoirienne.

Les données pour expliquer ces hypothèses peuvent être trouvées chez les principaux psychologues de l'enfant. L'idée d'un développement moral totalement indépendant (ou indifférent) des conditions sociales et éducatives, qui serait uniquement endogène, est largement écartée de l'investigation des psychologues de l'enfant. H. Wallon (1965) écrit que "il n'y a pas de réaction mentale qui soit indépendante, sinon toujours dans le présent du moins par ses moyens et par son contenu, des circonstances extérieures, d'une situation, du milieu." ("L'évolution psychologique de l'enfant", p. 39). J.

Piaget (1932, op. cit.) a montré dans ses travaux sur le jugement moral chez l'enfant que parmi les facteurs qui favorisent le développement moral figurent au premier plan, le contact avec l'adulte et le contact entre pairs. S. Freud (1929) dans "Essais de Psychanalyse" (1981) montre également l'influence déterminante de l'action éducative dans la construction du SURMOI, instance de la personnalité dans laquelle il voit la forme proprement infantile de la conscience morale.

Certes, une part non négligeable dans son développement revient à l'activité et à l'expérience personnelles du sujet, mais elles-mêmes ne sont pas totalement ignorantes de l'environnement social ou du milieu dans lesquels elles se réalisent. La question qui nous occupe, dans ce travail, et que traduit notre hypothèse centrale, c'est de savoir quelle(s) condition(s) ou pratique(s) socio-éducative(s) sont les plus favorables à la construction de la conscience morale chez l'enfant. Les conditions "défectueuses" d'éducation sont souvent responsables de l'insuffisance de jugement moral et partant souvent d'une conduite anti-sociale de l'enfant. Mais qu'entendre par "défectueux"? Depuis les abandons, les carences jusqu'aux conditions socio-économiques des parents, il y a une foule d'éléments susceptibles de définir le caractère défectueux.

Nous situant également dans une perspective psycho-pédagogique, nous avons choisi d'expérimenter des pratiques éducatives précises, telles que définies plus haut et reprises plus loin, afin de "mesurer" leurs effets sur le jugement de l'enfant, et à partir des inégalités de ce jugement que nous inférons, repérer secondairement celle(s) qui apparaissent "défectueuses" pour la constitution du sens moral chez l'enfant en considération de l'orientation de la conscience morale et du degré de résistance à la tentation.

4.3. Les épreuves de résistance à la tentation et les hypothèses opérationnelles

4.3.1. Présentation des épreuves de résistance à la tentation

Cette batterie comporte cinq épreuves qui toutes se préoccupent de voir le degré de résistance à la tentation de tricher chez les sujets étudiés. Cette dimension a été introduite afin d'éviter la confusion notionnelle entretenue par certaines recherches qui, n'ayant porté que sur le seul jugement moral, concluent subrepticement sur des conduites morales. Pour le détail de cette batterie se reporter à l'Annexe.

. L'épreuve n° 1 : le fruit manquant

L'on présente au sujet la page n° 1 du livret de passation où figurent deux fruits au lieu de trois. Il s'agit de trouver le fruit manquant. Mais l'épreuve n'étant pas une devinette, l'enfant a deux possibilités : soit il dit qu'il ne sait pas, soit il donne au hasard un fruit. Il lui est simplement demandé de retenir cette réponse qu'il devra donner après la passation de toutes les épreuves, il aura entre-temps vu toutes les bonnes réponses. Le problème est donc simple ; le sujet sera-t-il suffisamment armé "moralement" pour maintenir sa réponse initiale, ou sera-t-il tenté de tricher en donnant la bonne réponse. Notons que cette bonne réponse, n'est donnée au hasard que par 5 % des sujets de l'ensemble de l'échantillon. Mais il n'existe pas de cas où toutes les bonnes réponses aux cinq épreuves ont été données au hasard.

. L'épreuve n° 2 : la couleur manquante

La deuxième épreuve s'appuie sur le même principe que la première, mais cette fois-ci il s'agit d'objets qui sont coloriés différemment. Cependant un seul ne l'est pas ; il faut trouver la couleur manquante. Quand le sujet doit donner sa réponse finale il a déjà vu la bonne réponse.

. L'épreuve n° 3 : le jouet choisi par N'Da

Parmi quatre jouets, un garçon du nom de N'Da en a choisi un, lequel ? Afin d'éviter l'effet biaisant du sexe conformément aux résultats de P. Tap (1970, 1979) sur les choix des jouets et les rôles de sexe (Tap, 1981, Koudou, 1980) nous avons inversé le choix de N'Da : une poupée. Ceci nous évite d'avoir trop de bonnes réponses données au hasard du fait de la référence au sexe de l'enfant.

. L'épreuve n° 4 : les cercles

Les yeux fermés, le sujet doit faire une croix à l'intérieur de chacun des 5 petits cercles dessinés sur un plus grand de 7 cm de diamètre. Cette épreuve a été empruntée à Ferré (1963) et elle ne peut être réussie, si le sujet ne triche pas (en ouvrant les yeux). Lorsqu'il fait passer cette épreuve, comme d'ailleurs la dernière, du même style, l'expérimentateur se "désintéresse" de lui car il faut que le sujet ne se sente pas surveillé, afin d'être entièrement libre de suivre ses penchants.

. L'épreuve 5 : les lignes inégales

Cette épreuve des lignes inégales s'inspire de Binet et Simon (1951), le principe de l'épreuve c'est de faire plusieurs lignes égales à la ligne de référence, les yeux fermés.

Bien entendu l'enfant se contente souvent de ne tracer qu'une ligne par rapport à la verticale, puis une ligne par rapport à l'horizontale. Il n'est donc pas nécessaire d'en faire plusieurs. Il est rare, sinon impossible en pratique, de faire des tracés strictement conformes aux lignes de référence si l'on ne triche pas en ouvrant les yeux.

4.3.2. L'hypothèse opérationnelle sur la résistance à la tentation

- La résistance à la tentation sera plus faible chez les délinquants dont l'orientation morale est de type hédoniste, égocentrique comparativement aux non-délinquants dont la tendance morale sera celle de la réciprocité, de type allocentrique.

La maîtrise de soi, la maîtrise de ses émotions sont une des conditions de la résistance à la tentation. Dans ces conditions les sujets dont l'histoire personnelle est souvent marquée du passage à l'acte, il ne pouvait être attendu qu'une moindre retenue de soi face à la tentation. Le passage à l'acte ou l'absence de résistance à la tentation à ces épreuves chez les sujets n'ayant aucune carrière judiciaire pourrait peut être servir de pronostic de prédélinquance si ces actes sont répétitifs sur l'ensemble de l'échelle.

4.4. L'échelle d'estime de soi et les hypothèses opérationnelles

4.4.1. Présentation de l'échelle d'estime de soi

L'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S.), de l'équipe dirigée par P. Tap (1987) a été adaptée à notre objet pour étudier l'image de soi des sujets. Deux sous-échelles de 15 items chacune ont été retenues, l'une portant sur le soi social (soi dans ses rapports aux autres) et le soi émotionnel

(soi affectif). L'image de soi ou l'estime de soi est-elle positive ou négative, voilà l'objectif visé par cette échelle présentée plus en détail dans la partie Annexes 2 comme l'ensemble des autres épreuves de notre batterie de recherche.

4.4.2. Les hypothèses opérationnelles relatives à l'identité personnelle

- La tendance de tous les sujets, enfants et adolescents sera à la valorisation de soi ; néanmoins l'on s'attend à ce que les enfants et adolescents issus de familles appliquant les pratiques souples aient un niveau de valorisation et d'estime de soi plus élevé que les enfants issus des pratiques contraignantes et qui n'offrent que peu de moyens de réalisation et d'affirmation de soi.

- Les mineurs de justice présenteront une image négative d'eux-mêmes par rapport aux adolescents non-délinquants car on peut penser que la moralité et la réussite sont indispensables au maintien et au renforcement de l'estime de soi.

Les hypothèses de ce type ne sont pas totalement nouvelles, elles trouvent déjà leur fondement théorique dans les résultats de recherche de A. Algan (1974), sur les adolescentes inadaptées, qui confirment l'image négative de soi chez les inadaptées. Mais également nous trouvons les mêmes conclusions chez Malewska-Peyre (1987) sur les mineurs de justice chez qui "l'image de soi négative est fréquente", mais également dans la communication de Tap et Kerbel (1982) qui atteste bien que les délinquants ont non seulement une image négative d'eux-mêmes, mais aussi une orientation des valeurs traditionaliste. Autant de résultats qui ne vont pas dans le sens de l'hypothèse que le passage à l'acte délictueux constitue une stratégie de (re)valorisation de soi. Dans un contexte de faible contention de ses pulsions, de tolérance inexistante ou défectueuse à la frustration, le passage à l'acte anti-social semble agir après-coup comme non personnalisant, non valorisant chez certains sujets dont on peut penser qu'ils ne sont pas encore entrés dans l'engrenage criminel.

4.5. Les questionnaires-parents et éducateurs et les hypothèses opérationnelles

4.5.1. Présentation du questionnaire-parents

D'une composante de 21 questions il se propose de nous fournir les renseignements sur les conditions sociales, éducatives dans lesquelles l'enfant vit à la maison, mais également de nous situer sur le système de valeurs des parents (cf. Annexes 2).

4.5.2. Présentation du questionnaire - éducateurs/enseignants

Ce dernier questionnaire, comme la grille d'observation de la dynamique de la classe lors du cours d'éducation civique et morale donné par l'enseignant. (cf. Annexes 2) se propose enfin, d'apprécier l'atmosphère éducative dans le cadre scolaire de la classe en repérant le(s) méthode(s) utilisées par l'enseignant, mais également sa vision du contenu et de l'orientation donnée à l'éducation civique et morale dans le système éducatif ivoirien. Il nous a été ensuite donné de suivre systématiquement pendant quinze jours, les programmes T.V. afin de voir quelle place y occupaient les messages éducatifs. Enfin une enquête a été faite auprès de deux cinémas du quartier populaire de Treichville afin de voir le type de films projetés et la proportion de jeunes qui les fréquentaient.

4.5.3. Les hypothèses opérationnelles relatives aux pratiques éducatives des maîtres

- Les pratiques éducatives qui mettent l'accent sur la discussion, la confrontation des points de vue, la coopération sont celles qui réussissent le mieux à

orienter la pensée et le jugement moral de l'enfant vers l'autonomie. Elles faciliteront l'intériorisation de la règle, des valeurs morales et par conséquent armeront mieux l'enfant.

- Les enseignants qui font usage de tels procédés pédagogiques ont davantage d'interventions sur l'organisation du contenu et la procédure que sur le contenu.

Efficacité plus grande des interventions qui utilisent le conflit moral, équivalent du conflit cognitif, par rapport aux interventions préoccupées de transmettre des savoirs, des préceptes moraux.

Comment justifier une telle hypothèse relative à la morale de la coopération ? Parler, en effet, de l'intériorisation des règles et des valeurs morales par l'enfant, revient immédiatement à poser implicitement ou explicitement, le problème des relations éducationnelles entre l'enfant et les différents agents de socialisation (les parents, les éducateurs...). Ce problème semble donc se rattacher à l'influence des attitudes et pratiques éducatives parentales, scolaires dans des situations éducatives au sens où les définit G. Mialaret (T. 4 "Traité de sciences pédagogiques").

J. Piaget (1973, op. cit.) indique l'existence de deux morales successives et opposées chez l'enfant comme nous l'avons déjà indiqué :

- La première de "pure hétéronomie", dépend essentiellement de l'action et de l'influence, unilatérale, des adultes, en particulier des parents sur l'enfant.

- La deuxième, de "réciprocité" naît des libres rapports de coopération, surtout entre enfants (les pairs).

Ces indications semblent, de toute évidence, supporter l'idée que l'autonomisation du jugement moral de l'enfant

sera surtout assurée, non pas dans un rapport unilatéral, du type imposition-transmission ou du type dressage de l'enfant par l'adulte mais plutôt grâce à une coopération, une collaboration avec l'adulte et entre enfants ; collaboration et coopération que l'adulte devrait encourager.

En nous fondant sur cette théorie du jugement moral, nous voulons interroger différentiellement, les méthodes pédagogiques, les unes qui insisteraient sur la coopération, les échanges entre enfants, les autres qui n'insisteraient que sur les rapports de transmission de l'adulte à l'enfant. Avec pour idée de départ, en accord avec PIAGET, que ce sont, peut-être, les premières qui se révéleraient plus efficaces que les secondes.

Soutenir ce point de vue, nous l'avons déjà dit n'est pas méconnaître le fait que les valeurs, génétiquement, sont d'abord agies, avant d'être réfléchies. Mais c'est simplement soutenir du point de vue pédagogique, que ce qui est construit activement, par soi-même, demeure plus longtemps et solidement que ce qui est acquis passivement dans un rapport, souvent d'inégalité, de l'adulte à l'enfant.

Si cette hypothèse était confirmée, elle ne ferait que consolider les tentatives de certains auteurs à "intégrer les théories de l'apprentissage social et les théories du développement cognitif" en se proposant de dépasser la traditionnelle opposition entre la conception d'un sujet passivement

modelé par les influences du milieu, d'une part, structurant activement son environnement physique et social, d'autre part" (Vandenplas-Holper, p. 13). En tout, il semble apparaître, selon les propos de cet auteur, une conclusion cohérente, malgré les conceptions épistémologiques différentes : ce sont les pratiques éducatives utilisées dans le cadre des pédagogies actives, qui favorisent au maximum le développement social. Or précisément, le développement social comme le développement intellectuel, selon les expressions de Piaget, supposent la coopération des enfants avec les adultes, des enfants entre eux. La valeur pédagogique d'une centration sur l'enfant est soutenue par le fait que par les échanges entre pairs, l'enfant voit mieux la relativité de son point de vue, au départ égocentrique, car des enfants de même niveau, peuvent, souvent mieux qu'un adulte aider leurs camarades à sortir de l'égocentrisme. C'est ainsi que l'on conseille le travail par groupe et les discussions entre enfants (cf. N. Schwebel et J. Ralph : "Piaget à l'école", 1976, p. 180).

La troisième hypothèse opérationnelle reliée aux pratiques pédagogiques des maîtres porte sur les modèles de valeurs et d'identification dans l'entourage quotidien de l'enfant :

Les pratiques éducatives par l'exemple vécu, l'évocation de modèles vivants, concrets quotidiens sont propres à renforcer le jugement moral et à décourager les tendances anti-sociales.

Dans un travail publié en 1980 par Grawitz, cet auteur, s'interrogeant sur les formes d'enseignement de l'instruction civique, donnait les résultats suivants : 86 % des professeurs indiquent utiliser suivant les cas, différentes formules, telles que les discussions, exposés d'élèves suivis de discussion, peu de professeurs mentionnent le cours magistral.

Passant ensuite à la question sur le niveau d'information des élèves elle indique que "ce sont les élèves des professeurs qui semblent manifester le moins d'intérêt pour l'instruction civique qui sont les plus nombreux à avoir toutes les

réponses justes (12 %) alors que les élèves dont les professeurs sont supposés plus intéressés n'atteignent que le taux de 3,3 % (moyenne 7 %). En revanche, ces élèves sont tout de même moins nombreux à avoir toutes les réponses (8,3 %) que les élèves des professeurs paraissant peu intéressés par l'instruction civique (18,7 %)" (ibid., p. 30, S.P.A.).

Enfin pour ce qui touche à la pédagogie, elle écrit "déception ici encore pour les adeptes d'une pédagogie active, les élèves qui ont eu des cours sont les plus nombreux à avoir toutes les réponses justes et le taux le plus élevé de la catégorie "toutes les réponses fausses" se trouve chez les élèves qui disent avoir eu des discussions à la place de cours" (ibid., p. 30, S.P.A.).

Ces résultats sont très expressifs certes, mais ils nous disent simplement que cet enseignement est vécu par les élèves comme une matière de connaissance, qui permet au demeurant de répondre "juste" ou "faux" en fonction de la question posée. Qu'en est-il de l'armature civique et morale de l'élève, la recherche ne va pas très loin car il aurait été intéressant de dépasser le seul niveau des connaissances factuelles. Et c'est précisément à ce niveau que nous pensons que les élèves ayant suivi plutôt des discussions sous la direction du professeur seraient certainement plus armés que les autres, n'ayant suivi qu'un cours magistral. Car les échanges, les discussions, l'évocation d'exemples et surtout de contre-exemples, de valeurs et de "contre-valeurs" permettent à l'enfant d'envisager tous les cas de figure, de relativiser son point de vue et de former un jugement moral autonome solide et en conséquence une adaptation morale plus sûre. La question pour nous est également de voir comment parents, élèves et professeurs, maîtres réagissent vis-à-vis de l'enseignement du civisme et de la morale dans les programmes scolaires, devenant ainsi une matière prise en compte lors des examens nationaux.

5. LE TRAITEMENT DES DONNEES (10)

Trois méthodes ont été principalement utilisées comme méthodes d'analyse de nos variables :

- L'analyse en classes latentes (A.S.L.)
- La méthode des corrélations
- Le Chi-carré ou khi-deux (χ^2) et la probabilité exacte de Fisher.

5.1. L'analyse de structure latente (A.S.L.)

C'est une technique typologique de classement des sujets d'un échantillon en catégories indépendantes les unes des autres, créé par Lazarsfeld et Henry (1968). Cette méthode a été éprouvée par Malewska-Peyre (1987), Chirol (1989) à Vaucresson sur le test des phrases alternatives. Chirol présente cette méthode de la façon qui suit. C'est un modèle probabiliste qui suppose l'existence d'une attitude latente et qui par conséquent ne saurait être directement estimée à partir des questions posées. Et l'on désire situer chaque sujet, répondant au questionnaire, sur ce continuum. L'on se propose par conséquent d'étudier les relations qui vont exister entre ce continuum attitude que l'on dira "latente" et la réponse à chaque question posée. Ce modèle suppose un ensemble d'indicateurs dichotomisés à partir desquels seront définies des classes homogènes basées sur "le principe

(10) L'ensemble des tris à plat, des tris croisés, ainsi que l'analyse des données relatives au test des phrases alternatives sur les valeurs (E.P.A.V.) et à l'échelle d'estime de soi (E.T.E.S. adaptée) ont été effectués au Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson (C.R.I.V.) par Yves Chirol, responsable de la Cellule Informatique.

d'indépendance locale" (11). Les coefficients utilisés sont équivalents à des covariances. Selon Malewska-Peyre (ibid., p. 73) "les paramètres du modèle permettent alors de partager effectivement l'échantillon par affectation de chaque individu à la classe dont le profil moyen est le plus proche. Ces numéros de classe deviennent alors autant d'items composant une nouvelle variable synthétisant l'ensemble de l'information apportée par les indicateurs originaux". Cette méthode a été appliquée à l'EPAV et l'ETES avec pour objectif d'obtenir une classification de nos sujets à partir de paramètres censés les unir ou les relier.

5.2. Le khi-deux d'indépendance (χ^2)

C'est le test statistique le plus utilisé ici et dont le principe est de tester l'indépendance entre des variables, définies à un ou plusieurs niveaux. Il est fondé sur une comparaison entre les effectifs observés et les effectifs théoriques relatifs à une question à laquelle répondent des sujets.

5.3. Le test de la probabilité exacte de Fisher

Ce test a été utilisé systématiquement dans les ASL comme dans les tests d'indépendance par le χ^2 pour tester les liaisons significatives entre les cases du tableau et il répond en particulier au problème posé par certaines fréquences ou trop petites ou nulles.

(11) "qui veut qu'à l'intérieur d'une classe les corrélations soient nulles" (Malewska-Peyre, Ibid., p. 73).

5.4. Les tests de corrélations

Trois coefficients ont été utilisés.

5.4.1. Le coefficient c de Pearson qui indique la force de la liaison entre variables est l'équivalent non paramétrique d'un coefficient de corrélation dont la formule est :

$$c = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

5.4.2. Le coefficient T de Tschuprow est l'équivalent comme celui de Pearson d'un coefficient de corrélation avec correction pour le nombre de cases du tableau dont la formule est :

$$T^2 = \frac{\frac{\chi^2}{N}}{\sqrt{DDL}}$$

5.4.3. Le coefficient de concordance de classement, W de Kendall, a été utilisé. Le coefficient se situe entre -1 et +1 ; dans le cas où il est égal à 1 il s'agit d'une corrélation parfaite et dans le cas où il est de 0, c'est une absence de liaison.

La méthodologie et les hypothèses étant ainsi esquissées, passons à la seconde partie de cette étude.