



**Thèse présentée par
KOUDOU Kessié
Raymond**

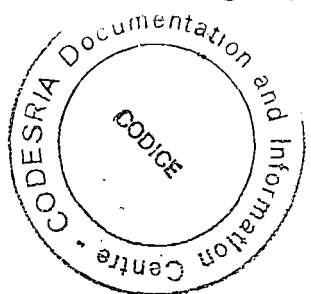
**UNIVERSITE DE
TOULOUSE-LE MIRAIL
U.F.R DES SCIENCES DU
COMPORTEMENT ET DE
L'EDUCATION**

**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



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



05.03.02
KOU
2605

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 2

Programme de Petites Subventions
ARRIVEE
Enregistré sous le n° 0597
Date 24 JAN. 1991

*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 | Directeur de Recherche C.N.R.S. C.R.I.V. de Vaucresson |
| Christiane VANDENPLAS-HOLPER | Professeur de Psychologie. Université de Louvain |
| MM. Jean LE CAMUS | Professeur de Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail |
| Raymond François FOURASTE | Professeur de Psychologie. Psychiatre. Université de Toulouse-Le Mirail |
| Pierre TAP | Professeur de Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail |

DEUXIEME PARTIE

RESULTATS ET ANALYSE
DES DONNEES DE LA RECHERCHE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 6

MILIEUX FAMILIAL ET SCOLAIRE IVOIRIENS ET PRATIQUES EDUCATIVES

Ce sont les réponses des enfants et de leurs parents qui nous fournissent la matière d'analyse de cette partie. Les données sont donc relatives à notre échantillon d'étude. De ce point de vue, il peut paraître prétentieux de notre part de traiter des pratiques éducatives des maîtres et des familles Ivoiriennes à partir d'un échantillon, du reste, non représentatif. Retenons cependant que les données que nous fournissent les enfants, les parents de notre échantillon (120 enfants, 150 adolescents et 270 familles) et les enseignants/éducateurs (N=150) constituent des indicateurs précieux sur l'éducation des enfants et des adolescents. Mais pour mieux comprendre ces données, il nous faut les situer d'abord dans leur contexte, car comme le dit Wallon (1956) l'on ne peut étudier un phénomène dans sa vraie nature qu'en le situant dans son contexte. Quel est donc l'environnement socio-familial dans lequel se déroule l'éducation ?

Beaucoup de chercheurs ont pris l'habitude d'écrire que les sociétés africaines sont en mutation. Mais dire d'une société ou d'un individu qu'il change est d'une évidence telle que cette affirmation finit par n'avoir aucun intérêt théorique ou pratique. La formule selon laquelle l'Afrique est en changement n'a par conséquent aucune valeur si l'on ne met pas

en évidence la spécificité, la nature, le rythme, et la profondeur des changements évoqués.

Par ailleurs, constance/continuité et nouveauté/rupture étant les deux composantes de cette unité de contraires indispensable à tout processus de développement, il importe de savoir si ces deux aspects s'intègrent, faute de quoi ils contribueront directement à la pathologie du changement social.

En effet, si nous définissons avec James Anthony (1983) l'environnement comme l'ensemble des conditions qui entourent les acteurs sociaux, il ne saurait y avoir de changement dans cet environnement qui ne puisse avoir des répercussions durables sur l'individu, de la même manière tout changement de l'individu ou dans l'individu ne laisse pas indifférent l'environnement, le milieu social.

Le rythme de ce changement, qu'il concerne la société ou l'individu et les points cruciaux sur lesquels il porte vont déterminer le niveau d'incidence positive ou négative. Or dans le contexte Ivoirien la rapidité du changement, mais également les points d'impact impliqués touchant certaines, sinon la plupart des valeurs essentielles sont telles que l'incidence est plutôt négative, en ceci précisément que les valeurs sur lesquelles se fondait la constance ou l'identité sont totalement remises en cause, au profit de nouvelles valeurs totalement étrangères à la culture Africaine, et difficiles à assumer par tous. Dans le domaine spécifique de l'éducation, objet de notre investigation, la question essentielle à résoudre concerne les valeurs que reflète la socialisation de l'enfant eu égard au contexte de crise et de conflit des valeurs qui met à nu la rupture entre une réalité culturelle dominée par des valeurs d'inspiration traditionnelle et des principes enseignés d'inspiration occidentale et opposés aux précédents ?

Pour répondre à cette question, nous avons voulu dans un premier temps saisir les points cruciaux de rupture entre la société Ivoirienne d'hier (traditionnelle) et la société Ivoirienne d'aujourd'hui (moderne), et voir comment s'y pose le problème de la crise de la famille Ivoirienne traditionnelle à partir de nos observations.

Dans un deuxième temps nous tenterons des réponses à partir d'entretiens réalisés avec certains parents dont la position entre le traditionalisme et le modernisme était telle qu'ils nous sont apparus susceptibles d'éclairer certaines orientations des pratiques éducatives.

Mais d'autres perspectives méthodologiques ont été considérées et utilisées ici. Ainsi en suivant sur trois jours (vendredi, samedi et dimanche) de manière systématique pendant deux semaines l'ensemble des émissions de la télévision, nous avons voulu voir quelle place occupaient les messages éducatifs à l'écran, en faisant une place à part à la violence, que beaucoup incriminent aujourd'hui dans la dégradation des mœurs.

La dernière perspective méthodologique a été d'enquêter auprès de deux cinémas à Treichville, cinémas de grande fréquentation afin de voir d'abord quels étaient les thèmes des programmes et ensuite de voir par rapport aux entrées la proportion des jeunes. L'objet de ce chapitre étant les pratiques éducatives familiales, nous finirons notre analyse en confrontant les réponses des enfants à celles de leurs parents. Quant aux pratiques éducatives des maîtres Ivoiriens elles seront étudiées dans quatre établissements scolaires d'Abidjan.

1. LA CRISE DE LA FAMILLE IVOIRIENNE TRADITIONNELLE, LA CRISE SOCIO-MORALE ET L'INADAPTATION JUVENILE

Dans son roman intitulé "Mission terminée" Mongo Beti exprimait en des termes palpitants à travers le dialogue difficile entre deux générations, du père et du fils, la perte de la culture traditionnelle avec regret :

"Vous habiterez des maisons entourées d'une clôture, vous fumerez des cigarettes le soir en lisant le journal, vous ne boirez plus l'eau des sources, vous préférerez leur vin rouge à notre vin de palme, vous vous déplacerez en voiture, il y aura une nappe sur votre table, vous aurez des boys, vous ne parlerez plus que leur langue. Et peut-être détesterez-vous le bruit des tam-tams dans la nuit comme eux ? Très bien, mais moi, je te pose cette question : et nous, que ferez-vous de nous dans tout cela ? Pourrons-nous entrer dans vos maisons comme nous entrons dans les maisons de nos autres enfants librement ? Pourrons-nous y parler et rire en toute liberté ? Et marcher même pieds nus comme il nous plaît ? Et manger dans la même assiette que vous, même si nous ne savons pas tenir une fourchette ? Fils, pourrons-nous le faire ?".

"Cette imperturbable sérénité devant les vicissitudes éventuelles de la vie c'est probablement la plus grande perte que nous ayons faite, nous de la ville, en quittant nos villages, nos tribus, nos cadres ; car nous ne l'avons plus, cette sagesse, irrités, ambitieux, pleins d'illusions, exaltés, nous sommes les dupes éternelles".

Faut-il regretter la culture, la famille traditionnelles ? Notre préoccupation première est de chercher à comprendre l'impact d'une mutation trop rapide. C'est précisément à ce titre qu'il nous importe de voir comment la crise de la famille traditionnelle contribue à la crise de l'éducation familiale et à ce titre entretient des rapports avec l'inadaptation et la délinquance juvéniles en Côte d'Ivoire.

A propos de l'inadaptation en général, de la délinquance juvénile en particulier l'accent a été souvent mis sur les facteurs sociaux, plus nettement sur l'influence nocive des grands cataclysmes (guerre, crise...) du chômage, de la misère... Quant à l'idée que le milieu familial agit dès la naissance et même avant, elle est acquise depuis longtemps en psychologie du développement. Elle y est exprimée sous différentes formes. C'est ainsi que J. Bowlby, R. Spitz ont montré l'importance du rôle de la mère dans l'adaptation ultérieure de l'enfant, Bandura et Walters l'importance en particulier de l'attitude paternelle sur l'inadaptation de l'enfant. Ce travail voudrait, non pas reprendre ou faire le point de ce qui a été déjà fait, mais attirer l'attention sur certains aspects de la délinquance juvénile souvent méconnus en milieu africain : les difficultés d'intégrer un nouveau monde et un nouveau mode d'éducation ("moderne") quand la référence implicite ou explicite se fait quotidiennement au monde/mode d'éducation traditionnelle, à la famille traditionnelle.

Posé sous cet angle, souvent négligé, le problème de la délinquance juvénile nous apparaît également, et peut-être surtout, comme un problème d'identité au départ : l'enfant ne veut plus être à l'image que ses parents se sont faits de lui. Dans la recherche de soi, il veut montrer qu'il est différent de cette image. Fréquemment donc, l'acte délictueux est un moyen pour attirer l'attention des parents sur cette réalité. Ce problème d'identité se retrouve au niveau même de la société ivoirienne globale dans le divorce mal assumé, mal vécu de la famille traditionnelle et de la famille moderne d'aujourd'hui. C'est donc pourquoi notre réflexion portera ici essentiellement sur ce divorce voulu ou non, et sa conséquence sur le vécu, le comportement de l'enfant, de l'adolescent ivoiriens.

Notre hypothèse de travail est que l'adolescent délinquant traduit par son acte son malaise affectif profond face à

une insécurité par rapport à l'avenir, une incertitude devant les multiples hésitations de ses parents à intégrer un modèle cohérent d'éducation. Ce malaise social qui traduit le divorce sus-mentionné, est vécu chez les parents, mais c'est surtout à cet âge ingrat de l'adolescence que l'enfant le vit comme un véritable drame : en milieu urbain auprès de son père et de sa mère il est différent de ce qu'il est et de ce qu'il doit être (ce qu'on lui demande d'être) lorsqu'il se retrouve bien fréquemment au village en compagnie de ses grands-parents... Les incitations sont contradictoires, hésitantes, en somme l'enfant vit sa situation comme celle d'une personne finalement laissée à elle-même face à sa vie et ses problèmes, qu'il est encore mal préparé à affronter seul. Il nous apparaît donc que la délinquance juvénile ou l'inadaptation de l'enfant pourrait trouver une de ses causes dans ce divorce, mal assumé par les parents et les enfants, entre la famille d'hier et la famille d'aujourd'hui. Il est évident que notre réflexion ne portera ici que sur un des aspects pouvant éclairer l'inadaptation de l'enfant. elle n'a pas la prétention de résoudre la vaste question des facteurs explicatifs de la délinquance juvénile à Abidjan. Il nous faudra alors chercher les mécanismes et les motivations du passage à l'acte car tous les adolescents Ivoiriens, Abidjanais, pour autant qu'ils sont confrontés à la même situation ci-dessus indiquée ne sont pas pour cela délinquants. Mais avant tout qu'est-ce que la délinquance juvénile et en particulier qui est le délinquant Ivoirien ? Stroebel (1976) le définit ainsi : "le délinquant (de droit) c'est celui qui se voit imputer une infraction à la loi pénale qualifiée comme crime, délit ou contravention (statistique officielle, juges d'enfants, parquets). Le délinquant (de fait) est celui qui a commis un ou plusieurs délits mais qui par un concours de circonstances a échappé à la justice (statistique officieuse de gendarmerie, commissariats)".

A propos de l'adolescent meurtrier français (homicides et tentations d'homicides) M. Briguet-Lamarre (1969) donne les caractéristiques suivantes : entre 16-17 ans l'on observe près de la moitié d'homicides et tentatives d'homicides. Les milieux ouvriers sont les plus en cause (44 %) par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles, employés (16 %), employés agricoles (14 %), professions libérales et cadres supérieurs (8 %), patrons d'industries, de commerces (6 %). Elle met également en relief le rôle de parents, de la famille : longue absence de l'un des parents, plus souvent pendant la période de latence prépubertaire. La délinquance serait plus importante chez les enfants uniques ou derniers nés ; ces enfants dans leur majorité (54 %) n'ont pu arriver au CEP, n'ont pratiquement pas bénéficié d'apprentissage, appartiennent plus fréquemment à des bandes, groupements et ont un penchant pour les boissons alcoolisées.

Quant au délinquant Ivoirien M. Hazera (1969) en donne le tableau suivant : en 1965, 234 mineurs garçons, dont 10 % de récidivistes, étaient jugés pour vols (73 %) et vagabondages (13 %). Ces garçons âgés de 13 à 16 ans vivent en milieu urbain. Il s'agit en général de jeunes, sans activité professionnelle (95 %), déscolarisés (40 %) et en rupture totale avec les parents ; cette rupture se traduisant par une carence parentale totale (60 %). Des différences certes mais beaucoup de ressemblances.

En général donc, la délinquance est un phénomène urbain, surtout masculin, qui serait la conséquence d'une série de facteurs. Parmi ceux-ci, deux retiennent notre attention par leur fort pourcentage :

- le facteur familial
- le facteur scolaire (déscolarisation)

Ces deux facteurs sont sans aucun doute liés, l'un (la déscolarisation) étant souvent la conséquence de l'autre (le facteur familial). L'on comprendra que notre réflexion s'appuie d'abord sur ce dernier. Et à ce propos, nous pourrions reformuler la problématique de ce travail de la manière suivante : la rupture avec la famille traditionnelle du village a pour conséquence la libération progressive de l'emprise traditionnelle. Il s'ensuit pour le couple citadin une double attitude, contradictoire. D'une part, affirmer de manière souvent accusée sa différence avec le modèle traditionnel (dénommé péjorativement "modèle paysan") en affichant des attitudes "modernes" (entendons occidental). Mais d'autre part, angoisse de séparation vécue avec culpabilité par rapport à la Grande Famille. Cette hérésie (coupable, culpabilisée) va être à la base de l'improvisation, de l'hésitation, du doute parental dans l'éducation de l'enfant. Ainsi l'éducation traditionnelle rigoureuse laisse la place à l'improvisation (la référence au modèle occidental est souvent inexacte, imprécise, mais ce faisant la distance par rapport au modèle traditionnel est créée et le flou gagne en intensité). C'est par conséquent, cet encadrement familial incohérent, contradictoire qui a pour conséquence chez l'enfant une difficulté d'identification à un modèle cohérent, il est alors la proie facile exposée à la délinquance et à l'inadaptation juvéniles du fait de cette personnalité fragile et inconsistante.

1.1. Considérations générales sur la famille ivoirienne traditionnelle

1.1.1. La problématique du "dedans" et du "dehors"

La famille africaine traditionnelle en général, et ivoirienne en particulier, qu'elle soit patri ou matrilineaire est à la fois une entreprise sociale, économique, politique et

religieuse où la communauté d'intérêts, la solidarité et l'entente totales passent pour les valeurs absolues autour desquelles se nouent tous les rapports, au moins les rapports du "dedans". Particulièrement extensive, parce que fondée sur la consanguinité, c'est principalement l'âge qui y détermine l'autorité ; la sagesse, la compétence, l'autorité étant synonymes d'expérience riche accumulée dans le temps grâce au concours bienveillant et à l'omniprésence de l'esprit des ancêtres (la voix des morts). Et l'unité y est toujours scellée par la consanguinité (un tel est mon frère, ma soeur, parce que fils(lle) de X, membre de la grande famille).

Pour le "dedans", il faut adopter une idéologie formelle harmonieuse, fondée sur la collectivité, la communauté d'intérêts et la solidarité. Le respect absolu des valeurs, des règles coutumières définit le conformisme comme principe de fonctionnement. Les rapports du "dedans" et du "dehors" sont presque toujours des rapports de compétition et de lutte (compétitions et luttes entre les grands groupes familiaux) pour le prestige : l'importance de la progéniture est de loin ce qui confère le prestige, c'est le premier signe de richesse. Quelles que soient les querelles, les brouilles internes à la famille, il faut toujours composer une façade pour le "dehors", pour l'étranger car "tout linge sale se lave en famille" nous dit un proverbe africain. De fait, la famille traditionnelle est une structure très fermée sur elle-même (loi du silence) mais également ouverte sur l'extérieur, le dehors (loi de l'hospitalité). Fermeture-ouverture, une unité de contraintes qui n'a jamais embarrassé la société traditionnelle car elle savait jusqu'à quel niveau jouer l'ouverture pour ne pas entamer la fermeture (dedans), et vice-versa.

En partant de ces données générales, il est intéressant de savoir comment l'éducation était assurée et comment étaient traités à l'intérieur de la famille, du dedans, les cas de déviance et d'inadaptation.

1.1.2. Les fonctions éducative, psychologique et socioculturelle dans la famille traditionnelle

En partant du tableau ci-après, emprunté à F. Miller reproduit par M. Manciaux dans "Croissance des jeunes nations" n° 221 oct. 1980, nous allons étudier en particulier comment les fonctions psychologique, socioculturelle et éducative sont effectivement assumées "dans la complexité des situations existentielles" par les familles dans la société traditionnelle.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Tableau n° 5 : Les fonctions de la famille d'après F. Miller (cité par Manciaux)

BIOLOGIQUE	PSYCHOLOGIQUE	SOCIO-CULTUREL	ECONOMIQUE	EDUCATIF
Reproduction de l'espèce	Sécurité affective des membres	Transfert des valeurs concernant le comportement, la tradition, la langue, les moeurs	Acquisition de ressources pour l'exercice des autres fonctions	Inculcation des qualifications, attitudes et connaissances nécessaires pour l'exercice des autres fonctions
Entretien des membres	Développement du sentiment d'identification chez les membres	Socialisation des enfants	Distribution des ressources, Préparation à la vie adulte dépenses, épargne	
Protection de la santé des membres de tous âges	Protection psychologique			
Aménagement des loisirs de la famille et de ses membres	Aptitude à établir des relations hors de la famille			

Les principes directeurs de l'éducation traditionnelle sont nombreux, nous en retiendrons au moins quatre. Au premier rang de ceux-ci se trouve le principe de solidarité entre les membres de la même famille ; ce principe est lié à l'idée fondamentale d'unité et de communauté d'intérêts dans la famille étendue qui forme un tout organique, indivisible, inséparable, qu'il faut défendre. Le second principe est le refus d'esprit critique par rapport aux valeurs, coutumes et règles traditionnelles ; il s'agit d'amener les intéressés à respecter d'une manière stricte ce qui est établi par les anciens, de ne pas s'en écarter. Le troisième principe est celui du respect de l'âge, de la hiérarchie instituée par l'âge, source intarissable de connaissances. Enfin le quatrième principe, c'est de pénétrer les intéressés de l'idée que le concret, la pratique doit toujours être première ; toute situation doit toujours être éclairée, justifiée par, un exemple pris ou non dans le passé, un proverbe.

Ces quatre principes, non-exclusifs, étant ainsi précisés, la question reste celle de savoir comment les fonctions indiquées plus haut étaient réellement assumées dans la famille traditionnelle ivoirienne. D'abord, l'éducation de l'enfant, compte tenu des principes énumérés, et notamment du premier, n'est pas uniquement le problème du père et de la mère. Elle est exercée collectivement par la famille étendue ; chaque membre est en droit et en devoir, en mesure de corriger, de contrôler les attitudes, les comportements de l'enfant dans le sens de la tradition, en l'absence ou non des parents directs. Ceux-ci peuvent se voir disqualifiés, sermonnés si une trop grande complaisance de leur part vis-à-vis de leurs fils directs mettait en cause la légitimité de la tradition. En somme, le modèle n'est pas libre, il est imposé, contraignant. Par conséquent tout acte de déviance, n'est plus l'affaire des parents directs, mais celle du grand groupe familial, c'est donc pourquoi l'enfant doit être encadré par

tout le collectif familial, il doit incarner la personnalité du groupe.

Dès sa naissance et même avant, il est réellement "pris en main" par toute la famille. Certes jusqu'à 6-7 ans environ, il demeure surtout auprès de sa mère, mais à partir de cette période, il va s'en émanciper et s'ouvrir plus volontairement aux cercles de camarades (classe d'âge), des aînés et aux activités des adultes. période de socialisation par excellence, c'est à ce moment qu'il intériorise définitivement les rôles sociaux, plus particulièrement les rôles socio-sexuels. L'éducation reste informelle et se fait par "différents travaux exigés de l'enfant, par l'observation des comportements des adultes, par l'imitation de ces comportements dans les jeux, par l'enseignement des grands-parents, surtout lors des veillées, des contes... Cette éducation qui se fait par les classes d'âge et les jeux de groupe a un caractère collectif, pragmatique et progressif" (Centner, 1963). A l'adolescence un adulte naît à "la mort" de l'enfant par la médiation des rites d'initiation qui consacrent le passage définitif de l'enfant à la vie adulte. La question qui nous intéresse à ce niveau alors c'est de savoir comment, dans ce cadre, sont traitées les déviations puisque le conformisme est une règle sacrée de fonctionnement pour les sociétés traditionnelles.

1.1.3. Le problème des déviations et leur traitement

A propos par exemple des vols à l'intérieur de la famille, peut-on parler réellement de déviance ? Cela paraît difficile puisque la propriété est collective, ce qui appartient à un membre de ma famille, m'appartient de droit, et dans la plupart des cas, de fait. En effet, les liens de parenté, sont réduits à leur plus simple expression, à l'essentiel : il n'existe pas de cousin, de neveu, de tante,

d'oncle... Mon cousin(e), mon neveu (nièce) sont mes frères au même titre que mes frères directs. Mon oncle (tante) est mon père (mère) et à ce titre il joue souvent un rôle plus important dans mon encadrement que mes parents directs.

Stabilité des relations, resserrement des liens, rapprochement des générations malgré le respect absolu de l'âge, "trop plein" affectif du fait de tous les relais possibles, immédiats, en cas d'absence, de défaillance ou non des géniteurs (notion sacrée de pères, mères multiples...) tout contribue à sécuriser l'enfant par rapport à l'avenir d'autant que cet avenir est en mariage intime avec l'avenir de la famille (il perpétuera l'activité, l'image de la famille : planteur ou artisan était son grand-père, est son père, planteur ou artisan il sera grâce à l'apprentissage direct du métier que lui assurera son père ou son oncle). Puisque l'honneur et le prestige de la famille sont les maîtres mots de l'éducation, les déviances sont souvent traitées énergiquement à l'intérieur, du "dedans". Plusieurs stades sont finalement respectés. De loin la crainte de s'écarter des normes du groupe familial étendu agit ici, comme l'avait déjà montré K. Lewin (1972), comme facteur de limitation de la déviance, d'inertie par rapport au passage à l'acte, comme agent stabilisateur des conduites, des comportements dans le sens de la tradition. Une phase plus subtile est prévue institutionnellement dans certains sociétés traditionnelles de l'Ouest de la Côte d'Ivoire, chez les peuples Bété : des pactes existent entre certains villages ; ces pactes permettent aux ressortissants d'un village X, en pacte avec un village Y, d'effectuer une visite d'une durée déterminée, connue à l'avance, dans le village Y. Lors de cette visite, les villageois de Y doivent pratiquer la continence absolue, y compris manger et boire. Ce sont les ressortissants de X qui deviennent les maîtres du village, et ils ont le droit absolu de s'approprier ce qu'ils veulent dans le village (bétail, provision, richesse... exception faite des femmes, enfants). Ce genre de "vol"

organisé, prévu institutionnellement, n'est plus un délit puisque prévu et admis, et c'est l'occasion collective pour certains déviants, inadaptés sociaux d'assouvir leurs penchants, de se défouler.

Une deuxième voie existe pour permettre de résorber, d'endiguer la déviance en l'organisant ponctuellement ; c'est la voie du village maternel (différent du village propre puisque la règle de l'exogamie est stricte en pays Bété, de sorte que le village maternel est souvent éloigné) : en visite dans le village maternel, l'enfant, l'adolescent ou l'adulte a toutes les prérogatives, et a en particulier le droit de s'appropriier tout ce qu'il veut à l'exception également ici des femmes, enfants. Ce genre de psychothérapie de groupe n'exclut pas la psychothérapie individuelle de déviants récidivistes par la prise en charge par le guérisseur ou féticheur ("Koyêrêgnon").

D'une manière générale, par conséquent, la structure et l'éducation traditionnelles sont conçues de telle sorte que l'enfant, l'adolescent restent équilibrés, et mûrissent leur personnalité par identification à la personnalité morale du groupe familial. Les déviances et inadaptations, sévèrement punies, sont cependant souvent conjurées par d'autres moyens que la répression : elles sont, comme nous l'avons précisé, programmées institutionnellement et c'est à ces moments-là que la société les traite collectivement. Psychothérapie de groupe et psychothérapie individuelle se succèdent ou se précèdent suivant les situations. Lorsque tous ces moyens restent inefficaces, la société passe à une phase fortement répressive qui peut aller des châtiments corporels, de la proclamation de l'exil, de l'abandon total, à la suppression physique, subtile, par poison ou autre moyen détourné pour donner la mort. C'est en ce sens, et dans beaucoup d'autres cas similaires que la mort n'est jamais conçue comme naturelle ; elle est ou provoquée, commandée par l'esprit des ancêtres, ou le fait de

mauvais esprits, le fait de "mangeurs d'âme" ("Gougnon") ou simplement d'empoisonnement.

Vu tout ce qui précède, il apparaît donc que c'est de manière intégrée, cohérente et dans un encadrement solide que sont assumées les fonctions psychologiques de personnalisation, socioculturelle de socialisation et de préparation à la vie adulte dans la famille traditionnelle. Mme Sohail (1970) résume ainsi les données de l'éducation traditionnelle :

"L'enfant appartient à une communauté qui doit le former à l'assimilation des valeurs qui le spécifient et le préparent ainsi à être entièrement à son service. Les cérémonies rituelles et périodiques d'initiation ne sont que les moyens par lesquels le groupe amène l'enfant à la découverte des secrets de la vie et leur apprend la conduite à tenir devant ses nombreux problèmes. Et dans les économies de subsistance qui constituent jusqu'ici la marque et la faiblesse de nos sociétés, les limites d'une telle éducation étaient peu apparentes puisque celle-ci suffisait à assurer un équilibre parfait aux comportements des jeunes qu'elle préparait à une insertion harmonieuse dans le monde des adultes". Il en va tout autrement aujourd'hui, les traces de l'Afrique traditionnelle s'effacent et imposent une adaptation de l'éducation, de la pédagogie familiales et extra-familiales aux nouvelles exigences.

Est-ce à dire que avant les transformations des structures sociales par la pénétration coloniale, avec son nouveau mode de production et son rapport à l'homme, la société traditionnelle ne produisait pas ses inadaptés, ses marginaux ? Une telle position n'est pas envisageable car il ne peut exister de normes sans déviance et toute forme d'organisation sociale produit ses propres formes de déviance, d'exclusion et de marginalité. Une telle position est partagée par beaucoup de praticiens qui ont étudié les problèmes d'inadapt-

tation en Côte d'Ivoire. "Nous tenons pour faux que la société traditionnelle ait été à l'origine d'un monde idyllique, elle était certes rassurante, mais aussi pourvoyeuse de contraintes et de souffrances comme toute société" (Dubois Le Bronnec, Hazera, 1987, p. 555). Tout le problème c'est celui de la capacité de ces sociétés à endiguer cette inadaptation, à l'amoindrir. P. Kipré (1987) qui avait cru voir dans notre position une "surévaluation du référent précolonial, une présentation du référent précolonial idyllique même si elle ne nie pas totalement l'existence de cas de déviance et d'exclusion sociale" revient en réalité à notre problématique du rôle d'intégration de la famille Africaine. Il écrit en effet : "Ainsi, la conception de la marginalité sociale volontaire était-elle absente de nos sociétés ; très probablement à cause du rôle quasi intégrateur de la famille et de l'idéologie de la solidarité familiale". Cet auteur ne dit ni plus ni moins dans un langage d'historien que ce que nous avons déjà soutenu plus tôt (1983) lorsqu'il indique : "En effet, l'examen des traditions orales met en lumière, aussi bien pour les sociétés lignagères que pour les communautés d'ordres hiérarchisés, de très nombreux cas d'exclusion sociale. Parfois ces cas, lorsqu'ils sont illustres, sont explicatifs de la fondation de nombreux villages ou de l'éclatement suivi de reproduction plus loin de lignages."

" L'histoire du peuplement de larges zones de territoire Ivoirien est remplie de faits de ce genre. Plus souvent, et lorsqu'ils sont considérés comme déshonorants pour le lignage, il y a occultation de ces faits dans le récit historique. Mais on les pressent massifs, dans l'allusion aux personnes qui, dans la communauté ont été mises en esclavage ou bien qui sont tombées dans un statut social inférieur ou mis à l'écart pour actes de sorcellerie répétés. Largement fondées sur la coercition morale, les sociétés précoloniales étaient des sociétés éminemment morales, sans prison ni quartiers de laissés-pour-compte ; mais c'étaient des sociétés qui avaient su se doter

de mécanismes d'exclusion sociale en rapport avec les types de marginalité sociale que sécrétaient la norme sociale et leur mode de production". Le vrai problème, c'est que les nouvelles normes liées au nouveau mode de production marchand, ne sont pas intériorisées par les colonisées. Dans un tel contexte les marginalités ou autres formes d'inadaptation à ces nouvelles normes ne sont pas bien comprises et en tout cas pas prises en compte dans un processus de (re)socialisation, puisque le système pénitentiaire, inexistant dans nos sociétés traditionnelles, ne lui a pas laissé l'opportunité de se poser la question. A propos de cette double référence, Fourasté et Moron (1987) parlent à juste titre de "mécanisme de double contrainte" dans le domaine du bilinguisme qui en est son produit.

1.1.4. Les antagonismes entre tradition et modernité ou entre l'africanité et l'occidentalité : problèmes de distance culturelle

L'urbanisation accélérée et l'industrialisation avec son économie monétaire a transformé dans tous les sens la société ivoirienne. Les villages se vident pour la grande ville (exode rural), les exigences de la vie urbaine ne permettent plus de mettre l'accent sur la communauté d'intérêts, la solidarité, c'est l'individualisme (chacun pour soi, chez soi), la compétition remplace par conséquent la collaboration, l'égalité entre les individus de la même famille n'existe plus puisque c'est le facteur "argent" qui définit désormais les rapports hiérarchiques (inégalités fondées sur l'argent). La Grande Famille dans ce tourbillon vole en éclats au profit d'une famille de type occidentale, la conséquence c'est le relâchement des liens familiaux, mais aussi le relâchement de la surveillance et de l'encadrement de l'enfant qui quitte ce lieu restreint du village pour cet espace anonyme de la ville comme Abidjan. La proximité des parents vis-à-vis de leurs

enfants étant rendue difficile par le travail salarié (absence du foyer) c'est finalement à l'école que la plupart des parents abandonnent leur pouvoir. Or l'école, comme institution, leur est la plupart du temps aussi étrangère, le pouvoir de l'école leur échappe. En définitive c'est même leur enfant qui finit par leur échapper, et c'est précisément à ce niveau que les problèmes commencent à se poser, car les parents ne savent plus quelles sont leurs responsabilités? leurs rôles. A partir de là, la "cuisine" va commencer, l'amalgame entre le traditionnel, mal connu, et le moderne (occidental) pratiquement inconnu, cohabitations arbitraires de modèles où l'un et l'autre deviennent de fait ambigus.

Comme le soulignait déjà pour les sociétés industrielles, le sociologue Kark, cité par M. Manciaux (1980, id.), la structure changeante de la famille n'est pas toujours un progrès, c'est souvent un signe d'instabilité et de désorganisation sociale. Cette remarque vaut encore plus pour nos pays africains qui doivent assumer ce divorce violent auquel ils ne sont pas préparés, parce qu'ils ne l'ont pas voulu. Nous emprunterons à Manciaux cette longue citation qui traduit la réalité de la famille, conjugale, d'aujourd'hui : "le modèle familial devient la famille nucléaire. La relation mère-enfant est troublée par l'angoisse de la mère, qui seule et partagée entre la tradition et la modernité, ne trouve plus d'appui dans sa propre famille. La notion de "pères" et de "mères" multiples n'est plus une réalité, l'enfant n'est plus l'enfant du groupe. Il doit affronter la compétition et la solitude. La désintégration familiale ne permet plus à la famille d'assurer ses fonctions : il n'y a plus de continuité entre ce qui est demandé à l'enfant et ce qui est requis de l'adulte. L'autorité provoque des conflits et sépare les individus. Cette "déculturation" favorise le retour à des pratiques magiques traditionnelles pour surmonter les conflits familiaux. La désorganisation familiale se fait au profit de l'individu et introduit la société anonyme de type occidental. Le continuum

humain qui assurait l'unité et la solidarité est brisé. Il y a crise, transition difficile, pour laquelle aucune préparation n'a pu être prévue" (pp. 11-12). Comme il le reconnaît également avec nous, cet auteur précise qu'en fait c'est tout le groupe, toute la société qui est à la recherche d'une nouvelle identité et non plus seulement l'enfant, l'adolescent, le père ou la mère.

Peut-on parler d'encadrement de l'enfant ? En fait non. La rupture entre l'enfant et ses parents est plus fréquente du fait de la scolarité. L'école devient en somme le "Père, la mère" de l'enfant. C'est elle qui doit l'éduquer, qui doit assurer sa réussite sociale. Et toute l'énergie est canalisée vers cette réussite scolaire sans laquelle l'enfant sera désorienté, désemparé. D'un côté il est rejeté par ses parents, en cas d'échec, de l'autre aussi rejeté par le village traditionnel, car même un début de scolarité, lui confère une image sociale ne pouvant plus s'accommoder de la vie traditionnelle.

Or comme le montrent les tableaux ci-dessous les échecs deviennent de plus en plus importants au niveau de l'entrée en 6e, comme au niveau des facultés de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire dont les locaux, prévus pour 4 000 étudiants environ, accueillèrent 11433 étudiants à la rentrée de 1983-1984, aujourd'hui il faut compter une vingtaine de milliers d'étudiants pour ces locaux devenus exigus.

Tableau n° 6 : L'évolution de l'échec scolaire (entrée en 6e)

Année	1966-67	67-68	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73
% d'échec (1)	69	71,9	73	74	75,8	79,5	81,9

Année	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79
% d'échec	83,2	83,9	85,8	83,65	84,8	84,04

Les déperditions scolaires sont importantes. Les données récentes sur la question sont les suivantes. Selon l'étude du Syndicat National de l'enseignement supérieur et de la recherche (Synares, mai 1985) "Les chances de succès d'une promotion de 1 000 élèves inscrits au cours préparatoire première année (CP1) était de 468 au CM2, soit 46,8 %, de 126 en 6e soit 12,6 %". Et cela malgré un taux de croissance annuel de 8,5 %. A propos de l'enseignement secondaire les choses sont encore plus dramatiques puisque "sur 126 élèves orientés en 6e, seuls 97 arrivent en 3e, 31 atteignent la seconde et 13 arrivent en terminale. Sur 1 000 élèves inscrits au CP1, seulement 13 obtiennent le baccalauréat sans redoublement" (Synares, Ibidem, p. 19). Dans le supérieur le problème est le même du fait d'un ratio étudiant/professeur trop élevé (40 à 50 en moyenne), au secondaire (environ 47 à 61 entre 1976 et 1980, il est actuellement voisin de 100).

(1) Les pourcentages d'échec ont été calculés à partir des données extraites de "situation de l'enseignement" (1967 à 1979) du Service Autonome des Etudes générales de Planification et des statistiques. Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire.

* Tableau n° 7 : % des échecs et ratio professeur/étudiant à l'Université Nationale de Côte d'Ivoire.

Facul- tés	1979-1980		1980-1981		1981-1982		1982-1983	
	% échec	ratio	% échec	ratio	% échec	ratio	% échec	ratio
Droit	58.1	42	50.71	36	51.3	37	63.2	30
Scien. écon.	33.1	27	24.11	27	37.4	24	39.6	25
Lettres et S.H.	57.4	26	55.87	27	60.0	25	56.7	21
Sciences	48.6	11	53.26	12	57.0	12	59.4	13
Médecine	17.8	9	17.33	9	13.8	8	15.4	8

* Les chiffres de ce tableau ont été calculés à partir de "Rapports d'activité de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire de 1977-1978 à 1982-1983".

Tous les facteurs se conjuguent pour expliquer cette situation : causes internes relatives aux structures d'accueil, au ratio d'encadrement, à la politique incohérente des différents ministres qui se sont succédés, conditions difficiles de travail des enseignants et des étudiants, éparpillement des cités universitaires pour éviter une contestation regroupée, crédits de recherche et de formation insuffisants ; mais aussi causes externes dont la genèse est à rechercher dans le rôle joué par les parents dans l'éducation de base dans un contexte conflictuel de valeurs. Dans beaucoup de cas l'on confie l'"éducation" à une bonne d'enfants qui s'en préoccupe peu. Le père et la mère étant partis au travail, la bonne (dans beaucoup de cas, c'est une soeur, ou cousine de l'un des parents) s'occupe plutôt d'elle-même que des enfants dont la charge lui est confiée. Le père n'a plus l'autorité suffisante pour exercer une influence sur son enfant, qui, "libéré", va

fréquenter les lieux de prédilection de la délinquance, marchés, boîtes de nuits, cinéma... Ce sont des enfants de la rue ou plutôt "déchets", "rejets" de l'école que nous retrouvons plus fréquemment dans les centres d'observation des mineurs. En effet, lors des dernières investigations au centre d'observation des mineurs de justice (C.O.M.) de la Maison d'arrêt Civil d'Abidjan à Yopougon (M.A.C.A.) nous notons une population totale de 553 dont l'âge s'échelonne entre 11 et 18 ans au 30 octobre 1989. 75 % de ces mineurs de Justice sont des rejets scolaires, qui ont abandonné l'école pour diverses raisons : échec, manque de motivation, manque de moyens financiers de la famille, 25 % sont des enfants illettrés ; parmi eux, certains ont suivi simplement l'Ecole Coranique. Que représente le facteur de l'échec scolaire dans notre échantillon d'étude, extrait de cette population ? Il est total, puisque lors de leur infraction tous les mineurs de justice de notre échantillon avaient déjà arrêté leur fréquentation scolaire du fait de l'échec.

Tableau n° 8 : Niveau d'études atteint par notre échantillon de délinquants juvéniles Ivoiriens de la M.A.C.A.

	Illettré	Primaire	Secondaire 1er cycle	Total
N	10	31	9	50
%	20	62	18	100

Le niveau atteint est très bas et se trouve impropre à donner de soi une bonne image. A qui s'identifier ? A quel "saint" se vouer, pour quel type de projet ?

Pour Hazera (1982) il est frappant de constater le peu de place qu'occupe chez ces adolescents, une figure masculine. La

figure maternelle est prégnante pendant les premières années, mais la figure paternelle n'apparaît pas comme structurante pour l'enfant car le passage d'un modèle traditionnel de l'autorité familiale dispersée entre plusieurs membres à un modèle empruntant ses valeurs à la famille nucléaire ne se réalise pas aisément. Hazera voit d'ailleurs dans la demande fréquente de placement faite par les parents, cette impossibilité à concevoir un modèle éducationnel devant les difficultés scolaires. Il pensait que "le projet, qui (allait) entrer en application, de scolarisation primaire par télévision sur l'ensemble du pays pourrait modifier cet état de fait". Ceci est totalement contredit par les faits puisque non seulement ce projet s'est avéré inefficace, il est à l'heure actuelle abandonné sous la pression des syndicats enseignants, mais la délinquance s'accroît au fil des années en Côte d'Ivoire, et les parents n'ont pas encore réussi à intégrer un nouveau mode d'éducation. C'est donc moins l'Ecole en soi que l'échec scolaire, l'échec de la socialisation qu'il faut relier à la délinquance Juvénile, et à la marginalité sociale.

Autant l'échec scolaire, la délinquance et l'inadaptation juvéniles que l'échec du système d'enseignement par télévision contribuent au même constat de faillite de la société actuelle, de ses structures et de son système éducatif. A notre avis, les conséquences qui apparaissent chez l'enfant, l'adolescent au niveau du développement de la personnalité et de la socialisation par la faiblesse et la fragilité de la personnalité, par les difficultés de contact avec l'extérieur, par le sentiment d'isolement et par les difficultés d'identification à un modèle souvent inexistant, nous indiquent clairement les directions de recherche pour une action efficace en faveur de cette enfance en danger. Il serait sans doute mystificateur de prôner un retour systématique en arrière puisque personne n'y est préparé, mais il nous semble urgent de redéfinir, de redonner sa place, toute sa place à la famille, à l'éducation familiale traditionnelle car l'éducation ne peut être efficace

que si elle fait une place, si elle tient compte des réalités du milieu. Cependant il est évident que nul ne saurait imposer une référence (traditionnelle ou occidentale) aux parents, il leur appartient de se situer une fois pour toutes dans l'une ou l'autre des perspectives, l'une et l'autre à la fois comme référence, est fortement souhaitable mais encore faudrait-il savoir ce que l'on retient de l'une et de l'autre, ce que l'on rejette de l'une et de l'autre et les raisons du choix ou du rejet.

En réalité le problème de la délinquance juvénile pose le problème plus vaste du modèle de société et du type des rapports sociaux dans ce type de société. Des solutions d'aménagement peuvent être proposées quel que soit le modèle de référence mais à la condition nous semble-t-il d'élargir le problème de la famille, de l'éducation familiale aux dimensions de la société proprement dite. L'on doit se faire à cette idée que même si ce qui est acquis n'est pas mauvais en soi, ce qui est acquis à partir d'une recherche personnelle procure beaucoup plus de joie, de plaisir et de conviction. La nouvelle identité acquise après la colonisation par et dans la famille nucléaire de type occidental est difficile à assumer, il se pose donc avec urgence le problème de l'identité à conquérir, de l'identité de la famille ivoirienne aujourd'hui, c'est au regard de cette réalité, de cette nouvelle réalité que l'enfant et l'adolescent ivoiriens pourront retrouver l'équilibre perdu. Mais une fois encore, convenons que ce problème dépasse le seul cadre de la recherche psychologique car inévitablement d'autres facteurs interviennent à certains niveaux avec beaucoup plus de force que le facteur familial, c'est souvent le cas des conditions de vie matérielles.

P. Kipré (op. cit.) relie avec justesse la délinquance à la place qu'occupe la cité dans la vie économique. Il conviendrait peut-être à notre avis, de parler plutôt de la place qu'occupe l'individu dans la vie économique, car finalement

c'est de l'inadéquation entre les aspirations et la place réelle de l'individu que découlent souvent les problèmes d'inadaptation. Mais à ce niveau le nouveau mode de production dominant, le mode de production capitaliste, secrète des marginaux, population importante mise "hors-circuit" des secteurs de la production : "Espace de moindre résistance des modes de production antérieurs, la ville coloniale, puis la ville post-coloniale qui n'a pas été en rupture avec cette dernière sont le théâtre privilégié des manifestations les plus spectaculaires de cette marginalité d'un nouveau type. En ses bidonvilles (expression topographique de la marginalité économique et foncière) la ville contemporaine depuis 1930 au moins en Côte d'Ivoire est l'espace (ou plutôt l'impasse) où par strates successives se constitue un quart-monde, un lupen-prolétariat. C'est dans cette catégorie sociale que, principalement, se recrutent les marginaux sociaux des villes Ivoiriennes".

Nous reviendrons sur cette question de la délinquance à propos des valeurs. Mais avant tout essayons d'illustrer l'analyse que nous venons d'effectuer par les propos de ceux qui vivent cette crise. Dans notre recherche, des entretiens ont été réalisés avec beaucoup de parents, certains par contre se sont contentés de répondre à nos questionnaires. Des entretiens qui ont pu se faire, certains indicateurs qui étayent cette crise peuvent être ici cités. Nous avons sélectionné parmi ces entretiens, les trois qui nous apparaissaient les plus représentatifs des propos et des opinions des personnes interrogées à propos de l'éducation familiale, et du rôle de la famille Ivoirienne aujourd'hui en Côte d'Ivoire, surtout dans un contexte où la montée de la criminalité conduit les autorités à croire que le moyen le plus sûr pour "moraliser" c'est l'instruction civique et morale à l'école, et le "déploiement des forces à l'intérieur et aux frontières", là où il conviendrait de moraliser toute la vie publique, les structures de l'état...

. Félix, 65 ans cadre retraité père de 10 enf. dont 3 hors mariage (de mère différente).

"Aujourd'hui ce qui est frappant c'est la valeur d'argent ; sans l'argent vous n'êtes plus rien. Alors vous me demandez comment je procède pour l'éducation des enfants, sur quoi je mets l'accent ? Je voudrais partir d'un exemple, d'un principe qui se trouve prôné dans les deux cultures, traditionnelles et modernes mais considéré au point de vue pratique, totalement différemment : c'est la justice. Dans la société Africaine traditionnelle, le gain était collectif, autrement dit chacun tirait ce dont il avait besoin du produit réalisé par tous sans discrimination, la notion de pauvreté ou de richesse n'avait pas, à mon avis, la même valeur hier et aujourd'hui. Je peux dire que au point de vue matériel, de la possession des biens, il n'y avait pas de privilégiés véritablement...

"... Je vais illustrer ce point par un exemple en pays bété où les richesses de la famille étendue sont gardées par le chef de famille qui suivant les besoins présentés par chacun fera le nécessaire : il paiera la dot de chaque intéressé, en cas de litige grave qui nécessite réparation c'est lui qui donnera le pagne ou le mouton au nom de l'intéressé... Il ressort de ceci que les richesses ne sont pas individuelles, mais sont familiales, la justice est donc non seulement prônée mais effectivement vécue par tous les membres de la famille et la véritable richesse qui différencie les uns des autres sera le nombre d'enfants, bras mis à la disposition du bien-être de tous les membres de la grande famille...

"... Aujourd'hui, la notion de justice est toujours prônée certes mais elle est loin d'être vécue. Les richesses produites profitent beaucoup plus à une minorité plutôt qu'à la majorité de ceux qui l'ont produite. Les enfants de ceux-là, les petits, les modestes n'ont même pas droit à l'école

"puisqu'ils ont tous les passages scolaires sont trop filtrés, donc ils n'ont pas accès aux moyens qui aujourd'hui permettent d'avoir le minimum nécessaire. L'on parle donc de justice, l'on prône la justice mais contre la justice en réalité. La conséquence c'est que n'y croyant plus une partie de personnes essaient comme ils peuvent de se rendre justice. Or vous voyez dans ce contexte de contradiction, de divorce entre le prôné et le vécu, à partir des programmes scolaires, des cours sont professés sur la morale et la justice quand en réalité c'est l'injustice qui est quotidiennement la valeur par excellence. Les parents, les éducateurs ne peuvent pas être crédibles puisque ils sont plus démentis que confirmés, leur parole devient théorique pour l'enfant... Vous me demandez ce qu'il faut faire ? Moi je crois qu'en gardant comme référence par exemple cette valeur de justice dans l'éducation il faut veiller à ce qu'elle corresponde dans la société à une réalité. L'éducation du comportement me paraît plus importante, plus efficace que l'éducation par le cours de morale. Comment s'y prendre ? C'est vrai que l'égalité absolue n'existe nulle part, mais je pense que si l'on veut éduquer à la justice et à l'équité il faut que la société commence à réduire les disparités, les inégalités entre les gens. Et dans ce sens je crois que ceux qui ont trop d'argent alors que leur poste, leur salaire ne le leur permet pas, il faudrait que la société sache d'où ils le tiennent. Et si l'origine n'est pas clairement définie, la justice veut que cet argent serve à tous. Il faut donner l'exemple, et dans l'éducation, la valeur de l'exemple est incontournable. Ce ne sont pas les petits qui doivent être les seuls à être punis lorsqu'ils commettent des délits comme le vol par exemple, les grands doivent l'être également, et la presse doit s'en faire l'écho pour que l'on sache que la justice est pour tous. Par exemple on peut concevoir des petits films à la télévision qui traitent de ces questions non pas dans l'abstrait comme c'est le cas pour certaines émissions, mais à partir d'exemples vivants..."

Ce premier entretien permet de mettre en évidence une donnée essentielle de la société d'aujourd'hui, le divorce entre ce qui est professé et ce qui est vécu. Il met l'accent sur la valeur de l'exemple dans l'éducation. Le vrai risque de l'éducation c'est de se discréditer aux yeux de l'enfant en ne se préoccupant que très peu du rapport harmonieux entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Le second entretien qui suit pose une autre problématique de l'éducation qui insiste sur la prise en compte de l'ancien par le nouveau, et en fait sur la communication entre les deux, communication inexistante aujourd'hui.

Zahi, 63 ans, ouvrier retraité, père de 12 enfants, polygame :

"Moi, je pense que même si on ne peut rien faire devant tout ce qui se gâte à cause du changement dans notre façon de faire, on peut quand même faire quelque chose pour les enfants. Eux, ils ne connaissent pas comment on vivait hier et puis pourquoi c'est comme ça, il faut leur montrer? Or à l'école on ne parle jamais de notre vraie façon nous les Africains ; on leur apprend seulement la façon des blancs, où ton père ou ta mère même, ils ne sont rien pour toi (qu'est-ce que vous apprenez à vos enfants, vous à la maison ?) Je leur apprends d'abord qu'ils n'ont qu'à respecter les grandes personnes, ne pas oublier que nous sommes Africains, parce que l'Africain, il n'oublie pas son père, sa mère, son frère, il mange avec lui, il partage avec lui, il lui donne la place pour coucher... (Mais la vie d'aujourd'hui vous permet-elle encore ces choses, surtout lorsque votre salaire est trop petit et que vous n'avez qu'un "entrée-coucher" ?...)

"... Avec son frère on peut toujours se débrouiller, et puis on doit même demander pourquoi on fait les maisons petites comme "entrée-coucher" ; pour nous Africains, ce n'est pas bon... (Aujourd'hui alors qu'est-ce qu'on doit apprendre aux

enfants, que ce soit à l'école, au village, par la télévision, la radio... ?) On doit leur apprendre tout pour développer notre pays mais faut pas que ils vont oublier notre coutume...".

. Balé, 61 ans, professeur retraité, père de 6 enfants :

"(que faut-il faire pour l'éducation ?) Pour moi il faut généraliser le conte africain à la place de l'enseignement théorique de la morale, car au moins par le conte l'on mobilise tout l'art de motiver, d'intéresser, d'impliquer l'enfant et par les personnages animaux utilisés, l'enfant, par projection fait le rapport avec les situations vécues. (Mais comment l'éducation devrait-elle tenir compte du conflit des valeurs traditionnel/moderne ?) Il faut à mon avis revenir d'une certaine manière aux sources en mettant à nouveau l'accent sur des valeurs comme l'entraide qui place la relation avec l'autre, l'intérêt pour l'autre au-dessus de l'intérêt strictement personnel. Par exemple si c'est en classe, il faut insister sur les travaux de groupe, les exercices faits en petits groupes afin que l'entraide prenne tout son sens. Dans le milieu rural, on connaît la valeur des groupements pour l'entraide qui voyaient plusieurs personnes se mettre ensemble pour effectuer régulièrement et à tour de rôle les travaux champêtres des uns et des autres. Dans les quartiers populaires par exemple ce peut être des activités de salubrité collective initiées régulièrement par groupe de familles, etc... Au moins de cette manière, même avec le règne des valeurs autres que nos valeurs africaines, elles coexistent avec elles néanmoins, et le réflexe peut être souvent d'y revenir..."

A la différence des deux premiers entretiens celui-ci insiste sur une des valeurs cardinales de la société traditionnelle africaine, l'entraide, en allant plus loin dans la manière d'en tenir compte dans un programme d'éducation qui se

propose d'intégrer l'ancien et le nouveau. A partir de quelques-unes des orientations qui se profilent de ces entretiens que pouvons-nous retenir ?

Si nous convenons de dire que la véritable éducation a pour principe de base de faire éclater les barrières entre l'Ecole Institutionnelle, et l'Ecole de la rue ou de "la vie" (informelle), entre l'enfant et l'adulte, entre la femme et l'homme et enfin entre les disciplines d'enseignement pour promouvoir l'épanouissement d'une personnalité totale et intégrée, alors elle ne doit pas avoir peur d'innover en se préoccupant du contexte conflictuel entre valeurs sociales, morales avec peut-être pour objectif implicite d'aider à contrer les effets nocifs subis par les familles, principaux agents d'éducation. Quelles orientations à partir de là ? Nous l'avons déjà dit il n'y a pas de société qui ne connaisse pas de changement, mais il importait de montrer les conséquences d'un changement trop brutal et trop rapide.

En effet comme le soulignait déjà une étude ancienne de l'UNESCO (1956) les effets de l'implantation improvisée de la civilisation moderne sur l'organisation tribale et familiale, sur les fondements culturels et spirituels sont désastreux et les conséquences de ce choc sont la désorganisation et la désintégration, les conflits de valeurs et l'abandon de normes. Il s'agit là, disait l'UNESCO, de changements abrupts, sans transition véritable. La situation est d'autant plus dramatique que les anciens modèles volent en éclats avant même que de nouveaux n'aient pu surgir, provoquant ainsi une situation sociale aux références et au cadre de valeurs imprécis. Cette période de tensions et de conflits induit des phénomènes de déviation, de marginalisation et multiplie par conséquent les problèmes sociaux. L'éducation et la socialisation de l'enfant ne peuvent en tenir compte que si elles permettent le dialogue des générations et des valeurs dont chaque génération est porteuse et le porte-parole.

En effet, en nous référant à une étude de Gérard Caplan sur les systèmes familiaux de soutien dans un monde en changement (1983) nous pouvons dire qu'un monde en changement rapide exacerbe les difficultés normales de communication entre les générations d'une famille, même si elle vit sous le même toit ou dans des habitations voisines. Ces difficultés sont encore plus prononcées entre adultes et adolescents entre grands-parents et enfants pour les raisons suivantes :

- une expérience de la vie différente
- une différence de valeurs et de vocabulaire due à l'appartenance à des groupes culturels extrafamiliaux où les conditions de vie sont différentes,
- la difficulté que les générations antérieures puissent servir de modèles professionnels, de modèles de réussite sociale susceptibles de les guider, ce qui favorise la perte du respect puisque l'ancienne génération n'a aucun point de prestige qui puisse forcer l'admiration des plus jeunes.

Face à une telle situation que faire ? L'on peut suggérer à la suite de l'auteur cité, des propositions qui permettent le dialogue des générations. Ainsi des groupes de travail, des comités quels qu'ils soient mais organisés et mis sur pied pour des actions collectives devraient comporter autant que possible plusieurs générations. De même les invités aux discussions, causeries, débats, quels que soient les lieux, doivent être choisis en en tenant compte car cette possibilité peut inciter chacun à apprendre le langage de l'autre et à comprendre ses valeurs. Mais quelle que soit la situation, la valeur d'entraide et de solidarité doit être la pierre angulaire de toute éducation car nul, hier, comme aujourd'hui, et même demain, ne peut s'en sortir seul en étant isolé des autres. Dans cette optique il faudrait organiser des campagnes d'information et de sensibilisation, sur une vaste échelle, à ces valeurs avec pour objectif de développer chez chacun

l'aptitude à être attentif à l'autre, et la nécessité de l'entraide sociale en cas de besoin.

D'autres propositions se rapportent aux moyens de communication de masse et le rôle qu'ils peuvent jouer au point de vue éducatif, mais avant d'y venir, analysons les résultats de nos observations à partir des émissions à la télévision pour voir si les messages éducatifs sont aussi fréquents qu'on le souhaiterait ?

2. COMMUNICATION DE MASSE ET EDUCATION DANS UN CONTEXTE CULTUREL CONFLICTUEL

Le suivi des émissions à la télévision sur les jours indiqués plus haut nous amène aux constats suivants :

- rareté des émissions qui prennent en compte le dialogue des générations,

- absence d'émissions qui mettent en évidence les pratiques quotidiennes de la société d'hier et les valeurs qu'elles incarnent. Il existe certes l'émission, "Ce soir au village", mensuelle, mais elle ne suffit pas et le "folklore" y prend souvent le devant de la scène au détriment des cultures.

- lorsque dans certaines émissions, il y est fait allusion c'est dans une perspective péjorative (modèle dit "Dago", en référence à la bande dessinée symbolisant le paysan, le villageois qui se trouve propulsé en ville, totalement perdu, étranger à tout ce qui s'y passe). L'on retrouve l'équivalent en France, exemple Bécassine, la paysanne bretonne à Paris.

- quant aux films principaux du vendredi, c'est le film "Dynastie" qui mobilise tout le monde, enfants comme adultes. A l'image de celui qui l'a précédé, "Dallas", ce film est le

prototype des contrevaleurs mis à l'écran (corruption, cupidité, infidélité, vol, égoïsme...). Dans ces films, les rares personnages qui ont quelque vertu sont effacés au profit de ceux dont l'identité est l'immoralité et qui sont au devant de toutes les situations scéniques.

Sans avoir procédé à une étude systématique de la presse écrite, la lecture du quotidien "Ivoire Soir" nous donne la même tendance. Prenons le n° 546 des jeudi 13, vendredi 14, samedi 15, dimanche 16 juillet 1989, la première et la dernière pages sont totalement consacrées au grave accident de la circulation sur l'Autoroute du Nord avec une belle mise en évidence des dégâts matériels et humains. A la page 2, à côté du "65e miraculé" de Lourdes, ce sont des "spots" sur le trafic de drogue et la réclamation de la peine de mort, les licenciements, une intervention militaire que les USA n'écartent pas en ce qui concerne Panama... Lorsque l'on va plus loin dans la lecture pour rechercher les messages éducatifs en rapport avec certaines valeurs comme par exemple l'entraide c'est seulement à la page 9 qu'on notera à Bouaké un don de 800 000 F du Zonta-Club au clairlogis, la RFA qui contribue pour 400 millions au projet de reboisement" et à la page 10 les leçons tirées par certaines personnalités du monde Universitaire et politique sur le bicentenaire de la Révolution Française (au total une page 1/4 sur 12 pages où figurent quelques informations pouvant aiguïser le sentiment et l'attachement à l'autre, comme une valeur en soi.

Nos observations confirment bien les résultats obtenus ailleurs, et synthétisés par David Victoroff (1977) dans un article intitulé "Communication de masse et violence". En effet il constate que les scènes de violence occupent une place importante dans le contenu des films, des bandes dessinées, des programmes de télévision. Quelques exemples de recherches citées par Victoroff comme celle de Wertham (1963) indiquent qu'une chaîne de télévision Américaine, en une seule

semaine, diffusait au cours d'émissions destinées aux enfants, 334 assassinats ou tentatives d'assassinats. Les messages publicitaires comportent également des scènes de violence, en moyenne 4 meurtres par spot de 30 minutes. En Grande-Bretagne, on note également grâce aux travaux de H.T. Himmelweit, que parmi les émissions télévisées diffusées aux heures où les enfants peuvent être devant un écran, 20 % environ comportent des scènes de violence.

La dernière démarche méthodologique utilisée nous a amené à enregistrer auprès de certains cinémas de Treichville (un quartier populaire et commercial, au centre de la ville d'Abidjan) les films programmés. A 16 heures, 95 % des films sont des films de violence (espionnage-guerre). La valeur qui sous-tend les émissions télévisées, ou les films de cinéma c'est la valeur d'argent et l'allure des programmes de télévision, de cinéma auxquels il est fait allusion ici laisse penser que le seul moyen de l'atteindre constitue la violence, le mensonge, l'hypocrisie... Ce sont presque exclusivement des jeunes désoeuvrés qui en constituent les publics privilégiés.

Au point de vue éducatif, même si les recherches citées par Victoroff, n'établissent pas clairement la relation causale entre la violence projetée sur les écrans et les moeurs, l'on note des effets globaux au niveau de la conscience collective. C'est ce que Jean Cazeneuve (1972) met en lumière : "L'accoutumance aux scènes de violence, peut créer une certaine baisse de la sensibilité à la douleur d'autrui ou de la capacité d'indignation devant la brutalité. L'indifférence à la violence n'est pas un crime mais elle risque d'avoir des conséquences sociales importantes. La génération qui, dans son enfance aura été abreuvée de télévision ne sera-t-elle pas blasée, trop habituée à contempler un monde où le réel et l'imaginaire se mêlent pour privilégier les comportements violents ?" (p. 131)

Cette influence nocive, possible, des moyens de communication de masse sur l'individu et la société est à mettre en relation avec l'absence de structure de soutien puisque nous notons en même temps une désintégration des structures familiales traditionnelles qui avaient, elles, au moins des références cohérentes à un système de valeurs. Que convient-il de faire ? Une prise de conscience doit être suscitée chez les parents et les éducateurs afin que l'on contrôle un peu plus rigoureusement les programmes des médias, ce peut être un moyen de prévention et d'éducation parmi d'autres. par ailleurs des programmes éducatifs tant à l'école, qu'à la radio, à la télévision et dans la presse doivent être conçus qui informeraient systématiquement "chaque génération sur la réalité des autres", selon l'expression de Caplan. Ainsi, enseignerait-on aux enfants les détails authentiques du monde de leurs parents et grands-parents, leurs valeurs, leurs préoccupations et leurs plaisirs. De même, les jeunes devraient participer aux programmes d'éducation des adultes qui traduisent à l'intention des générations antérieures les réalités, les préoccupations de leur vie actuelle.

Une autre contradiction sur laquelle l'accent mérite d'être mis.

L'éducation, par les voies institutionnelles officielles ou non se donne dans le contexte moderne pour objectif de former des citoyens libres, autonomes, responsables et pleinement épanouis. L'une des valeurs qu'elle privilégie c'est l'esprit d'analyse, l'esprit critique, l'esprit non-conformiste. C'est du reste en partie ce que l'école essaie de faire. Mais la réalité est souvent faite de véritables conflits ; en effet, comment vouloir un citoyen libre, autonome et indépendant lorsque dans la pratique sociopolitique c'est le béni-oui-oui qui est valorisé, qui est promu au premier rang social, en contradiction avec les valeurs théoriques et les pratiques pédagogiques scolaires. Le droit à la différence

proclamé fonctionne difficilement en fait puisque une position trop différente, trop critique est vue comme une attaque à la personne même de celui vers qui s'oriente cette position. Si de plus cette personne est d'un âge certain (un doyen d'âge comme on dit ici) ce sera un affront qu'on s'arrangera directement ou indirectement à réparer sévèrement, et souvent dans l'injustice. Les messages éducatifs en référence à des valeurs sont contradictoires en eux-mêmes (l'objectif par exemple c'est l'indépendance mais dans la pratique on valorise l'esprit conformiste, de dépendance).

Une dernière donnée enfin, aussi contradictoire que la première, porte sur la manipulation de l'information. L'information, nous le savons, participe grandement à l'éducation et à la culture du citoyen. Or, beaucoup d'informations, même relatives à la Côte d'Ivoire ne sont reçues que de l'extérieur. Comment le système d'information et ceux qui l'inspirent peuvent-ils être crédibles, eux qui ne font unilatéralement que l'apologie d'un certain discours, sans esprit critique ou d'objectivité souvent même démenti par les faits reçus à partir de la presse étrangère ?

Qu'il s'agisse du rapport à l'information, comme du rapport au savoir, l'on a une conception traditionaliste qui tend à maintenir le privilège de l'âge, du chef souvent infailible, parce que, soi-disant expérimenté ; sage, parce que inspiré, soi-disant par l'esprit des ancêtres. Or l'on feint d'ignorer que si "Dieu est infiniment bon" parmi les ancêtres il y en a de bons et des mauvais et il est tout à fait envisageable que ce ne soient pas toujours les bons qui inspirent nos braves doyens. Faut-il croire alors, que tous les individus sont rangés sagement derrière le chef de famille, et soumis à lui définitivement. Des cas de révolte souvent violente sont observés qui finissent par le départ forcé du contestataire si ce n'est pas purement et simplement

par sa suppression physique par le poison. Mais la mort est souvent présentée de façon magique ou mystique.

Revenons, après avoir décrit le milieu environnant qui d'une manière générale apparaît rigide et structuré, aux styles éducatifs familiaux. Ils ont été approchés à partir d'une série de questions posées à la fois aux enfants et à leurs parents, représentés par le père. La typologie utilisée se réfère à celle de Lautrey (1980) qui indique trois styles éducatifs : souple, rigide et laisser-faire tels que décrits plus haut dans ce chapitre, et dans les chapitres précédents de la première partie.

3. LES STYLES EDUCATIFS DES FAMILLES IVOIRIENNES

Rappelons qu'il a été demandé aux enfants de nous dire comment ils percevaient leurs parents dans leur rôle d'éducateur. Une série de questions nous permettait grâce à ses réponses de les situer dans chacune des trois catégories. C'est de la même manière que leurs parents ont répondu aux mêmes questions sur leurs procédés éducatifs, leurs réponses ont été catégorisées comme indiqué ci-dessus. La question est donc de savoir s'il y a une convergence dans les descriptions des pratiques éducatives parentales faites par les enfants et leurs parents, représentés dans la majorité des cas par leur père.

Tableau n° 9 : Les pratiques éducatives vécues par les enfants et décrites par les parents.

Les pratiques éducatives des parents décrites par les parents (P.E.P.P.)

	Souple(s)	Rigides(R)	laisser- faire(LF)	Total (N)
	Souple(s)	90	3	127
(*)	Rigides (R)	42	8	119
	Laisser faire(R)	14	5	24
	Total	146	16	270

(*) Les pratiques éducatives des parents décrites par leur enfant (P.E.P.E.)

khi2 = 43,7 ; P < .001 ; T (2) = .28

Il y a une bonne correspondance entre les perceptions des parents et de leurs enfants dans la description qu'ils font des pratiques éducatives (P < .001). Nous notons des corrélations positives significatives (P < .01) entre les cases suivantes ; SS, puis RR et LF/LF. Les distorsions entre perceptions portent sur 39 % des sujets et sont particulièrement importants sur les couples RS et SR (28 %).

Quant aux pratiques éducatives libérales (LF), définies ici par le type "laisser-faire", elles ne semblent pas être la caractéristique des familles ivoiriennes. En effet, seulement 8,8 % des enfants décrivent les pratiques éducatives des parents comme telles, contre 5,9 % des parents qui se perçoivent ainsi. La corrélation entre la perception des parents et le vécu des enfants à propos du caractère laisser-faire de l'éducation n'existe que dans 1,4 % des cas. La véritable

(2) T = coefficient de Tschuprow

ligne de partage se fait entre la souplesse et la rigidité des pratiques éducatives. A ce niveau l'on note que les parents ont généralement tendance à se percevoir plus souples que rigides ($P < .05$). Le vécu des enfants ne départage pas de façon significative le type souple et le type rigide ($P < .001$).

Tableau n° 10 : La liaison entre la perception parentale et celle des enfants à propos des styles éducatifs souples et rigides.

		Parents		
		S	R	N
Enfants	S	90	34	124
	R	42	69	111
	N	132	103	235

$$\chi^2 = 28,6 ; P < .0001$$

Il existe une bonne corrélation, significative, entre parents et enfants à propos des style éducatifs souples et rigides ($P < .001$). En effet, cette corrélation positive touche 67,7 % des sujets concernés. Au point de vue méthodologique, l'écart entre les perceptions n'étant pas aussi grand que notre hypothèse le supposait l'on peut s'en tenir soit aux seules représentations des enfants ou des parents. Un tel résultat nous conduit à la question non sans intérêt de la corrélation entre cette variable des pratiques éducatives parentales (perçus par l'enfant ou par ses parents) et les autres variables indépendantes répertoriées dans cette recherche. Nous ne tenons ici compte que des corrélations significatives, c'est-à-dire pour lesquelles le khi 2 était d'emblée significatif.

Tableau n° 11 : Tableau des corrélations entre la variable "Pratiques éducatives parentales" et les autres variables indépendantes (coefficient T de Tschuprow). (1)

	Désunion du couple parental	Fratrie	Quartier d'hab. du père	C.S.P. du parent	Nature du couple parent	Niveau d'ét. du père
PEP (enfant)	.15	.12	.27	.28	.20	.18
PEP (parent)	.10	.14	.15	.25	.21	.20

	âge de l'enfant	lieu de naissance	sexe de l'enfant	présence/absence de délits/enf.
PEP (enfant)	.21	.10	.12	.28
PEP (parents)	.19	.04	.09	.24

Ce tableau de corrélation exprime de façon non équivoque la pertinence des pratiques éducatives, comme variable incontournable lorsque l'on se propose d'étudier l'influence du milieu social et culturel sur le développement de l'enfant. Quelle signification convient-il de donner à ces corrélations dans notre étude ?

3.1. Pratiques éducatives et milieu familial

Des recherches anciennes comme celle de Malewska-Peyre (1973) concluent que le style éducatif est corrélé avec le statut économique de la famille, le style "compréhensif" est

(1) Le T >.20 est significatif.

plus fréquent dans le milieu socio-économique plus aisé, le style "despotique-chaotique" va avec le milieu social défavorisé. Plus récemment, comme nous l'avons déjà signalé dans la revue des questions, J. Lautrey (1980) confirmait l'influence du milieu social sur les types éducatifs. Ainsi les pratiques éducatives souples sont plus fréquentes dans les familles aisées, le type rigide étant par contre plus souvent associé avec les familles défavorisées et inversement. Les preuves empiriques d'une telle hypothèse sont données par les auteurs autant en France qu'en Pologne. Une telle hypothèse a-t-elle une quelconque réalité en Côte d'Ivoire ? Rappelons notre hypothèse qui était la suivante :

L'origine socioprofessionnelle ou socioculturelle du père détermine les pratiques éducatives en usage dans les familles Ivoiriennes. L'opérationnalisation est que les familles d'appartenance sociale basse, modeste (CSP3) plus proches des valeurs traditionnelles que modernes ont des pratiques éducatives à orientation majoritairement rigides. A l'opposé nous supposons que les familles d'appartenance sociale moyenne (CSP2) et élevée (CSP1) plus proches des valeurs modernes auront des pratiques éducatives plus souples.

L'objectif des unes c'est d'abord le maintien du respect des traditions des coutumes ancestrales, le conformisme et la primauté du droit d'aînesse. Quant aux secondes, elles privilégient l'autonomie, et même si elles reconnaissent qu'il y a des valeurs à faire acquérir (y compris des valeurs traditionnelles) elles ne font pas du respect absolu des traditions l'un des objectifs à atteindre dans l'éducation de leur enfant. Les pratiques éducatives de type libéral apparaissent par conséquent plutôt minoritaires dans tous les milieux sociaux comme nous l'avons déjà précisé plus haut.

Tableau n° 12 : Les pratiques éducatives décrites par les enfants et par leurs parents en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père (CSP)

	P.E.P. (enfant)			P.E.P. (parents)				
	S	R	LF	N	S	R	LF	N
CSP1								
élevé	58	14	6	78	62	15	1	78
CSP2								
CSP moyen.	30	26	7	63	34	24	5	63
CSP3								
basse	30	79	11	129	50	69	10	129
N	127	119	24	270	146	108	16	270

$$\chi^2 = 41,44 \text{ P} < .001$$

$$T = .28$$

$$\chi^2 = 33,24 \text{ P} < .001$$

$$T = .25$$

Les perceptions des pratiques éducatives autant chez les enfants que chez leur parent sont significativement reliées à l'origine socioprofessionnelle du père ($P < .001$).

Chez les enfants : la souplesse des pratiques éducatives est corrélée positivement avec la CSP1 élevée, alors que la rigidité l'est avec la CSP3 ($P < .01$) Quant à la CSP2, elle n'est pas corrélée significativement avec une pratique éducative particulière, bien que sa tendance soit dans le sens des pratiques souples pour 47,62 % des enfants de cette catégorie. Ceci tend à confirmer l'idée selon laquelle la classe moyenne s'identifie à la classe élevée.

Chez les parents : ce sont les mêmes résultats que nous observons puisque ce sont bien les parents d'origine socio-professionnelle élevée qui se caractérisent par les pratiques éducatives souples alors que les parents de l'origine socio-professionnelle basse se signalent par des pratiques éducatives rigides ($P < .01$). La liaison entre pratiques éducatives laisser-faire et CSP1 est négative ($P < .05$) mais à l'opposé on note une tendance des familles modestes au laisser-faire (non-significatif).

Si nous isolons les pratiques souples et rigides pour les mettre en rapport avec la CSP, en laissant cette fois-ci de côté les pratiques LF qui sont définies comme insignifiantes ici, nous avons le tableau suivant :

Tableau n° 13 : La liaison entre les perceptions parentales et celles de leurs enfants à propos des styles éducatifs souples et rigides

		PARENTS						N
		SOUPLE			RIGIDE			
		CSP 1	CSP 2	CSP 3	CSP 1	CSP 2	CSP 3	
ENFANTS	Souple	49	21	20	7	9	18	124
	Rigide	8	10	24	6	15	48	111
	N	57	31	44	13	24	66	235

$$\chi^2 = 48,44 \quad P < .001 \quad T = .30$$

Nous notons que 73 % des parents de la CSP1 se perçoivent souples contre 49 % de la CSP2 et 34 % pour la CSP3. Les classes élevées répondent donc massivement en choisissant la souplesse, qui est le meilleur modèle. Mais le pratiquent-ils vraiment ? Les réponses des enfants nous éclaireront.

Du côté des enfants, ceux-ci perçoivent l'éducation parentale comme souples pour 62,8 % des enfants de la CSP1, pour 33 % dans la CSP2 et seulement 15,5 % pour la CSP3.

Pour la rigidité des pratiques éducatives, nous notons que 51 % des parents se perçoivent comme rigides dans la CSP3, contre 38 % dans la CSP2 et seulement 16,6 % pour la CSP1. Du côté des enfants, ils sont 7,6 % pour la CSP1, 23,8 % pour la CSP2 et 37,2 % pour la CSP3 qui perçoivent leurs parents comme rigides.

Une première différence très nette apparaît : les parents de la CSP3 et de la CSP2 sont beaucoup plus "réalistes" que ceux de la CSP1, en ce sens que les derniers ont une tendance plus grande à s'attribuer plus de souplesse dans l'éducation qu'il n'en est en réalité, aux dires des enfants. Quel est le degré d'accord entre parents et enfants en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père ? Les coefficients de Tschuprow de .28 chez les enfants et de .25 chez les parents nous indiquaient déjà une corrélation positive significative entre enfants et parents. Pour ce qui est spécifiquement des catégories souplesse et rigidité, cet accord est aussi significatif ($\chi^2 = 48,44$, $P < .001$).

En conclusion, il apparaît donc que c'est bien dans les milieux socioprofessionnels élevés que les pratiques éducatives sont les plus souples, elles sont rigides dans les milieux socioprofessionnels bas et restent intermédiaires avec une tendance vers la souplesse dans les milieux socioprofessionnels moyens qui aspirent aux modèles de comportements de classes supérieures et qui pour beaucoup y trouvent leur modèle d'identification. Cette conclusion à propos des milieux Ivoiriens appelle une explication surtout à propos du contenu, de ce que reflète réellement une notion comme la catégorie socioprofessionnelle ? Quel est par exemple son rapport avec le niveau socioculturel des familles ici interrogées ? Pour répondre à une telle question nous avons confronté le niveau d'études du père avec la catégorie socioprofessionnelle dans laquelle pouvait se situer sa profession.

Tableau n° 14 : La liaison entre le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille (le père)

	Niveau d'études				N
	Supérieur	Secondaire	Primaire	Illettré	
CSP 1	53	20	2	3	78
CSP 2	1	37	21	4	63
CSP 3	0	23	31	75	129
N	54	80	54	82	270

$$\chi^2 = 231,93 \quad P < .001 \quad T = .59$$

L'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle est à mettre en rapport avec le niveau d'études des sujets de notre échantillon Ivoirien ($P < .001$). C'est le niveau d'études élevé (supérieur) qui justifie principalement l'appartenance à la CSP1 élevée et vice-versa (exacte probabilité de Fisher, S. à $P < .01$). A l'opposé, le fait d'être illettré ou d'avoir un niveau d'études bas (primaire) est corrélé positivement avec la CSP3 basse (Fisher, S. à $P < .01$), la CSP2 l'est enfin avec le niveau secondaire ($P < .01$) mais une forte tendance est à noter vers les professions supérieures même avec un niveau d'études secondaire. Ceci est surtout vrai pour beaucoup de personnes qui ne sont pas loin de leur retraite, c'est-à-dire donc des personnes qui ont profité d'une période où la pénurie des cadres supérieurs (niveau d'études supérieures) était particulièrement importante.

En effet, le chiffre de 50,2 % pour les personnes de notre échantillon qui n'ont fait que des études primaires ou qui sont illettrées illustrent passablement cette réalité. Pourquoi passablement ? Parce que notre échantillon n'a aucune prétention à la représentativité ? A preuve, la Côte d'Ivoire connaît en 1987 un taux d'analphabétisme de 63 %, mais dans notre échantillon cette caractéristique n'est représentée que par un pourcentage de 30,27 %. Maintenant pourquoi la profession du père, et pourquoi ne pas avoir tenu compte de celle de la mère ? Il est difficile d'échapper à une telle critique, néanmoins elle peut être atténuée par le fait que 70 % des mères de notre échantillon sont à la maison et parmi celles qui travaillent, la quasi-totalité se consacrent à des petits métiers non-structurés, du genre "vente de pagnes", "vente de produits", etc... Qu'en est-il du rapport entre pratiques éducatives et niveau d'études du père ? Théoriquement du fait de la corrélation très forte entre les pratiques éducatives et la catégorie socioprofessionnelle, et entre le niveau d'études du père, nous nous attendons également à une corrélation significative entre les deux.

Tableau n° 15 : La liaison entre les pratiques éducatives perçues par les parents et leur niveau d'études

		Niveau d'études du père				
		Supérieur	Secondaire	Primaire	Illettré	N
Pratiques éducatives parentales perçues par les parents	S	43	47	24	32	146
	R	11	29	26	42	108
	LF	0	4	4	8	16
	N	54	80	54	82	270

$$\chi^2 = 25,71 \text{ P} < .001 \text{ T} = .20$$

Le rapport entre ces deux variables est significatif ($P < .001$). Il se traduit en particulier par des corrélations partielles significatives, corrélations positives entre le niveau supérieur et la souplesse des pratiques éducatives ($P < .01$) entre le niveau illettré et la rigidité ($P < .01$) et entre le laisser-faire et le niveau illettré ($P < .10$). La corrélation positive entre la rigidité et le niveau primaire n'est pas significative.

Les données qui précèdent ne peuvent que nous donner une idée directrice sur les autres variables qui lui sont également liées, comme le nombre d'enfants dans la famille, le quartier d'habitation, la nature du couple parental et la délinquance de l'enfant. Les résultats vont-ils toujours dans cette direction ?

Tableau n° 16 : La liaison entre les pratiques éducatives parentales perçues par les parents et leurs enfants et le nombre d'enfants (fratrie)

	ENFANTS				PARENTS			
	≤ à 3 enfants	= à 4-5 enfants	> à 5 enfants	N	≤ à 3 enfants	= à 4-5 enfants	> à 5 enfants	N
S	40	28	59	127	43	36	67	127
R	20	29	70	119	20	25	63	119
LF	4	6	14	24	1	2	13	24
N	64	63	143	270	64	63	143	270

$$\chi^2 = 8,23 \quad P < .05 \quad T = .12 \quad \chi^2 = 10,62 \quad P < .025 \quad T = .14$$

Chez les enfants, cette liaison est significative ($P < .05$) et chez les parents aussi ($P < .025$). Dans le cas des corrélations partielles entre les classes (exacte probabilité de Fisher) l'on observe que chez les enfants, la souplesse des pratiques éducatives et la famille de trois enfants ou moins sont corrélées de façon significative ($P < .01$), alors que la rigidité des pratiques éducatives l'est avec la famille plus large de plus de 5 enfants ($P < .10$). Néanmoins, pour l'enfant, le père a encore la possibilité de choisir, même dans le cas de famille nombreuse (plus de 5 enfants) entre la souplesse (22 %) et le laisser-faire (5 %) et dans ce dernier cas, comme beaucoup d'entretiens nous l'ont confirmé, il s'agit d'un "abandon" parental ; le père abandonne certains enfants, sinon tous les enfants à la mère. Cette question de l'abandon peut être liée à la nature du couple parental qui, même en milieu urbain, est fortement polygamique. Dans notre échantillon 68,5 % des parents sont monogamiques contre 31,4 % pour la polygamie. En ville, la proportion des familles de

notre échantillon qui sont polygamiques est de 31,4 %. L'abandon, dont il est fait cas ici, peut aussi être lié à la rupture du couple (31,4 % des cas) surtout pour cause de divorce (23,70 % des cas de rupture), mais aussi de décès (8 %) de l'un des conjoint.

Les résultats que nous avons décrits à propos des enfants se confirment également chez leurs parents puisque chez ces derniers, nous observons que les pratiques éducatives varient en fonction de l'importance de la famille ($P < .025$). Le rapport, qui peut aussi être lié au fait qu'il n'existe plus les relais que nous avons décrits à propos de la famille traditionnelle, se traduit ici par une corrélation partielle positive et significative entre souplesse et famille égale ou inférieure à 3 enfants ($P < .02$), entre rigidité et famille de plus de 5 enfants ($P < .10$) et entre laisser-faire et famille de plus de 5 enfants ($P < .02$).

La force de la corrélation, plus importante chez les parents (Pearson = .19) que chez les enfants (Pearson = .17) nous montre que les parents, plus que leurs enfants, savent traduire ce qu'il en coûte dans la société d'aujourd'hui, qui n'a plus rien à voir avec la société traditionnelle d'hier, d'avoir une famille trop étendue. Mais les corrélations sont vraiment très faibles ($T = .12$ pour les enfants, $T = .14$ pour les parents) pour que l'on insiste sur cette question.

Le quartier d'habitation étant significativement corrélé avec le niveau social de la famille ($\chi^2 = 72,90$ $P < .001$, $T = .43$) qui lui-même est significativement lié avec les pratiques éducatives parentales ($\chi^2 = 33,24$ $P < .001$, $T = .25$), l'on s'attend en conséquence à une corrélation significative entre ce lieu d'habitation et les pratiques éducatives parentales.

Tableau n° 17 : La liaison entre le quartier d'habitation et les pratiques éducatives telles que perçues par les enfants et leurs parents

	Chez les enfants				Chez les parents			
	S	R	LF	N	S	R	LF	N
Populaire	60	93	18	171	84	72	15	171
Résidentiel	67	26	6	99	62	36	1	99
N	127	119	24	270	146	108	16	270

$$\chi^2 = 26,82 \text{ P} < .001 \text{ T} = .27 \quad \chi^2 = 9,01 \text{ P} < .025 \text{ T} = .15$$

Autant chez les enfants que chez leurs parents nous notons une liaison significative entre ces deux variables (chez les enfants $P < .001$, chez les parents $P < .025$). Le test de Fisher nous permet de préciser que cette corrélation est positive et significative entre le quartier populaire et le laisser-faire ($P < .01$) et entre la souplesse des pratiques éducatives et le quartier résidentiel ($P < .05$).

Le sexe et l'âge de l'enfant sont les deux dernières variables indépendantes dont la liaison avec les pratiques éducatives mérite d'être signalée.

Tableau n° 18 : La liaison entre le sexe des enfants et les pratiques éducatives parentales telles qu'ils le perçoivent

		Pratiques éducatives perçues par l'enfant			
		S	R	LF	N
Sexe de l'enfant	Masculin	66	79	15	160
	Féminin	61	40	9	110
N		127	119	24	270

$$\chi^2 = 5,40 \text{ P} < .10 \text{ T} = .12$$

Les perceptions des pratiques éducatives parentales se différencient en fonction du sexe de l'enfant ($P < .10$). C'est donc ainsi que le rapport entre sexe masculin et rigidité est positif ($P < .05$) alors que c'est plutôt l'inverse chez les filles où le sexe féminin est relié de façon significative avec la souplesse parentale ($P < .02$) : les filles perçoivent leurs parents comme souples alors que les garçons les perçoivent plutôt rigides dans leurs pratiques éducatives. Comment expliquer ce résultat qui du reste ne paraît pas surprenant ?

Une explication aurait pu être donnée par les parents à partir d'une question du genre "faites-vous une différence dans votre manière d'éduquer vos enfants suivant qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon ? Si oui pourquoi ?" A défaut d'avoir posé une telle question qui aurait pu éclairer sous un certain angle cette donnée, des éléments d'explication peuvent être recherchés dans l'environnement sociologique. En effet, dans la société Ivoirienne, qu'il s'agisse de famille matrilineaire ou patrilinéaire, l'on attend beaucoup plus du garçon que de la fille. C'est lui qui est pressenti comme celui qui va perpétuer la famille, c'est lui "l'espoir". Quant à la fille, censée aller grossir les rangs d'une autre famille, elle ne fait pas l'objet d'une trop grande fermeté. Il est certes vrai par contre que le contrôle de ses relations avec les garçons sera plus rigoureux du fait de la crainte d'une grossesse "prématurée" qui viendrait déshonorer la famille, mais en général par rapport à la réussite sociale, économique, professionnelle c'est sur le sexe masculin qu'on porte l'espoir d'honorer les efforts des parents. Ceci explique à notre avis pour une large part les exigences plus grandes des parents à l'égard des garçons. Un autre aspect peut être trouvé dans la représentation même de la fille (elle est perçue comme faible et fragile) qu'il convient de ne pas brutaliser de la même façon que le garçon qui est très tôt perçu comme fort ; très tôt on lui apprendra, entre autres par rapport à son rôle masculin, qu'un garçon est un "costaud",

"il ne pleure pas comme une petite fille", etc... Ici se trouve donc en cause directement les représentations des rôles de sexe sur lesquels certaines de nos recherches précédentes ont porté (Koudou, 1980). N'est-ce pas d'ailleurs dans ce sens que vont tous les résultats des chercheurs sur cette question ? (cf. Sears, 1953, 1965, Maccoby et Jaklin, 1974, Kagan, 1964, Tap, 1981, 1985, 1988).

Tableau n° 19 : La perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant selon l'âge

	ENFANTS						ADOLESCENTS					N
	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	
S	14	14	9	12	15	14	9	5	10	15	10	127
R	3	4	9	8	5	6	17	22	16	10	19	119
LF	3	2	2	0	0	0	4	3	4	5	1	24
T	20	20	20	20	20	20	30	30	30	30	30	270

$$\chi^2 = 52,81 \quad P < .001 \quad T = .21$$

La perception que l'enfant a des pratiques éducatives parentales dépend de son âge ($P < .001$). Si nous considérons les deux catégories (enfants et adolescents), le rapport entre souplesse et rigidité apparaît comme graduel. En effet la souplesse, selon 65 % des enfants, semble caractériser les parents alors que à l'opposé, selon 56 % des adolescents c'est le dirigisme et l'autoritarisme qui les caractériseraient plutôt.

Si nous considérons maintenant les corrélations partielles suivantes à partir du test de Fisher (exacte probabilité de Fisher), nous obtenons les résultats suivants :

- . 6 ans - souple : (+)** (3)
 - . 7 ans - souple : (+)***
 - . 8 ans - souple/rigide : (o)
 - . 9 ans - souple : (+)
 - . 10 ans - souple : (+)****
 - . 11 ans - souple ! (+)**
-

- . 12 ans - rigide : (+)
- . 13 ans - rigide : (+)****
- . 14 ans - rigide : (+)
- . 15 ans - L-faire : (+)
- . 16 ans - rigide : (+)***

A l'exception des enfants de 8 ans et des adolescents de 15 ans qui semblent faire exception, il semble effectivement apparaître ici un facteur qui s'ordonne évolutivement de la souplesse vers la rigidité des pratiques éducatives : ce facteur nous apparaît comme génétique, qui s'explique par le fait qu'il est tenu compte de l'âge dans l'éducation et les enfants le ressentent très bien. Mais vu que la rigidité est plus fréquente dans les milieux défavorisés, l'on peut s'attendre qu'à l'adolescence elle crée un stress plus fort dans ce milieu qui accentuera encore cette stratégie.

Une dernière question mérite examen : la délinquance des jeunes peut-elle être associée à des pratiques éducatives précises ? Dans quelles conditions ?

(3) (-) : corrélation négative ; (o) : corrélation nulle ;
(+) : corrélation positive.
Seuils de signification de la corrélation : * = .10, ** = .05,
*** = .02, **** = .01.

3.2. La perception des pratiques éducatives par les mineurs de justice ivoiriens

Des auteurs comme Bandura et Walters (1963) estiment que les styles d'éducation qui procèdent par l'affirmation du pouvoir punitif, rendent l'enfant agressif et favorisent son inadaptation. Malewska et Peyre (1973, p. 92) aboutissent aux conclusions suivantes : "Les parents des délinquants et surtout des délinquants graves usent moins de récompenses ayant une implication affective et valorisante ; plus souvent que les autres, au contraire, soit ils ne réagissent pas, soit ils restent au niveau d'un échange tarifé en donnant une petite somme d'argent...). Les parents des délinquants utilisent beaucoup plus souvent que ceux des non-délinquants, des techniques brutales de répression, des comportements non désirés, en particulier les punitions corporelles".

Le style autocratique excessif dénommé par Malewska-Peyre (1989), "despotique-chaotique", au sens de l'utilisation aveugle d'un arsenal rigoureux de sanctions sévères, semble fortement associé aux comportements délinquants. Les données de notre recherche vont-elles dans le même sens ? Mais au départ nous aimerions connaître le degré d'accord entre les mineurs de Justice et leurs parents dans leur présentation des pratiques éducatives familiales.

Tableau n° 20 : Pratiques éducatives décrites par les mineurs de Justice et par leurs parents Ivoiriens

		Parents			
		Soupl.	Rig.	L. Faire	Total
Délinquants	Souple	3	2	1	6
	Rigide	10	21	6	37
	Laisser-faire	3	1	3	7
Total		16	24	10	50

$\chi^2 = 5,74$ non significatif

Il n'y a pas de relation significative entre les perceptions des parents et celles de leurs enfants-mineurs de Justice. Celle-ci n'existe que dans 42 % des cas et seulement en ce qui concerne les pratiques éducatives rigides (rigide-rigide). 48 % des parents se reconnaissent rigides dans leurs pratiques éducatives ; par contre 74 % des mineurs de Justice décrivent leurs parents comme autoritaires/rigides. La rigidité dans les styles éducatifs est la donnée qui émerge de ces résultats : les parents des délinquants ont des pratiques dirigistes et autoritaires. Mais cette donnée ne doit pas nous faire négliger le fait que 20 % des parents se décrivent comme "laisser-faire". Une étude plus attentive des conditions réelles de vie nous conduit aux données suivantes : les familles des délinquants sont dissociées dans 56 % des cas (pour des raisons de décès d'un membre du couple 28,5 % et pour raisons de divorce du couple 71 %). Pour les parents qui vivent encore ensemble, le climat familial est souvent perturbé du fait des conflits entre les multiples épouses du père : la polygamie concerne 56 % des familles, et pour les familles non encore dissociées, elle est de l'ordre de 59 % avec une moyenne de 7 enfants par famille : seules deux familles ont en dessous de 4 enfants. Les enfants sont donc abandonnés, laissés à eux-mêmes.

Par "laisser-faire", les enfants semblent définir plutôt le "laisser-aller", et souvent même cet abandon-parental. Certains parmi eux ont dit qu'ils "dorment avec des copains", dans des lieux jamais fixes (dans "les cinémas, sous les ponts, dans les marchés...").

Ce sont ceux-là que nous appelons "enfants de la rue". Bien que 14 % seulement d'entre eux évoquent des parents laisser-faire, en réalité ils représentent 30 %. Cette question des jeunes de la rue est devenue si préoccupante que des travaux leur sont consacrés de plus en plus. C'est ainsi qu'en 1985 un grand forum inter-africain réunissait à Grand-Bassam

en Côte d'Ivoire des représentants de 14 pays sous l'égide de l'UNICEF et de l'ENDA-Tiers-Monde.

Un document de Dieng (1985) intitulé "Contact enfants et jeunes de la rue à Abidjan" décrit la situation de ces jeunes, comme de fait abandonnés et sans soutien familial d'aucune sorte. En 1986, à Abidjan, le Comité national d'Action Sociale devait consacrer une semaine de sensibilisation aux "petits métiers" (cireurs, porteurs, surveillants de voitures dans les parkings compte tenu des vols par effraction sur celles-ci...) comme solutions possibles à ce problème. A. Tanoh, A. Sanoussi, N. Koffi, E. Broalet et E. Bellard (1985) proposaient, à partir d'une enquête sur ces jeunes de la rue à Bouaké, ce que sont, leur identité, la situation socioprofessionnelle de leurs parents, leurs motivations, aspirations et vécus quotidiens. Autant de données que nous confirmons dans cette étude.

L'analyse du niveau d'échec des mineurs de Justice de notre étude montre que 20 % ne sont jamais allés à l'école, 62 % n'ont pas franchi la porte du primaire et, 18 % seulement ont fait le secondaire. A la question "aurais-tu aimé aller à l'école (ou) continuer ta scolarité", nous enregistrons 50 % qui souhaiteraient ainsi "améliorer leur niveau" pour avoir un bon travail. Mais pour 50 %, également d'entre eux ils ne souhaiteraient pas continuer leur scolarité ; ils souhaitent une formation professionnelle (8 %) ou alors tout simplement qu'on leur fournisse un emploi rémunérateur (42 %) qui pourra "l'aider à ne plus faire des bêtises". Mais comment justifient-ils leur échec scolaire, qui souvent consacre l'échec tout court ? Ces extraits d'entretiens nous en donnent une idée :

Sidibé, 16 ans, mineur de Justice

"Mon papa et maman vivent ensemble ; mais mon papa a trois femmes. Nous sommes 11 enfants en tout. Je suis parti à

l'école jusqu'au CE1, j'ai arrêté en 1984. (Pourquoi ?) Mon papa dit qu'il n'avait plus d'argent pour payer mon école. Or il a laissé mes autres frères partir à l'école (les enfants d'une des co-épouses, sans doute l'une des plus aimées). (Ta maman est toujours à la maison ?) Oui, mais y-a toujours palabre, des histoires (à propos de quoi ?) Souvent pour rien entre les femmes, souvent papa il parle mal à ma maman. Alors moi ça me plaît pas, je m'en vais ; je sors avec mes copains. (Qu'est-ce que tu as fait pour être ici ?) J'ai coupé la chaîne d'une femme à Koumassi (c'est-à-dire ?) je lui ai arraché ça du cou avec force et j'ai fui, mais on m'a rattrapé. Depuis je suis ici. (Tes parents viennent-ils te voir ?) Non, personne (sont-ils au courant de ta présence ici ?). Oui, mais il paraît que mon papa dit que j'ai gâté leur nom, j'ai versé leur figure par terre (4), donc il ne veut pas me voir maintenant...".

Richard, mineur de Justice, 16 ans

"... Je me suis arrêté au CM2. J'allais à l'école au village, un jour le fétiche a parlé et il a dit que si j'allais à l'école j'allais mourir, alors j'ai laissé l'école. (Aujourd'hui, est-ce que tu regrettes ?) Non, je voudrais apprendre un métier parce que on ne s'amuse pas avec fétiche-là (Qu'a dit ton père ?) Il n'est pas-là, après qu'il a renvoyé ma maman, il est mort. (Vous êtes combien d'enfants ?) Je suis l'enfant unique. (Ton papa avait-il d'autres femmes ?) Non. (Pourquoi es-tu ici ?). J'ai volé un sac à main (explique-moi pourquoi et comment ça s'est passé.) C'était la fête de janvier, tous les enfants y fêtaient et puis moi je ne fêtais pas et puis c'est ça qui m'a poussé à faire ça. Mais même dans le sac il n'y avait rien dedans. J'ai regretté de

(4) expression pour signifier que, par son acte, l'enfant les a déshonorés.

voler pour rien comme ça et quand même on m'a arrêté. Alors que dans le sac il n'y avait rien. (Etait-ce ton premier vol ?). C'est la troisième fois que je suis arrêté par la police et amené ici. (La première fois ?) J'ai blessé un copain sur sa tête parce que on était parti au bar et puis je ne sais pas, mais il s'est fâché et puis il voulait me poignarder. (La seconde fois ?). J'ai volé de l'argent et un vélo. (Toujours pour fêter ?) Non, pour m'acheter des affaires. (Mais tu ne peux pas demander à ta maman ?) Elle n'a rien, et ma tante qui s'occupe de moi me donne seulement des conseils sans rien me donner pour m'acheter mes affaires, si ce n'est pas pour m'insulter seulement. (Quelqu'un vient te voir ici ?) Oui, un copain qui a été libéré (Et tes parents ?). Personne ne vient. (A ton avis pourquoi ?). Ma tante s'en fout (Comment tu le sais ?) Avant, la première fois elle venait, mais maintenant (après les récidives) elle dit que ce n'est pas la peine, que je ne suis pas un bon enfant..."

Ebo, mineur de Justice, 13 ans

"... Je suis allé jusqu'au CM2 et puis j'ai laissé. (Pourquoi ?) Moi-même ça me plaisait plus de partir. Ce sont mes amis qui m'avaient blagué, et puis à l'école on me frappait trop, je ne comprenais pas. Je vis avec mon papa et ma maman... Mon papa a trois femmes et nous sommes 13 enfants au total. (Comment tu trouves tes parents dans ton éducation ?) Ils sont très méchants (très durs), surtout mon papa, qui m'insulte et me frappe souvent avec une "Chicotte"... (Qu'est-ce que tu vas faire plus tard ?) Quand on m'a libéré je vais apprendre la mécanique, et s'il plaît à Dieu je vais réussir (ta vie n'est pas encore "gâtée" ?) Oui, mon nom est quand même un peu gâté..."

En général ce sont les conditions familiales qui sont évoquées en premier lieu, les raisons personnelles, du genre manque de motivation personnelle, peuvent elles-mêmes être

liées aux premières, mais l'enfant y fait rarement allusion . Nous retrouvons fréquemment l'influence des croyances surnaturelles et allusion directe est faite au sorcier, au mauvais sort. Nous avons déjà montré que les pratiques éducatives et les classes sociales (économique, socioculturelle) étaient liées, les premières se trouvant influencées par les secondes. Mais il nous reste à montrer par quelle médiation les classes sociales orientent les pratiques éducatives. Il nous semble que à ce niveau interviennent les valeurs, car ce sont elles qui vont donner un sens aux pratiques sociales et les hiérarchiser suivant un code de désirabilité plus ou moins explicite. Nous verrons d'ailleurs que c'est aussi, et surtout à propos d'elles que le sujet va délibérer et être ainsi amené à évaluer ses actes, le soi dans ses rapports à autrui ; la satisfaction ou l'insatisfaction qui en découle va être déterminante pour les stratégies et les projets nouveaux. Quelles valeurs effectives les pratiques éducatives des familles Ivoiriennes, ici étudiées, reflètent-elles ?

C'est à cette question des valeurs culturelles, avec une place particulière aux valeurs morales, et à leur appropriation que nous consacrerons les chapitres suivants. Mais terminons ce chapitre en discutant maintenant de la place du milieu scolaire et des procédés didactiques des maîtres ivoiriens dans le domaine de l'enseignement civique et moral.

4. LES PRATIQUES EDUCATIVES DES MAITRES IVOIRIENS DANS LE DOMAINE DU CIVISME ET DE LA MORALE

Notre hypothèse est que l'éducation dite civique et morale qui se préoccupe de vérités et valeurs absolues à transmettre, à enseigner comme dans un cours habituel comme les mathématiques ou le français, aura plus de modes d'interventions sur le contenu que sur l'organisation du contenu et sur la procédure ; corrélativement le nombre d'interventions

du professeur sera plus important que celui des élèves, le maître donnant ainsi directement la preuve que sa parole est d'évangile, incontestable. Pour l'enfant, la conséquence au niveau de son jugement moral sera d'être surtout "conventionnel" et "réaliste" et peu autonome lorsqu'il est confronté aux conflits de valeurs qui lui sont proposés.

Evidemment ici encore, il nous sera difficile de savoir pour le moment si le niveau de jugement moral est le fait de la seule relation éducative puisque avant l'école, et en même temps qu'elle, diverses institutions influencent l'enfant. Certaines de ces influences parfois se conjuguent positivement ou négativement, si elles ne s'annulent pas simplement. Pour mettre à l'épreuve notre hypothèse ci-dessus énoncée, quatre classes, deux du primaire et deux du secondaire ont fait l'objet d'observations régulières, une observation par semaine de 20 à 60 minutes, suivant la durée du cours, pendant un mois. Une classe de 6e, de 5e, de CE1 et de CE2. Ces observations étaient faites à partir d'une série de grilles conçues par les unités de psychologie et psychosociologie de l'éducation de l'ENS (5) d'Abidjan pour les stages de formation à l'animation des petits groupes. Les trois thèmes des cours étaient : les dangers de la vie courante (CE1, CE2, 6e) et l'avortement et ses conséquences (5e).

La première grille se préoccupe des types d'interventions de chaque participant du groupe-classe. Il est donc ainsi défini trois types d'intervention :

- Les interventions sur le contenu (C) qui se rapportent aux savoirs transmis, c'est-à-dire à l'objet de la relation éducative en situation de classe avec pour finalité des

(5) E.N.S. : Ecole Normale Supérieure.

connaissances à faire passer, à transmettre : c'est donc principalement le cours magistral du maître et les questions qui lui sont liées.

- Les interventions sur l'organisation du contenu (O) qui se préoccupent surtout de la manière de relancer les discussions au niveau du groupe et par conséquent se résument essentiellement en des synthèses, des mises au point, des récapitulations...

- Les interventions sur la procédure (P) dont l'objectif est de faciliter la production du groupe par une distribution de la parole de sorte que les membres de la classe puissent s'exprimer.

Que représente quotidiennement chacune des trois catégories dans les interventions des maîtres et des élèves lors de l'éducation civique et morale dans des classes Ivoiriennes ?

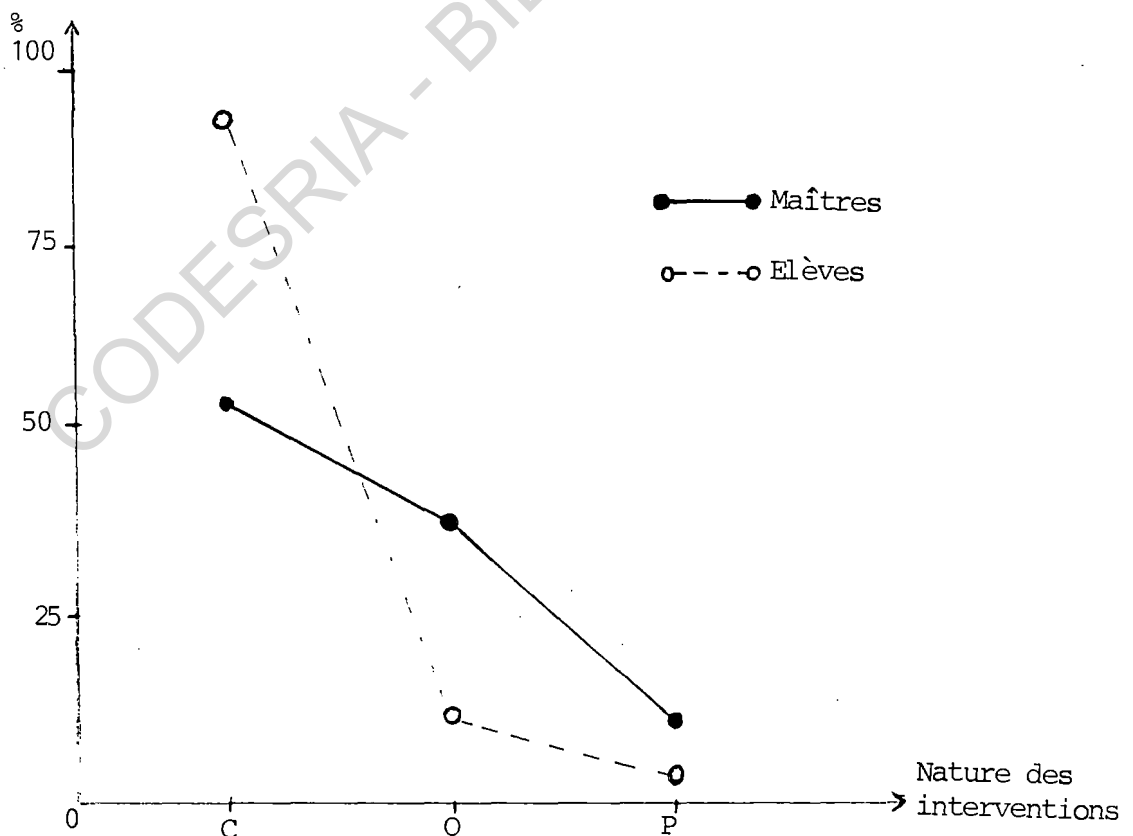


Figure n° 2 : Les types d'interventions des Maîtres et des élèves.

Figure n° 3 : Les types d'interventions des maîtres en fonction de la classe

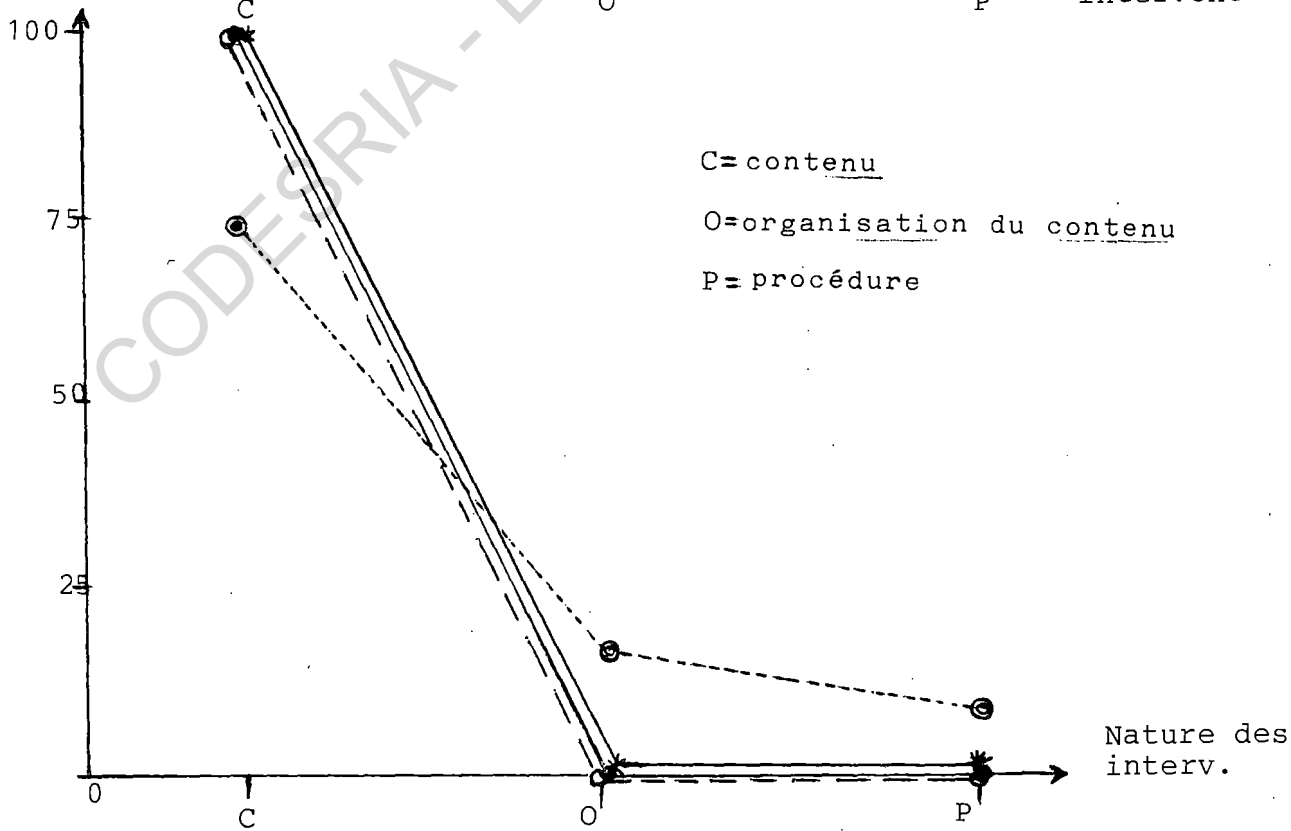
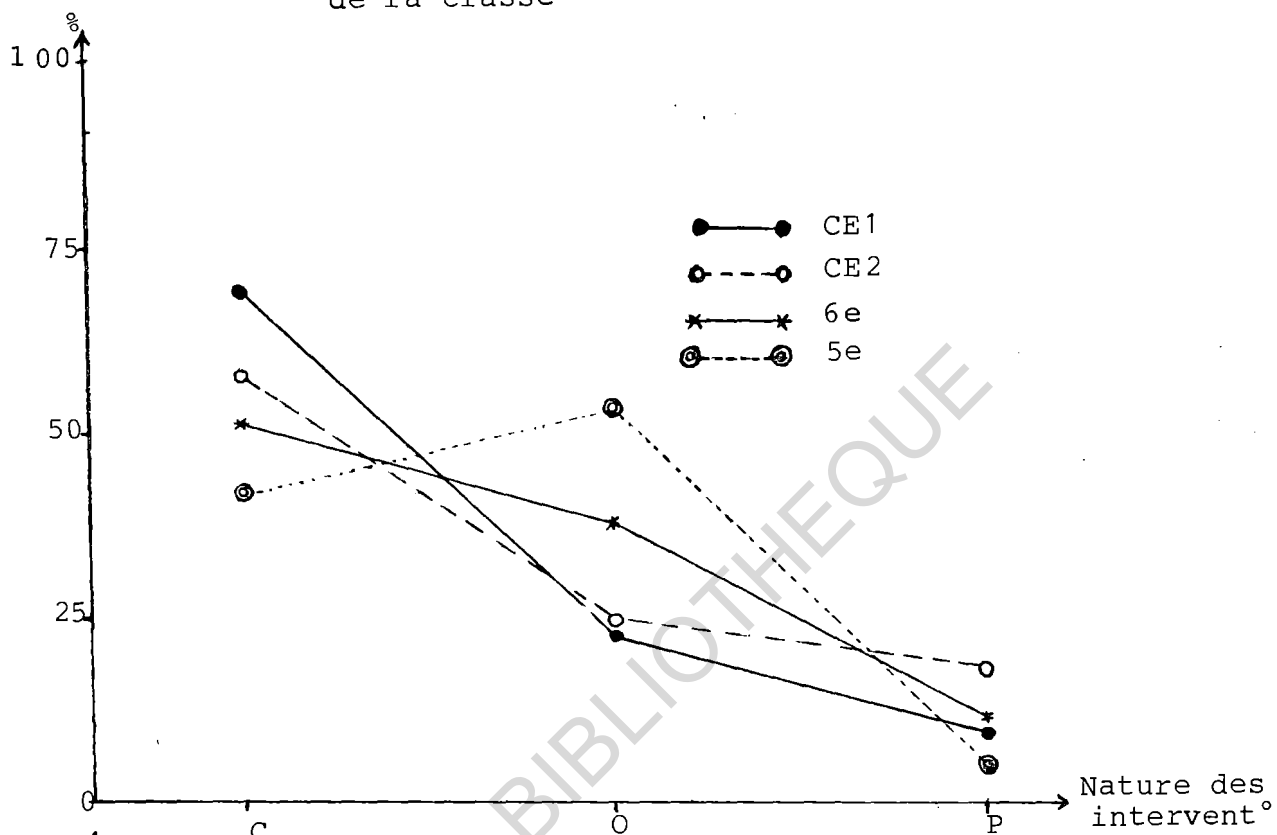


Figure n° 4 : Les types d'intervention des élèves en fonction de la classe.

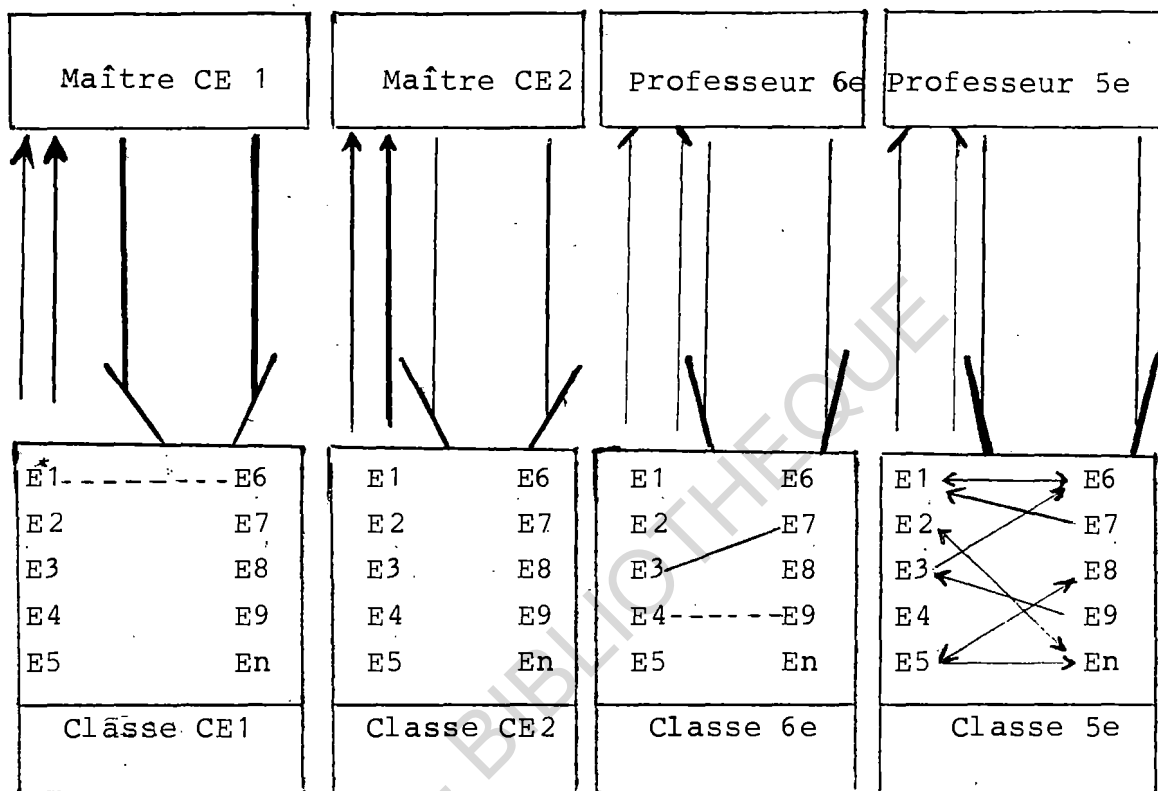
Tableau n° 21 : Les types d'interventions du maître et des élèves lors du cours de civisme et de morale en fonction de la classe

	CONTENU		ORGANISAT° DU CONTENU		PROCEDURE		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%		
	CE1	Le maître	22	69	7	22		3
	Les élèves (N = 43)	15	100	0	0	0	0	15
CE2	Le maître	19	58	8	24	6	18	33
	Les élèves (N = 43)	9	100	0	0	0	0	9
6e	Le Profes.	23	51	17	38	5	11	45
	Les élèves (N= 68)	21	100	0	0	0	0	21
5e	Le Profes.	25	42	32	53	3	5	60
	Les élèves (N = 66)	17	74	4	17	2	9	23
	Total	151	63	68	29	19	8	238

Globalement la place du maître est centrale dans la relation enseignant-enseigné. Son intervention, dans l'ensemble des quatre classes considérées, représente 71 % du volume des interventions en classe, les élèves des quatre classes n'occupant que 29 % du volume restant. Le professeur, comme le maître au primaire monopolise pour ainsi dire le temps consacré au cours de civisme et à la morale. A quels types d'inter-

ventions se consacrent-ils lorsqu'ils s'adressent aux élèves. Pour livrer des connaissances ? Pour réguler les échanges, les discussions de groupe ? Pour vérifier des connaissances ? C'est la première idée qui se trouve vérifiée puisque 52 % de ses interventions se font sous la forme magistrale avec objectif de transmettre des connaissances, et dans certains cas, de les vérifier par des questions posées à l'élève. L'on comprend d'ailleurs pourquoi la quasi-totalité des interventions des élèves, soit 91 %, ne portent que sur le contenu, puisque la plupart du temps, ils se contentent de ne répondre qu'aux seules sollicitations du maître. Les autres catégories qui n'existent habituellement qu'en situation de travail de groupe, de discussions de groupe, sont par conséquent absentes (seulement 6 % dans la catégorie organisation du contenu et 3 % pour la procédure). Du côté des enseignants, l'organisation du contenu représente 38 % alors que la procédure représente 10 %. Le gonflement de ces chiffres est essentiellement dû aux méthodes pédagogiques du professeur de la classe de 5e, qui se différencie totalement de celles de ces collègues des trois autres classes : 42 % de ses interventions concernent le contenu, contre 53 % pour l'organisation du contenu et 5 % pour la procédure. C'est également dans sa classe, à orientation active, que les échanges sont plus fréquents entre, certes, le professeur et le élèves, mais également entre les élèves eux-mêmes. Comme nous le montrons dans les 4 figures qui suivent, et qui permettent de répondre à la question "qui parle à qui", dans toutes les classes, sauf la classe de 5e, c'est le professeur qui parle au groupe-classe qui réagit suivant les cas par des réponses.

Figures n° 5 : Qui parle à qui ? Sociogramme des interventions centrées sur le Maître ou le Professeur selon la classe.



Ces sociogrammes montrent que toute la dynamique du groupe-classe est uniquement centrée sur le professeur lors des Cours d'Education civique et morale. Les échanges existent entre le professeur et les élèves, les premiers pour donner des informations, donner des connaissances sur le thème du cours, les seconds pour répondre ou poser des questions au professeur. Dans les classes de CE1, CE2 et 6e il n'y a pratiquement pas d'échange entre les élèves eux-mêmes, seule la classe de 5e nous permet d'assister véritablement à une dynamique du groupe-classe, mais encore bien timide puisque les interactions entre élèves eux-mêmes ne représentent que 20 % de l'ensemble des interventions. La plupart des élèves dans toutes les classes restent en fait peu participatifs et ne font le plus souvent qu'enregistrer ce qui leur est transmis ; même beaucoup, qui sont sollicités dans certains cas (5e) ne réagissent pas. Ceci peut se comprendre encore dans le

*E = élève

cas du cours sur les problèmes d'avortement, où les tabous sexuels retiennent surtout beaucoup de filles, car ici les garçons semblent plus libérés pour en parler ; ce sont eux qui dominent les échanges du groupe-classe de 5e. Dans le cas de cette classe on enregistre beaucoup de questions spontanées (15) des élèves (n=66) ce qui n'est pas le cas en 6e, où nous n'enregistrons en moyenne que 3 questions spontanées sur les quatre séances alors que nous comptons pour cette classe un effectif de 68 élèves. Les résultats de nos observations nous conduisent au constat suivant : l'ECM (6) est conduite comme un cours normal et finit par être un enseignement de vérités à faire accepter à l'élève. Nous y notons souvent une attitude franchement ambiguë de la part de certains enseignants, là où d'autres n'hésitent pas du tout à se transformer en griots du pouvoir pour faire chanter l'hymne au "père" de la nation, le très cher "nanan Houphouët" du ministre Balla Keita. Cette ambiguïté se traduit par une peur d'être critique, qui peut-être, explique même que l'on n'organise pas de véritables exposés-débats qui auraient l'avantage de confronter des points de vue différents. L'intervention, sous cette forme, peut-elle aider au développement moral des enfants et adolescents Ivoiriens ? L'hypothèse ou plutôt la conclusion de Kohlberg nous permet d'en douter. Mais une réponse sur la base de nos propres données s'impose.

Il s'agit de voir comment les élèves eux-mêmes reçoivent l'ECM, et quelle corrélation existe entre leurs notes d'ECM et leurs notes de conduite en classe. Pour la classe de 6e, le coefficient de corrélation est de .10 alors qu'en 5e il est de .14. Apparemment, les notes d'ECM, notes intégrées au calcul de la moyenne, donc vécues comme des notes de devoir, de la même manière que les notes des autres disciplines, sont loin

(6) E.C.M. : Education civique et morale.

de refléter la conduite des élèves. Ce hiatus est bien la preuve que le civisme et la morale ratent leur objectif lorsqu'ils se proposent d'administrer des valeurs morales toutes faites à l'enfant de sorte qu'il n'ait plus qu'à s'y conformer sans aucun esprit critique. Or le but de ces interventions doit être de faire des citoyens au jugement autonome, capables de discriminer le bien du mal, la justice de l'injustice... Quelle que soit la pression sociale, politique ou idéologique, c'est-à-dire des futurs citoyens responsables de leur destinée et capables de s'opposer au prix de certains sacrifices quand il y a manifestement des injustices et des "magouilles" de toutes sortes contraires aux bonnes moeurs, qui du reste sont enseignées théoriquement. L'ECM, par mots et discours, n'a pratiquement pas d'impact sur les élèves surtout lorsque quotidiennement plusieurs facteurs se conjuguent pour orienter vers la délinquance. Au point de vue économique, c'est d'abord la pauvreté, la misère et la trop grande disparité entre les catégories sociales. Au point de vue culturel c'est le manque de liberté et l'impossibilité d'élever la voix contre les comportements contraires aux bonnes moeurs surtout lorsque ce sont des dignitaires de l'ordre ancien, du régime qui sont concernés (crainte de mal parler du doyen d'âge, du chef, du dignitaire...). A ces deux facteurs s'ajoutent les comportements quotidiens de corruption, de gaspillage et de détournements de deniers publics de la part des autorités politiques, comportements impunis qui encouragent ainsi la facilité. N'oublions pas que la Côte d'Ivoire est l'un de ces rares pays sous développés où des ministres fêtent leur(s) milliard(s) au lendemain de leur nomination. Ce type d'accumulations sont trop rapides pour être honnêtes. Le chef de l'Etat, le Président de la République de Côte d'Ivoire ne disait-il pas à l'occasion d'un conseil national de son parti unique, le Parti démocratique de Côte d'Ivoire (P.D.C.I.) en réponse aux enseignants qui dénonçaient la gabegie, la corruption... lors des grèves de 1984 : "L'on ne regarde pas dans la bouche de la personne qui

est chargée d'éplucher les arachides". Puisque les ministres de la République sont ceux-là mêmes qui sont chargés de gérer les biens de la nation, n'était-ce pas un encouragement non déguisé à la poursuite du pillage ? Dans un tel contexte, enseigner la morale, le civisme, à quelles fins ? Sinon la plupart du temps, pour chanter les louanges des hommes au pouvoir, de certains hommes érigés en demi-dieux et dont la "pensée" est érigée en versets qu'on apprend aux enfants, tuant ainsi en eux l'esprit critique. L'école joue un rôle de masquage, d'écran, ici. Etant perçue par les pouvoirs publics comme devant être en adéquation avec les emplois disponibles sur le marché, son rôle de mobilité sociale qui était capital dans nos sociétés africaines, cède la place de plus en plus au rôle sélectif. Les rejets sont de plus en plus importants, qui meublent les "bataillons", pépinières de la marginalité, et de la délinquance infanto-juvénile notamment. En effet selon le rapport n° 6051-1-VC du 14 mars 1986 de la banque mondiale, 40 % des enfants d'âge scolaire pour le primaire ne sont pas scolarisés. Le taux d'analphabétisme est de l'ordre de 70 %, le taux de redoublement au CM2 est en moyenne de 52 % et le taux de rendement du système éducatif, est très bas 16-17 %.. Ainsi sur 300 000 enfants qui se présentent à l'entrée en 6e, seulement 40 000 espèrent pouvoir continuer leurs études. Tous les "déchets" au niveau de chacune des portes de passage (CM2, 3e, Terminale) sont laissés pour-compte, sans aucune autre possibilité de prise en charge. Ce sont ces échoués scolaires, désœuvrés, oisifs et sans aucune occupation saine, enfants de la rue très tôt, qui viennent meubler les statistiques de la délinquance infanto-juvénile.

Nous avons noté dans ce sens que le niveau de scolarité atteint par la population parente des mineurs de justice de la prison de Yopougon, centre d'observation des mineurs, est tout à fait illustratif : 70 % d'entre eux n'ont jamais franchi le seuil du primaire, 10 % en moyenne n'ont pu franchir le cap du 1er cycle, 20 % en moyenne n'ont jamais franchi une porte de

l'école. Aucun relais n'a été prévu, ils sont simplement oubliés par la société, et ils trouvent les moyens pour signifier à la société qu'ils existent. Délaissés donc par une école malade de ses contradictions, par les parents qui souvent ont divorcé, ou qui n'ont pas les moyens nécessaires pour assurer les frais de scolarité, ils sont réduits à se débrouiller ("débrouiller n'est pas voler" (7) dit-on ici). Au-delà, finalement de la question de l'école, se trouve posée la question centrale des valeurs sociales, morales de la société, les valeurs reflétées par l'éducation, d'abord familiale ; c'est en fait la question de la crise de la famille, cellule originelle de l'éducation sociale et morale qui elle-même pose la question non moins fondamentale de la culture porteuse de ces valeurs.

(7) Formule populaire tendant à absoudre certains vols de subsistance, qui par là-même constituent pour beaucoup une nécessité pour assurer la survie quand à l'opposé d'autres vivent dans la surabondance insolente.

CHAPITRE 7

CULTURES ET VALEURS CULTURELLES : LES CHOIX DE VALEURS CULTURELLES DE L'ENFANT ET L'ADOLESCENT IVOIRIENS (approche génétique et différentielle)

Pourquoi une étude sur une notion comme la valeur dont tout le monde s'accorde à reconnaître le caractère relatif, abstrait et général pour prétendre trouver un droit de cité dans les investigations de nature scientifique ? Les termes de valeur et de valeur morale ont été de fait longtemps abandonnés vu la constatation péjorative qui leur relie les "interdits moraux" de type prescriptif ou proscriptif, contraires pour beaucoup aux libertés, et en tout cas à la formule qui s'imposait comme mode de pensée dominant "il est interdit d'interdire".

Dans le domaine des sciences sociales où se situe notre intervention, il est possible de donner des indications historiques sur le recours à une telle notion, sur les raisons de son abandon, et sur les raisons de sa réintroduction. En effet après les travaux des sociologues français Durkheim (1925) sur l'éducation morale, Gurvitch (1965) sur les genres de la vie morale et du psychologue Piaget (1932) sur le jugement moral, une longue période de silence sur le recours aux termes de valeur morale va s'observer dans les sciences sociales d'expression française ; on notera que la situation n'est pas toujours la même que celle des pays anglo-saxons.

Rompant ce silence, Debuyst et Goyer-Michaud (1973) faisaient le point critique sur la conception des valeurs et ce que la psychologie des valeurs pouvait apporter en particulier à la criminologie, qui s'est toujours préoccupée des normes et des valeurs par rapport aux écarts, aux infractions à la loi, censée en être le reflet. Mais il revient à d'autres le mérite d'une investigation empirique.

Sainsaulieu (1980) animera un séminaire sur le thème de la crise et/ou de la mutation des valeurs. Les enquêtes de Stoezel (1983), de Stoezel et Girard (1985) sur les valeurs du temps présent, ouvriront définitivement le champ des recherches consacrées aux valeurs. C'est donc ainsi que s'organise en France, le premier séminaire international consacré à notre connaissance aux "normes et valeurs" sous la responsabilité scientifique de Malewska-Peyre (1987), qui, depuis, conduit ses travaux sur ce thème, surtout par rapport aux immigrés en France et aussi sur des polonais.

A l'inverse des francophones par contre nous notons une tradition d'étude chez les psychologues anglo-saxons sur cette notion depuis les travaux initiateurs de Allport et Vernon (1931) et de Murphy (1937, 1947) : Morris (1956), Kluckhohn (1951), Maslow (1954), Kohlberg (1958), Allport, Vernon et Lindzey (1960), Rokeach (1972)... Pourquoi une différence dans l'accueil réservé à la notion de valeurs ? C'est M. Rokeach (op. cit.) qui nous donne une réponse du côté anglo-saxon, au chapitre I de l'imposant volume qu'il consacre à la nature des valeurs humaines. Il écrit à propos du concept de valeur (p. 4) :

"Plus que tout autre concept, c'est une variable déterminante qui promet d'être capable d'unifier les intérêts apparemment divers de toutes les sciences qui portent sur les comportements humains. Les problèmes des valeurs, écrit Robin Williams, apparaissent dans tous les domaines des sciences

sociales, les traits des valeurs sont potentiellement importants en tant que variable susceptible d'être analysée dans tous les domaines majeurs de la recherche" (1968, p. 286).

Mais une telle promesse n'allait pas de pair avec la clarification notionnelle, c'est ainsi que Breuster Smith (1969) (cité par Rokeach, p. 17) attirait l'attention des chercheurs sur le désordre qui régnait dans les sciences sociales à propos du concept de valeur :

"La popularité croissante des concepts de valeur explicite chez les psychologues et les autres chercheurs des sciences sociales ne s'est pas malheureusement accompagnée de gains correspondants en clarté ou en consensus. Nous parlons de beaucoup trop de choses qui sont probablement différentes sous une seule rubrique lorsque nous étendons la même terminologie afin d'inclure les utilitaires de la théorie mathématique de la décision..., les suppositions fondamentales concernant la nature du monde et la place de l'homme là-dedans..., les préférences ultimes parmi les styles de vie..., les attitudes ou sentiments majeurs qui déterminent les priorités parmi les préférences d'une personne donnant ainsi de la forme à la vie, ... Et, en même temps, nous sommes embarrassés par une prolifération de concepts ressemblant aux valeurs : les attitudes et les sentiments, mais aussi les intérêts, les préférences, les motivations, les identifications, les valeurs. Une poignée de tentatives principales a été faite pour étudier les valeurs de manière empirique. Elles ont procédé à partir de préconceptions différentes et ont tout à fait échoué à se rassembler afin de donner naissance à des connaissances cumulatives".

Le problème est donc clair, c'est celui du consensus notionnel. Qu'entendre par cette notion ?

Afin d'éviter les confusions notionnelles il nous faut donc préciser ce que nous entendons par cette notion d'abord, ensuite quelle théorie des valeurs peut le mieux servir d'assises à notre propre démarche. Mais comme il apparaît difficile de parler des valeurs in abstracto, il nous faudra les situer dans le cadre culturel dont elles sont la meilleure expression. Nous en viendrons ensuite aux problèmes méthodologiques posés par leur mesure et pour finir nous analyserons l'ensemble des résultats qui s'y rapportent.

1. - LES THEORIES DES VALEURS EN PSYCHOLOGIE : UNE REVUE CRITIQUE

L'énoncé des conceptions théoriques des valeurs qui suit s'appuie, sur le recensement des principales théories faites par Tisdale (1961) repris par Debuyst et Goyer-Michaud (1973), sur les travaux de Rokeach (1973), ainsi que sur les travaux du Séminaire international de Vauresson sur "normes et valeurs" (1987).

1.1. - Les valeurs conçues comme des besoins

Dans cette première catégorie où les valeurs sont assimilées à la notion de besoin dont le fondement est biologique, somatique, nous retrouvons des auteurs comme Maslow (1954) (Murphy (1937), Fromm (1959) et Golstein (1959), pour ne citer que les principaux. Maslow est généralement présenté comme le représentant illustre de cette orientation et son souci est de "construire une psychologie des valeurs" (voir Debuyst et al., p. 70) à partir de la théorie des besoins (somatiques, physiologiques, biologiques et psychologiques) ; besoins qu'il faut satisfaire pour éviter la maladie. Ces besoins pris comme valeurs se hiérarchisent du purement physiologique jusqu'à la valeur ultime de l'auto-actualisation de soi, l'accomplisse-

ment total. Ce premier courant pose le caractère essentiel des valeurs pour l'existence et la vie de l'homme.

Une telle conception est loin de nous satisfaire pour des raisons évoquées par Kluckhohn (1951 cité par Rokeach). En effet, certains choix ne sont ni plus ni moins que des réponses mécaniques à des besoins, par exemple le déséquilibre organique comme la soif implique la recherche de l'eau. Rokeach va encore plus loin pour expliquer le manque de vigilance conceptuelle qui fait qu'on pourrait admettre qu'un animal a, de la même manière que l'homme, un système de valeurs puisqu'il présente également des besoins (1). S'il est donc vrai qu'il existe un rapport entre les valeurs et les besoins, puisque comme le dit Rokeach une personne qui nous parle de ses valeurs nous parle sûrement aussi de ses besoins, il est inconcevable de déduire les uns des autres car les valeurs et les besoins ne sont pas isomorphes. Et il faut dire que les valeurs n'étanchent pas toujours la soif, elles ne comblent pas nécessairement des besoins, souvent elles en suscitent.

1.2. - Les valeurs conçues comme des attitudes

Des auteurs comme Newcomb, Turner et Converse (1965) considèrent les valeurs comme des "cas spéciaux du concept d'attitude" et emploient le concept de valeur de manière

(1) Les valeurs ne peuvent pas se réduire aux besoins car elles possèdent certains attributs que les besoins n'ont pas. En effet, selon Rokeach (ibid. p. 20) : "L'homme est le seul animal susceptible d'être décrit comme ayant des valeurs. En effet, c'est la présence des valeurs et des systèmes de valeurs qui constitue la caractéristique majeure distinguant les humains des infrahumains. Les valeurs sont des représentations cognitives des besoins et l'homme est le seul animal capable de telles représentations."

"informelle" (Rokeach, *ibid.*, p. 18). Campbell (1963) regarde les concepts de valeur et d'attitude comme fondamentalement similaires. Cette conception débouche sur une mesure des attitudes comme des valeurs, notamment l'échelle d'attitude de Likert (1963), de Thurstone (1959).

A notre avis les valeurs et les attitudes sont des concepts différents qui ne peuvent être pris les uns pour les autres. La valeur a une qualité transcendante et guide les comportements, les actions, les attitudes, les jugements et les comparaisons. Les attitudes dépendent des valeurs préexistantes et elles sont préparatoires à l'action (Allport 1961), elles expriment des valeurs (Watson, 1966) elles sont fonction de celles-ci (Woodruff, 1942). Les attitudes ont des fonctions "d'ordre cognitif, énergétique et régulateur" (Maisonneuve, 1973, p. 107) alors que les valeurs ont une fonction générale de détermination de finalités et de légitimation et impliquent un jugement sur l'objet en fonction de ses caractéristiques intrinsèques ou extrinsèques.

1.3. - Les valeurs conçues comme des préférences

Tout individu cherche le bien-être ; le bien-être de ce point de vue apparaît comme une valeur finale. Le comportement de l'individu va par conséquent être orienté de préférence vers la satisfaction des besoins qui lui paraissent essentiels à son bien-être, les valeurs positives se référeront donc aux objets ou autres conditions qui contribuent au bien-être recherché, et la valeur négative sera référée à celles qui l'entravent. Des auteurs comme Ch. Bühler (1962), Dewey (1916), Morris (1956) et Woodruff (1949) sont les représentants de ce courant. Cependant Bühler propose une distinction plus dynamique, intéressante, entre les préférences factuelles apprises et acquises mais qui peuvent prendre racine dans les inclinations naturelles liées aux besoins de la personnalité

de chacun et les préférences normatives, de source culturelle ou sous-culturelle, fondées sur la réalisation du futur le plus avantageux.

Le problème ici c'est que beaucoup de chercheurs de ce courant ne s'en tiennent qu'au désiré et ignorent le désirable. La théorie de Bühler dans ce courant, semble faire un peu exception à la critique, puisque la distinction qu'elle établit permet de saisir ce que représente la valeur réellement. En effet entre préférences factuelles et préférences normatives naissent fréquemment des conflits, et le problème des valeurs se pose lorsque est en jeu la désirabilité d'un objet ou d'un objectif. Les problèmes de valeurs et des conflits de valeurs de ce type sont inévitables et fréquents et peuvent trouver leur origine soit, dans la diversité plus grande de choix d'objets valorisables, soit dans le doute face au système de valeurs traditionnelles. Mais ici encore il faut éviter de confondre la valeur avec le préférable, le désirable.

1.4. - Les valeurs conçues comme des normes sociales

Pour Rokeach, c'est Williams (1968, p. 284) qui a le mieux perçu la différence de fond qui existe entre les valeurs et les normes, et qui fait que les valeurs ne peuvent être confondues avec la notion de normes, bien qu'elles y renvoient selon cet auteur :

"Les valeurs sont des normes de désirabilité qui sont les plus indépendantes de situations spécifiques. La même valeur pourrait constituer un point de référence pour un grand nombre de normes spécifiques, une norme particulière pourrait représenter l'application simultanée de plusieurs valeurs séparées. Les valeurs, en tant que normes (critères) pour établir ce qui devrait être considéré comme désirable, fournissent les bases

permettant d'accepter ou de rejeter des normes particulières" (cité par Rokeach, p. 19).

Pour quelles raisons la notion de valeur renvoie-t-elle à la notion de normes sans s'y confondre ?

- . Elles nous conduisent à prendre position sur les questions sociales,
- . Elles nous prédisposent à favoriser une idéologie par rapport à une autre,
- . Elles nous guident dans la présentation de soi aux autres (Goffman, 1959),
- . Elles nous servent de guide pour évaluer, juger autrui ou nous-même,
- . Elles nous servent de moyens de comparaison sociale (Festinger, 1954),
- . Elles nous servent de moyens employés pour persuader et influencer autrui.
- . Elles nous servent de référence pour vérifier le niveau de compétence, ou de moralité d'un individu.
- . Elles nous disent comment rationaliser, dans le sens freudien du terme, des comportements, attitudes, croyances qui seraient personnellement ou socialement inacceptables autrement.

Mais il existe néanmoins d'autres raisons pour lesquelles les valeurs sont distinctes des normes et ne peuvent pas être confondues avec elles. Une valeur en effet transcende les situations spécifiques alors qu'une norme sociale est une prescription ou une proscription indiquant comment se comporter spécifiquement dans une situation spécifique ; la valeur est présentée comme plus personnelle et interne alors qu'une norme est consensuelle et externe à la personne, sa fonction étant de contrôle et d'uniformisation.

1.5. - Les valeurs conçues comme des intérêts

L'étude classique de Allport, Vernon et Lindzey (1960) procède d'une assimilation du concept de valeurs au concept d'intérêts, les deux termes sont vus comme identiques. Le test qui est l'aboutissement de leurs travaux, test d'intérêt est aussi dit test des valeurs. Duffy (1940), Mc Laughlin (1955) cités par Rokeach montrent qu'il s'agit, ni plus ni moins, d'un test d'intérêt professionnel et non un test des valeurs. Comment définissent-ils l'intérêt ?

Selon Allport (1937, cité par Debuyst et al., op. cit., p. 76)

"Une fois qu'un système d'intérêts s'est formé, il ne crée pas seulement une condition de tension qui peut être rapidement éveillée, entraînant une conduite qui satisfait en quelque sorte cet intérêt, mais il opère aussi comme un agent silencieux face à la sélection et à l'orientation de tout comportement relié à cet intérêt".

Dewey (1968) va dans le même sens lorsqu'il écrit à propos de la pédagogie active qu'elle est "fondée sur l'intérêt (interest) entendu non au sens étroit de profit, mais au sens large de curiosité et d'attrait, besoin élucidé, filtré, enrichi par l'intelligence et d'autant plus attentif à sa fin" (p. 29). Mais nous verrons que cet auteur voit les intérêts et la motivation comme synonymes. L'intérêt est une des nombreuses manifestations de la valeur, il peut motiver nos actions, mais il demeure plus étroit que la valeur qui comporte génétiquement une idée d'obligation (cf. Piaget à propos de la contrainte morale du devoir, morale de l'obéissance-norme) mais pour la dépasser et prendre en compte l'idée d'une disposition intérieure libre de contrainte extérieure. La notion d'intérêt (l'intérêt a pour caractéristique d'être peu durable dans beaucoup de cas), ne peut donc se confondre avec

celle de valeur (la valeur a pour caractéristique d'être durable). Peut-elle être synonyme de motivation ?

1.6. - Les valeurs conçues comme des motivations

Deux auteurs sont signalés comme les principaux représentants d'une telle conception. Spranger (1924) et Allport (1937) (cités par Debuyst et al., ibid.) assimilent les valeurs aux motivations. Ils voient ces dernières comme synonymes d'attitude puisqu'ils les voient comme des prédispositions qui entrent en jeu avant même qu'une conduite ne prenne place. Une autre question concerne les caractères des motivations. Selon les auteurs, elles ne se contentent pas seulement de guider la conduite mais elles président au choix du comportement et lui fournissent son énergie.

La plupart des auteurs dont les écrits ont été consultés s'accordent tous sur la composante motivationnelle de toute valeur, cependant la question est celle de savoir si la valeur est simplement une motivation ou bien la motivation constitue-t-elle une des fonctions de la valeur ?

Debuyst et Goyer-Michaud (ibid.) présentent une "nouvelle conception" des valeurs dites motivantes. De quoi s'agit-il ?

1.6.1. Les valeurs motivantes engendrées par l'anxiété selon Debuyst et Goyer-Michaud

Adoptant le point de vue de Kluckhohn sur la valeur comme cet aspect de la motivation qui concerne les règles et codes de conduites, personnelles ou culturelles, ces auteurs soutiennent qu'il y a des valeurs qui en motivent d'autres (sociales, culturelles, personnelles au sens de "forme intime d'une valeur universelle ou de groupe"). Les premières sont

dénotées motivantes, les secondes sont qualifiées d'induites, on pourrait aussi dire, motivées, mais les auteurs récusent ce terme comme restrictif dans la mesure où la même valeur motivante pourrait animer plusieurs autres et pas seulement une. La théorie des valeurs motivantes est essentiellement basée sur le concept d'anxiété, car ce serait de l'anxiété ou de la peur que les premières tirent leur pouvoir motivationnel :

"Non seulement il est maintenant établi qu'il existe des valeurs dites motivantes parce qu'elles en animent d'autres, mais encore que l'anxiété est douée d'une puissance motivationnelle reconnue. D'où il est cohérent de conclure que les premières, pour remplir leur rôle, peuvent recevoir leur impulsion de la seconde. Bien que cette filiation de concepts soit, semble-t-il, inédite? il n'en reste pas moins permis, par tout ce qui précède d'affirmer qu'il y a des valeurs motivantes engendrées par l'anxiété dont la fonction est d'induire des valeurs..." (ibid., p. 90).

Ils trouvent dans la typologie de l'anxiété de Mc Cord et Mc Cord (1960 cité par eux) le fondement de leur théorie. Aussi définissent-ils quatre types d'anxiété dont le rôle est d'induire spécifiquement certaines valeurs plutôt que d'autres.

1.6.1.1. L'anxiété hédonique

L'individu y serait dominé par la crainte des conséquences externes désagréables de ses actes. Autrement dit ce qui amène l'individu à se laisser guider par les valeurs, c'est cette anxiété ou cette peur que Freud (1933, cité par les auteurs) considérait comme "le précurseur de la future crainte de la conscience", et elle correspondrait au stade prémoral défini par Kohlberg (1962, 1964).

Mais le terme hédonique n'apparaît-il pas problématique ? En effet, s'il s'agit de rechercher le plaisir, le sujet aura plus tendance à transgresser les normes sociales au nom de ce même plaisir et de l'hédonisme.

1.6.1.2. L'anxiété allocentrique

"Loin d'être mû par des sentiments altruistes et généreux, l'individu allocentrique est attentif aux demandes des autres à son égard, à seules fins de ne pas risquer d'être dévalorisé et de conserver ou d'accroître l'estime qu'ils lui témoignent. La soif d'amour est telle qu'il est prêt à sacrifier plaisir et normes éthiques pour l'assouvir. Par besoin d'appartenance, il suit les diktats de ses contemporains... Pour y atteindre l'individu à caractère extra-déterminé serait alors muni d'un "radar psychologique", dispositif qui lui permettrait de capter les signaux, même symboliques, qui émanent des autres" (Debuyst et al., ibid., p. 92 et sv.). Ce type d'anxiété s'apparenterait avec "l'anxiété sociale" définie par Freud comme la crainte de perdre l'amour.

L'intitulé de cette catégorie comme allocentrique (centré sur l'extérieur) pose problème puisqu'en fait cette anxiété est supposée, en même temps, égocentrique (soif d'amour, capter l'amour d'autrui).

1.6.1.3. L'anxiété d'autorité

L'individu qui est sous l'emprise de la crainte de l'autorité s'inquiète de l'image que se font de lui les figures d'autorité (parentales, sociales, politiques ou religieuses). Craignant leur réprobation par-dessus tout il fait de telle sorte qu'il ne leur déplaie pas. Il aurait fait siennes certaines normes inviolables transmises par les

parents qu'il véhicule toute sa vie, et seules finissent par compter les règles imposées par l'autorité. Selon Taba (1949, cité par les auteurs, p. 94) cette anxiété d'autorité serait une source motivationnelle des valeurs morales.

1.6.1.4. L'anxiété d'intégrité

L'individu qui est sous cette emprise serait autonome par rapport aux pressions extérieures et serait plus préoccupé de perdre son intégrité, son estime de soi : "L'appréhension la plus puissante est donc une baisse possible de l'estime de soi, que cette dernière soit fondée ou non, là n'est pas la question, alors que le désir le plus vif est de la conserver ou même de la renforcer. Au blâme ou à l'estime qui venaient des pairs ou des autorités, se substituent ceux qui émanent de la personne elle-même face à elle-même. Rien n'empêche cependant, qu'elle soit également sensibilisée aux autres en tant qu'autres et qu'il puisse lui arriver de se sentir obligée envers eux par pur souci d'altruisme" (p. 94).

La notion de motivation au centre de cette nouvelle conception donne un caractère dynamique incontestable au modèle. Si la théorie présente donc un intérêt évident du fait qu'il n'existe pas de valeur qui ne mobilise pas (la motivation), ne suscite pas l'attrait du sujet, il reste cependant quelques zones d'ombre. La question relative à la nature des valeurs invoquées demeure de toute évidence entière. S'agit-il des valeurs référables autant aux objets qu'aux personnes ? Est-il vrai, dans tous les cas, comme semblent l'affirmer les deux auteurs, que toutes les valeurs, même en s'en tenant aux seules valeurs humaines, soient engendrées uniquement par l'anxiété, la crainte ? Il semble justifié de recourir à cette conception pour décrire une étape dans l'appropriation des valeurs, telle que des auteurs comme J. Piaget et L. Kohlberg l'ont fait notamment lorsqu'ils décrivent la phase "prémorale"

en recourant à l'hétéronomie et au réalisme moral , mais en montrant également qu'il n'y a d'appropriation véritable des valeurs que lorsque la crainte et la peur disparaissent au profit d'une conscience autonome. Il nous paraît cependant discutable qu'une conception des valeurs et de leur appropriation soit essentiellement fondée sur l'anxiété. C'est pourquoi bien que nous ayons recours au terme de motivation dans notre conception, ce dernier modèle ne pourra pas nous servir de référence. La conception développée par M. Rokeach peut-elle jouer ce rôle ?

Avant de présenter cette théorie nous noterons une difficulté persistante, même lorsque le chercheur a recours à un traducteur, celle d'une traduction fidèle des textes et autres articles anglo-saxons. Nous ne pourrions hélas que garantir l'esprit en espérant ne pas trop trahir la pensée des auteurs.

1.7. - La théorie des valeurs instrumentales et finales et les problèmes de mesure selon Milton Rokeach

Pour Rokeach il faut d'abord savoir si l'on parle de la valeur des personnes ou de la valeur des objets. Il prend donc une décision en ces termes :

"Il apparaît donc qu'il y a des raisons théoriques convaincantes qui nous poussent à supposer que l'étude des valeurs d'une personne est vraisemblablement plus utile pour une analyse sociale qu'une étude des valeurs que sont censés posséder des objets" (p. 5).

Pour l'auteur, en axant l'étude sur les valeurs d'une personne nous mettons l'accent sur un concept plus dynamique qui se prête à une collaboration interdisciplinaire en y incluant les problèmes relatifs à l'éducation, à la rééduca-

tion et à la persuasion. L'étude scientifique quant à elle pour être fructueuse, doit partir d'un certain nombre de critères opérationnels permettant de définir le concept de valeur sinon l'on risque de tomber dans le "désordre" notionnel dont parlait B. Smith (op. cit.). Cinq postulats de base guident le modèle de Rokeach (ibid., p. 3) :

- "(1). Le nombre total des valeurs qu'une personne possède est relativement limité.
- (2). Toute personne où qu'elle se situe géographiquement possède les mêmes valeurs à des degrés divers.
- (3). Les valeurs s'organisent à l'intérieur d'un système de valeurs.
- (4). La culture, la société et ses institutions et la personnalité peuvent être regardées comme les fondements de valeurs humaines ("the antecedents of human values").
- (5). Tous les phénomènes considérés par les chercheurs en sciences sociales comme méritant d'être étudiés portent virtuellement l'empreinte des valeurs humaines".

Ces postulats sont contradictoires entre eux. En effet, si les valeurs ont leur fondement dans la culture (relativisme culturel) comment peut-on affirmer en même temps leur caractère universel ? Il faut nuancer le propos à notre avis en indiquant que certaines valeurs ont un caractère universel que d'autres par contre n'ont pas.

Quelle définition propose-t-il de la notion de valeur et quelles en sont les caractéristiques et les fonctions principales ?

1.7.1. Les notions de valeur et de système de valeurs

"Dire d'une personne qu'elle a une valeur revient à dire qu'elle a une croyance prescriptive ou proscriptive durable

qu'un mode spécifique de conduite ou état-final de l'existence est préférable à un autre opposé. Cette croyance transcende les attitudes envers les objets et les situations ; c'est une norme ("standard") qui guide et détermine les actions, les attitudes envers les objets et les situations, l'idéologie, les présentations de soi aux autres, les évaluations, les jugements, les justifications, les comparaisons de soi avec les autres, et les tentatives d'influence d'autrui. Les valeurs ont une fonction d'adaptation, de défense du moi, de connaissance et d'actualisation de soi" (p. 25). "Le système de valeurs est l'organisation de ce système de croyances sur une échelle d'importance relative" (ibid., p. 5).

Une telle définition s'appuie sur la prescription-proscription et se confond donc avec la norme. Or la valeur est fondée sur des préférences idéalisées d'où elle tire sa légitimité. Ces idéaux bien que d'origine collective ne se confondent pas pour autant avec des interdits, des proscriptions, donc avec la norme.

Cette définition comporte donc des limites, cependant elle met en évidence une des fonctions à notre avis essentielle ; la fonction de mobilisation et d'orientation : "on peut dire que les valeurs sont d'une part des guides et déterminants des attitudes sociales et des idéologies et d'autre part des guides et déterminants du comportement social" (ibid., p. 24). Quelles sont leurs caractéristiques ?

1.7.2. Les caractéristiques des valeurs

1.7.2.1. Une valeur est durable

C'est par, "l'apprentissage isolé des valeurs les unes par rapport aux autres sur le mode absolu du tout ou rien", l'expérience et la maturation que chaque individu en vient à

les intégrer, à les ordonner de façon durable dans un système. Elles sont donc stables mais en même temps changeantes, car, "si les valeurs étaient complètement stables, un changement individuel ou social serait impossible. Si les valeurs étaient complètement instables, la continuité de la personne et de la société seraient impossibles. Toute conception des valeurs humaines pour être fructueuse ("fruitful") doit rendre compte à la fois de leur caractère stable et changeant (relatif)" (ibid., p. 5 et sq.).

1.7.2.2. Une valeur est une croyance

Rokeach (ibid. p. 6 et sq.) distingue trois types de croyance : les croyances descriptives ou existentielles susceptibles d'être vraies ou fausses, les croyances évaluatives suivant lesquelles l'objet de la croyance est jugé comme bon ou mauvais, et enfin les croyances prescriptives ou proscriptives en fonction desquelles certaines fins ou moyens d'actions sont jugées comme désirables ou indésirables.

La valeur quant à elle relèverait du troisième type de croyance, c'est-à-dire une croyance de type prescriptif ou proscriptif. Nous retrouvons ici à nouveau la caractéristique de la norme que nous avons déjà signalée plus haut et qui montre la confusion faite par Rokeach entre normes et valeurs.

1.7.2.3. Une valeur se réfère soit à un mode de conduite, soit à un état-final de l'existence ("End-state of existence")

La dichotomie ainsi introduite par l'auteur lui permet de distinguer deux ensembles, les valeurs instrumentales qui sont prises comme des valeurs-moyens ("means-values") et les valeurs finales qui le sont comme des valeurs-fins ("ends-

values"). Les premières se rapporteraient aux modes de conduites désirables et les secondes aux états d'existence désirables. C'est donc ainsi que Rokeach classera les chercheurs : Kohlberg (1963) et Piaget (1965) en particulier auraient concentré leur attention sur "certaines valeurs représentant des modes de conduites idéalisées" ("values representing idealized modes of conduct") alors que Maslow (1959), Rosenberg (1960), Allport et al. (1960) se seraient plutôt consacrés aux "valeurs représentant des états-finaux" ("values representing end-states").

S'il est vrai que certaines valeurs sont motivantes du fait qu'elles animent d'autres (cf. Debuyst et al., op. cit.) l'on ne comprend pas très bien la distinction faite par Rokeach entre la valeur idéalisée et la valeur finalisée. Ce d'autant plus que toute valeur se réfère implicitement à une fin même si l'on peut hiérarchiser ses fins.

A l'intérieur de chaque catégorie il distingue deux types de valeurs. Ainsi parmi les valeurs finales, certaines sont centrées sur soi, donc personnelles et d'autres centrées sur la société, donc sociales. Dans les valeurs instrumentales, les unes sont des valeurs de compétence ("competence values" et les autres, des valeurs morales ("moral values").

Il définit les valeurs morales comme "celles qui parmi les valeurs instrumentales ont une perspective interpersonnelle et qui, si elles sont violées, provoquent chez la personne des tourments de la conscience ou des sentiments de culpabilité pour avoir fait du mal". Ainsi, se comporter honnêtement et de façon responsable donne le sentiment qu'on agit moralement alors que se comporter logiquement, intelligemment donne le sentiment qu'on agit de façon compétente. Les relations entre ces valeurs, comme entre les valeurs de type finalité sont également discutées. L'on peut par exemple se demander si la personne qui accorde une priorité supérieure

aux états-finaux sociaux accorde également la même priorité aux valeurs morales d'autant que le fil conducteur qui relie les deux types de valeurs finales et instrumentales représente une orientation interpersonnelle. Mais l'auteur reconnaît que les relations ne sont pas toujours aussi simples. L'on retrouve enfin à propos des relations, le problème du conflit des valeurs. Une personne peut ainsi vivre un conflit entre deux valeurs morales (par exemple se comporter honnêtement et affectivement) ou entre deux valeurs de compétence (par exemple agir avec politesse ou faire la critique intellectuelle) mais aussi entre moralité et compétence (honnêteté et réussite sociale par exemple).

1.7.2.4. Le caractère "Il faut" ("oughtness") attaché aux valeurs

Selon Rokeach pratiquement tous les écrivains auraient souligné ce caractère "obligatoire" des valeurs. Il cite Heider (1958) et Kohler (1938) notamment pour consolider ce point de vue. Ce caractère obligatoire (il faut) "peut se présenter comme étant un vœu ou une nécessité perçue, d'un ordre suprapersonnel objectif qui possède une réalité invariante et dont la validité transcende donc le point de vue d'une seule personne". (Heider, 1958, cité par Rokeach, p. 9).

Si l'on parle de caractère obligatoire, il ne peut pas s'agir d'un simple vœu comme semble le préciser la citation de Heider. Toutes les valeurs ont-elles ce caractère ? Il semble que non à en croire l'auteur. Ce caractère serait plutôt un attribut de la valeur instrumentale que finale et plutôt un attribut des valeurs instrumentales relatives à la moralité que celles relatives à la compétence. En effet, selon l'auteur, une personne peut éprouver une pression plus grande provenant de l'ordre supra personnel l'incitant à agir honnêtement et de façon responsable plutôt que d'agir de manière

compétente et logique ; elle pourrait ainsi ressentir une pression plus grande émanant de la société et l'incitant à se comporter moralement envers les autres plutôt que de rechercher des états finals personnels comme le bonheur et la sagesse.

Ici nous sommes confronté à un problème non élucidé par Rokeach. Quelle est la nature de cette obligation ? S'agit-il de l'obligation sociale se rapportant à la contrainte, au devoir ou s'agit-il de l'obligation morale se rapportant à l'influence des valeurs indépendamment de/ou même contre l'autorité ?

L'auteur parlant de pression et d'exigences de la société l'on peut en conclure qu'il s'agit d'obligation sociale. Mais dans ce cas alors pourquoi cette contrainte n'interviendrait-elle pas dans les valeurs de compétence autant que dans les valeurs morales, mais aussi dans les valeurs finales dont on a dit qu'elles pouvaient être personnelles ou sociales. Si l'on se réfère à Piaget on peut dire que cette vue ne se limite qu'à la conception prémorale de l'appropriation des valeurs puisque l'obéissance n'est pas fondée sur la confiance ou la coopération. En effet ce qui est socialement attendu (désirable) et exigé à ce titre n'est pas nécessairement moralement désirable (cf. le conflit entre valeurs et pouvoir). Des valeurs comme la démocratie, la liberté ne sont pas désirables dans un état autocratique et "liberticide", les valeurs morales se réduisant alors à l'obéissance. La question est donc de savoir sur quelle légitimité s'appuie la désirabilité sociale.

1.7.2.5. Une valeur est aussi bien une préférence qu'une conception du préférable

Contrairement aux vues de Morris et de Woodruff sur les

valeurs comme des préférences, Rokeach adhère à la position de B. Smith (1969) comme à celle de Kluckhohn (1951). Il estime qu'une valeur n'est pas quelque chose de "simplement désiré" mais une conception du désirable autant pour l'individu que pour les autres. Mais une valeur ne s'applique pas toujours avec la même force à soi-même et aux autres, elle peut ne pas être partagée.

Après cette étude critique des caractéristiques des valeurs passons à leurs fonctions.

1.7.3. Les fonctions des valeurs

Plusieurs fonctions sont définies par Rokeach et les principales consistent à guider, à déterminer, à orienter nos conduites. Mais nous retombons à nouveau dans la conception suivant laquelle les valeurs auraient pour fonction de régir nos activités, nos comportements, les assimilant aux normes (2), qui nous l'avons déjà dit sont différentes des valeurs.

D'autres aspects sont étudiés par cet auteur. Ainsi les valeurs ont également un rôle d'aide. Elles aident le sujet à choisir entre des alternatives, à prendre des décisions, à résoudre des conflits. Elles sont employées par tous afin de

(2) "Une norme constitue une règle ou un critère régissant notre conduite en société. Il ne s'agit pas d'une régularité statistique dans les comportements observés, mais d'un modèle culturel de conduite auquel nous sommes censés nous conformer. La norme acquiert une signification sociale dans la mesure où, comme le fait ressortir le terme de culturel, elle est - jusqu'à un certain point - partagée" (Chazel F., 1971, in Encyclopaedia Universalis, cité par Malewska-Peyre, 1987, p. 10).

sauvegarder, de renforcer l'estime de soi et l'autoconsidération (Mc Dougall, 1926), de l'aider à s'adapter à la pression du groupe (Mc Laughlin, 1925). Rokeach lui donne enfin une fonction de défense de la personnalité. Cette dernière fonction qui ramène la valeur à un processus défensif interne (rationalisation et conformité) apparaît tout aussi discutable que celle qui consiste à ramener la valeur à la norme, à la désirabilité sociable.

Mais nous ne nous attarderons pas davantage sur cette revue critique du modèle de Rokeach. Que pouvons-nous en retenir ?

D'abord les précautions méthodologiques qui ont constitué des mises en garde de l'auteur, même si lui-même ne les prend pas toujours suffisamment en compte à notre avis.

La notion de valeur doit être distinguée clairement de certains concepts avec lesquels elle a tendance à être confondue : attitude, norme, besoin ; éviter par ailleurs des "termes circulaires mal définis" comme "faudrait", "devrait" ou "conceptions du désirable", et préciser clairement la nature des valeurs considérées (valeur des objets, valeur de la personne...). La définition que nous en retiendrons est la suivante : la valeur est une représentation cognitive, un ensemble de significations qui sont susceptibles de se rapporter à des principes, à des objets, à des pratiques, à la personne ou à la société. En tant que telle, elle a pour fonction d'orienter d'éclairer, de guider. La valeur est ce qui va déterminer les finalités qui peuvent elles-mêmes orienter, guider les objectifs, les buts et les actions. Elle a enfin une fonction de légitimation de nos conduites et non une fonction consistant à les régir, à les contrôler, à les uniformiser. Par la notion de système de valeurs nous entendons l'organisation, la hiérarchisation de cet ensemble de

représentations et de significations soit par l'individu ou par la société ou par le groupe culturel.

Puisque de l'avis de tous, les valeurs ont directement ou indirectement un fondement dans la culture, la société et ses institutions, étant donné la diversité des cultures et la diversité des organisations sociales à l'intérieur même de chaque culture particulière, peut-on soutenir avec Rokeach que tous les êtres humains, ou qu'ils se situent géographiquement, possèdent les mêmes valeurs, ne fût même qu'à des degrés divers ?

A ce stade de notre investigation intervient le problème de l'identité et des stratégies identitaires surtout pour des personnes qui sont au point de rencontre de plusieurs culturels. Nous retrouvons ainsi la problématique de l'interculturel et de l'interculturalisation qui se fait de plus en plus précise en sciences humaines.

2. - L'ENTRE-DEUX CULTUREL, LES VALEURS ET L'IDENTITE

2.1. - Les valeurs culturelles et l'identité

Ralph Linton (1965, p. 33) définit la culture comme "la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée". C. Camilleri (1985, p. 148) la définit quant à lui comme "l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, représentations et comportements communs majoritairement valorisés, dont

ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques".

A la différence de Linton qui parle d'hérédité sociale pour désigner du point de vue de l'individu la culture dans laquelle il est élevé, tous les auteurs impliquent plutôt le processus de socialisation, et c'est à ce niveau qu'interviennent des notions comme l'identité. Tap citant la belle formule de E. Morin indique : "l'homme est un être culturel par nature, parce qu'il est un être naturel par culture". C'est l'éducation qui doit permettre à l'enfant l'appropriation des valeurs. Mais dans un contexte de biculturalisme qu'en est-il des valeurs et de l'identité ?

Fitouri Chadly (1983, p. 18) s'interroge : "est-il possible ou même concevable, pour une société comme pour un individu, d'avoir deux modes de vie différents, deux sources auxquelles s'alimente l'hérédité sociale, bref est-il possible de se réclamer de deux cultures différentes ou d'avoir deux systèmes différents de référence ? En un mot un biculturalisme est-il possible ?". Camilleri (1990) évoque la disparité culturelle comme source de l'incohérence de l'identité et Malewska-Peyre (1990, p. 130) précise que la dévalorisation de l'image de soi peut résulter non seulement de la contradiction entre les valeurs culturelles et le comportement de l'individu "infidèle" au modèle culturel, mais également des contradictions dans son statut". Or cette disparité étant la marque de notre société, n'y aura-t-il pas dissolution ?

"Dans les sociétés closes où les valeurs se figent, les seuls rapports que ces valeurs peuvent entretenir avec des valeurs nouvelles ou étrangères ne peuvent être que des rapports de rejet, et donc de négation absolue. La négation dialectique débouchant sur un devenir et supposant l'assimilation des apports extérieurs en vue d'un progrès constant ne peut intervenir que dans le cas d'une société ouverte où les

valeurs gardent tout leur dynamisme. C'est alors que l'on peut parler d'authenticité des valeurs ou de valeurs authentiques. Que ces valeurs soient spirituelles, morales, esthétiques ou intellectuelles, elles peuvent profiter constamment des apports extérieurs sans jamais s'y dissoudre" (Fitouri, *ibid.*, p. 19).

Par conséquent si l'identité est ce par quoi nous sommes, selon Tap et al. "L'identité peut être définie non seulement comme un système de représentations de soi (ou d'autrui ou du groupe) mais aussi comme un système de sentiments, par lesquels l'individu ou le groupe se (re)connait ou est (re)connu par les autres" (1982 , p. 81), la conséquence du contexte que nous venons de définir ne peut être que des conflits ; conflits au niveau de l'identité personnelle, au niveau de l'identité sociale, des valeurs socio-culturelles et des valeurs morales dans les sociétés fermées ou closes qui s'enferment dans la tradition et les coutumes ancestrales pour refuser le dialogue avec d'autres cultures.

Ch. Bühler (1962, *op. cit.*) pose le problème du conflit des valeurs et du problème des valeurs en rapport avec la mise en cause de la désirabilité d'un objet ou d'un objectif et notamment en rapport avec le vaste choix d'objets susceptibles de valorisation mais également avec le doute face au système des valeurs traditionnelles.

A ce niveau de notre interrogation sur la rencontre des cultures et des valeurs dont elles sont porteuses, nous rencontrons le concept d'interculturel.

2.2. - La valeur d'une problématique de l'interculturel

C. Clanet (1984) propose un article intéressant sur la problématique de l'interculturel en décrivant toute l'évo-

lution des idées autour d'un tel concept. Il montre que les relations entre cultures, les représentations que l'on a pu se faire de ses relations peuvent s'inscrire dans deux modèles antagonistes qui ont longtemps prévalu mais qui peuvent et doivent être dépassés.

2.2.1. Le modèle assimilationniste

Ce modèle suppose selon Clanet une déculturation (la disparition d'une culture) et l'acceptation intégrale des valeurs d'une autre culture dans un rapport de domination. Cette vision sous tendue par l'idée d'une hiérarchie entre cultures semble réductrice au sens où l'avance dans un secteur donné tend à induire une valorisation généralisée de la culture dominante et une dévalorisation généralisée de la culture dominée.

Ce modèle présenté par Clanet correspond bien à la réalité de nos cultures africaines. En effet la culture dite de "sauvage" ne pouvait avoir de dialogue avec la culture dite du "civilisé", on retrouvait du reste ici l'opposition entre des "civilisations primitives" et des civilisations évoluées. La nouvelle culture dominante se voyait investi d'une mission salvatrice quasi divine de faire oeuvre de civilisation. Dans cette perspective il fallait rendre les non civilisés amnésiques (3) sur leur propre culture, leurs valeurs.

(3) C'est ainsi qu'il y a des décennies, nous refusant des ancêtres, l'on nous apprenait que nos ancêtres étaient gaulois. Nous avons également appris que nous n'avions pas de langue, tout au plus des dialectes ou des "langues vernaculaires", mais aussi que nous n'avions pas de culture car la tradition orale n'avait aucune valeur par rapport à l'écriture...

En réalité cette stratégie assimilationniste a souvent échoué (4) car elle s'est souvent heurtée à une volonté contraire, les dominés n'étaient pas candidats à l'intégration. Dans un tel contexte de phagocytation d'une culture par une autre, dans un rapport de mépris, la problématique de l'interculturel est difficile à utiliser, comme elle l'est également dans le second modèle que présente Clanet.

2.2.2. Le modèle ségrégationniste

Il implique un apartheid culturel, une séparation tranchée entre les cultures. "C'est un modèle de non-acculturation dans lequel les cultures se développent en parallèle avec un minimum de contacts" (ibid., p. 8). La situation séculaire vécue par les noirs d'Afrique du Sud est l'illustration de ce modèle. Il apparaît impossible même de développer une problématique de l'interculturel dans cet apartheid où l'intégrisme culturel de la minorité, devenue dominante, est érigé en système de valeurs et de gouvernement.

Aujourd'hui, bien que ces modèles continuent d'exister dans certaines régions du monde, l'on se fait de plus en plus à l'idée que les relations aussi riches que prometteuses entre des cultures différentes, qui ne s'enrichissent justement que de leurs différences, ne peuvent se laisser réduire à ses deux types de représentations radicales et schématiques. C'est ainsi que la problématique interculturelle se fait jour non pas seulement pour évoquer le dialogue harmonieux entre

(4) Mais dans beaucoup de cas les dominés connaissent des séquelles, souvent ils ne concilient que difficilement leur "masque blanc" avec leur "peau noire" (cf. F. Fanon, "Peaux noires, masques blancs", Seuil, Paris, 1952).

cultures, mais également les situations paradoxales, contradictoires, complexes, critiques.

2.2.3. La situation de l'entre-deux culturel et les promesses d'une problématique de l'interculturel

En situation interculturelle la personne se trouve confrontée à des contraintes contradictoires que Clanet résume : "conserver un système de significations/transformer ce système de significations par l'intégration de significations contradictoires. Conserver le système de significations original permet de conserver une identité mais équivaut à se couper de la réalité socio-culturelle ambiante. Intégrer - tenter d'intégrer - le système de significations de la culture ambiante peut équivaloir à une perte d'identité. La tolérance et la prise en compte du paradoxe permettent que l'unité soit maintenue et que la continuité psychique s'établisse" (ibid., p. 19).

Nous observons souvent des situations de fermeture ou d'intolérance des différences. La culture du terroir, la culture qui définit la tradition et les coutumes ancestrales ne veut pas tolérer la nouvelle culture occidentale tournée en dérision, sur ces faiblesses (par exemple l'accent mis sur la compétition et l'individu au détriment du groupe). La culture dominante, occidentale reproche à la culture traditionnelle son refus d'adaptation. Dans un tel contexte le propos interculturel ne nous conduit-il pas à nier ou à masquer ces ruptures, ces incompréhensions ?

Clanet clarifie cette situation lorsqu'il écrit (p. 25) :

"La prise en compte de la dimension interculturelle nous amène donc à concevoir la personne comme un système en rupture par rapport à d'autres systèmes. Le propos de l'éducation et

des sciences humaines n'est pas de nier ou de masquer ces ruptures mais de comprendre à quelles conditions ces systèmes peuvent s'ouvrir les uns les autres, créer des symboles d'union, élaborer des systèmes nouveaux" (S.P.N.).

Le thème de l'interculturel ou de l'interculturisation pose clairement le problème devenu actuel. Celui de la cohabitation des cultures malgré les conflits (conflits interculturels, et conflits intrapersonnels...) ; celui de l'interdépendance et de l'enrichissement mutuels de deux ou plusieurs cultures conscientes de leur différence mais aussi de leur complémentarité, celui de l'intégration pluraliste et non-assimilationniste ou non-ségrégationniste. En d'autres termes l'interculturisation est devenue une nécessité. Ces thèmes font aujourd'hui l'objet de recherches de la part d'une équipe, le Groupe de Recherche et d'Etudes des Situations Interculturelles (E.R.E.S.I.) sous la direction de C. Clanet à Toulouse. Comment comprendre l'interculturisation ?

C. Clanet la définit comme "l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes" (1988, p. 11). Elle se distinguerait de l'acculturation et de l'enculturation car elle ne les sépare pas mais les combine dans un système interactionnel de coexistence de deux cultures. L'on pense donc à la fois à la "transformation des systèmes en présence du fait de leurs interactions et maintien des systèmes en présence du fait de la présence de modèles culturels différents que traduisent des "identités culturelles" distinctes. Ce sont ces dynamiques de transformations et de coexistences paradoxales que vont recouvrir les processus d'interculturisation" (Clanet, *ibid.*, p. 12). Au niveau du champ de recherche psychologique et relationnel, l'on se propose "une approche des interactions entre modes relationnels et existentiels internes à la communauté et de

modes relationnels et existentiels externes à la communauté" (ibid., p. 14, cf. également Ladmiral et Lipiansky, 1989).

Cette nouvelle problématique nous paraît tout à fait intéressante car prometteuse et porteuse d'un idéal, le dialogue pluraliste, l'intégration pluraliste. Mais nous reconnaissons que souvent elle a soulevé de notre part des réserves, de la méfiance d'autant qu'un certain discours sur l'intégration cache mal une volonté d'assimilation.

Elle occupe peu de place dans cette recherche qui s'est voulue dès le départ différentielle donc préoccupée des questions de distance sociale et surtout des questions des valeurs qui guident les sujets, suivant leur appartenance socio-culturelle, dans l'éducation de l'enfant. Il est vrai que souvent pris au piège, à notre piège de définir des dichotomies, une séparation souvent trop tranchée a été faite entre tradition et modernité, là où de plus en plus nous avons affaire à des mélanges, à des nouveautés fort complexes qui sont dans la lignée des mécanismes décrits dans la problématique de l'interculturel. Ici, les clivages multiples qui sont les conséquences des transformations nous sont apparus susceptibles d'être analysés à partir des problématiques qui mettent l'accent sur les conflits d'identité, les conflits de valeurs, de culture et les stratégies identitaires de repositionnement ou de revalorisation de soi plutôt qu'à partir d'une problématique qui nous apparaissait n'avoir pour le moment que l'avantage de la promesse, de l'idéal même si ses intentions portent sur les mêmes questions que nous nous sommes posées.

3. - LA MESURE DES VALEURS EN PSYCHOLOGIE

Quelles sont les méthodes utilisées pour mesurer les valeurs ? Et comment dans notre étude comptons-nous procéder ?

Pour mieux nous situer il conviendrait de préciser de quelles valeurs nous parlerons ?

3.1. - Les valeurs socio-culturelles et les valeurs morales

Rappelons que notre préoccupation est de comprendre pourquoi le système socio-culturel qui est censé orienter, guider les comportements de ces membres se trouve-t-il mis à défaut par certains membres qui de ce fait se laissent guider par d'autres valeurs, ou tout au moins s'opposent aux valeurs de la culture dominante ?

Szabo et alii. (1964, p. 3) répondent à cette question en se plaçant dans une perspective criminologique :

"Si une société se caractérise par un haut degré d'intégration morale, les institutions, les normes morales et les lois, qui constituent le réseau moral de cette société, sont harmonieusement reliées entre elles et les individus se conforment aux exigences de ces institutions, normes et lois".

Bien sûr, ce point de vue peut paraître trop alarmiste et unilatéral puisqu'il n'aménage aucune marge de liberté à l'individu qui ne subit pas toujours aussi passivement le modelage social. Mais tout le problème, même lorsque l'on se préoccupe de l'appropriation des valeurs morales par les individus, est de savoir si ce processus se fait ex-nihilo, sans que l'individu subisse d'une manière ou d'une autre les contrecoups de la vie sociale. Une société où la tricherie, le vol, la corruption et l'injustice seraient quotidiens donnera-t-elle les mêmes chances d'appropriation des valeurs morales à ses membres qu'une société qui se préoccupe des valeurs comme l'honnêteté, la justice ? Notre réponse fondée sur l'observation de la société ivoirienne est négative. Certes nous nous proposons d'étudier l'appropriation morale

chez les individus et leur degré d'adaptation morale, mais en même temps à l'encontre d'une psychologie trop moléculaire nous nous interrogerons sur la place des déterminismes sociaux. Dans une perspective interactionniste nous nous sentons plus proche du point de vue défini par K. Lewin (1948) à propos de la théorie du champ "Les valeurs sont des champs de pouvoir qui ont la possibilité d'induire des champs de force, c'est-à-dire des distributions de forces dans l'espace, les forces possédant les caractéristiques des vecteurs. Les premiers champs influencent le comportement alors que les seconds représentent les buts à atteindre. La valeur, telle la franchise, n'est pas ce que l'individu cherche à obtenir, elle guide tout simplement sa conduite et détermine quelle sorte d'activités renferment des forces positives ou négatives, des forces d'attrait ou de répugnance, pour lui dans une situation donnée" (cité par Debuyst et Goyer-Michaud, op. cit., p. 81). Nous verrons d'ailleurs plus loin que c'est une théorie des pouvoirs que Augé (1975) développe, dans une perspective ethnologique, en s'appuyant sur le cas de la Côte d'Ivoire pour chercher à comprendre "l'insertion du comportement individuel dans la pratique sociale, son sens et ses difficultés", en "considérant certaines de ces dernières comme des révélateurs de la situation actuelle" qui fait émerger beaucoup de "ratés". Dans tous les cas, dans cette étude, il sera certes question des valeurs de l'enfant, ou l'appropriation par lui des valeurs culturelles et morales, mais aussi des valeurs des parents, valeurs qui guident leurs pratiques, ainsi que celles qu'ils souhaitent pour leur enfant. En effet, nous préoccupant de distance sociale entre les acteurs de la relation éducative, nous ne saurions ignorer leurs pôles principaux que sont l'enfant et ses parents notamment. C'est du reste cette critique que l'on peut faire à Lautrey qui ne s'est occupé que des valeurs reflétées dans l'éducation donnée par les parents en ignorant en particulier celles de l'enfant.

Que retenir à propos du caractère moral d'une valeur ? La valeur morale nous dit l'idéal du bien et a une fonction sociale. En tant que produit de la vie en groupe, son objectif c'est d'orienter, de guider les comportements d'un individu vers ce qui est bien, non seulement pour lui, mais aussi pour les autres, comportements par lesquels il doit montrer qu'il n'est pas étranger au groupe auquel il appartient et dans lequel il vit.

3.2. - Comment mesurer les valeurs ?

L'on peut commencer par l'énoncé d'une évidence selon laquelle la méthode employée sera fonction de la conception qu'on a des valeurs. Une première approche consisterait à déduire les valeurs d'une personne à partir d'une observation structurée de son comportement. Mais ici l'interprétation peut être trop influencée par les propres valeurs de l'observateur. L'on peut aussi demander à la personne de nous parler spontanément et dans son propre langage de ses valeurs. Mais l'inconvénient c'est que la personne aura tendance à sélectionner ce dont il parlera. La méthode la plus souvent utilisée par les chercheurs consiste à définir une liste de valeurs, de qualités, de traits et demander au sujet de prendre position vis-à-vis de chacun d'eux pour lui-même en indiquant ceux avec lesquels il est le plus en accord.

Szabo et alii utilisent des questionnaires. Le premier questionnaire est de type ouvert où le sujet est placé dans une situation importante pour définir son intégration dans le groupe ; il était amené à choisir entre deux possibilités, par exemple sur quels critères il se fonde pour choisir ses amis intimes et éviter les individus auxquels il ne peut s'adapter. Le deuxième questionnaire s'appuie sur la méthode de comparaisons par paires. Elle consiste à présenter les paires de combinaison à partir de 18 valeurs à chaque sujet qui est

alors amené à souligner, au sein d'une même paire, la valeur jugée la plus importante. Le troisième questionnaire est une liste de 17 délits accompagnés de leur définition, ces délits présentés au sujet selon la méthode par paires au sujet qui devait ici également souligner au sein de chaque paire, le délit qu'il considérait comme le plus grave. Ceci permet d'aboutir à une échelle de gravité des délits. Dans ce troisième questionnaire donc, on ne part pas des valeurs mais plutôt d'une référence à des normes de conduites mais de façon indirecte, détournée. La quatrième méthode utilisée s'inspire du travail de Baruk et Bachet (1950). Ces deux auteurs proposent en effet dans un test dit "Tsedek" (5), 15 situations où le sujet doit prendre une décision pratique, en déterminant ce qu'il croit juste. L'objectif est de rechercher à partir des réponses des sujets les types de jugements de juste et d'injuste chez l'homme en général, dans les états de santé et dans l'état de maladie, et de préciser les fondements scientifiques du jugement de bien et de mal, c'est-à-dire de la conscience morale" (Baruk et Bachet, op. cit., p. 4). Les énoncés de Szabo et col. sont au nombre de dix-huit et illustrent chacune des dix-huit valeurs du deuxième questionnaire. Il s'agit pour les sujets de dire s'ils approuvent ou désapprouvent l'énoncé et donc la valeur qui le sous-tend en argumentant leur prise de position.

Rokeach quant à lui a défini plusieurs versions (A, B, C, D, E) de son test des valeurs. La forme D est retenue parce qu'elle constituerait la meilleure version. L'on propose deux listes de valeurs au sujet. Une première liste est composée de 18 valeurs instrumentales et la seconde de 18 valeurs finales. Chaque valeur est accompagnée de sa définition. La consigne

(5) " "Tsedek " est un mot hébreu et biblique qui exprime une sorte de fusion de la justice et de la charité, un jugement juste par rapport à l'humanité" (Baruk et al., p. 1).

donnée est la suivante : "sur cette page figurent 18 valeurs par ordre alphabétique. Ta tâche consiste à les ranger par ordre d'importance pour toi, comme principes guidant ta vie. Chaque valeur est imprimée sur une étiquette collée qui peut être facilement détachée et collée dans les cases placées à ta gauche. Etudie soigneusement la liste et détache l'une d'entre elles qui est la plus importante pour toi. Colle-la dans la case n° 1 sur ta gauche. Ensuite tu fais de même pour toutes les valeurs. La valeur qui est la moins importante va dans la case n° 18. Travaille lentement et réfléchis attentivement. Si tu changes d'avis, tu es libre de changer tes réponses. Les étiquettes peuvent facilement être détachées et interchangées. Quand tu as fini, passe à la page suivante. Tu as également une autre liste de 18 valeurs. Range-les par ordre d'importance, suivant le même principe que pour la liste précédente". L'auteur a sélectionné les 36 valeurs de manière progressive à partir de pré-enquêtes.

D'autres chercheurs, comme Beeche et Schoeppe (1974) utilisent cette forme D de l'échelle de Rokeach pour étudier le système de valeurs d'adolescent(e)s. La référence à Rokeach dans l'étude des valeurs est devenue systématique d'un auteur à l'autre. Notre méthode diffère-t-elle de celles décrites jusqu'à présent ? Et si oui, comment justifier les différences ?

Les valeurs n'ont pas été sélectionnées a priori par nous. Lors d'une pré-enquête, incluant nos étudiants de la section Educateurs et Conseillers d'éducation, mais aussi de la section professeur de C.E.G., nous avons constitué un recensement le plus large possible, ensuite nous avons repéré les valeurs qui étaient synonymes, c'est à partir de là qu'une liste a été constituée. Elle a été soumise à des parents et autres éducateurs afin de voir si des valeurs importantes avaient été oubliées. C'est la liste définitive constituée de 30 valeurs, accompagnée d'une explication standard orale de

chacune d'elles, qui a été soumise à l'échantillon-juge, puis à l'échantillon expérimental d'enfants et d'adolescents de notre recherche. Notons cependant qu'il a été spécifiquement produit un questionnaire à l'intention des parents afin de voir les valeurs qu'ils pensent être celles qui guident leurs pratiques, ainsi que celles qu'ils souhaitent trouver chez leur enfant.

Un premier mode de différenciation des sujets selon leurs valeurs peut se voir dans l'ordre de priorité entre les valeurs sociales et personnelles. Quant au deuxième mode de différenciation, il peut s'apprécier en considérant la hiérarchie des valeurs morales et des valeurs de compétence qui caractérisent selon Rokeach les valeurs instrumentales, car si les secondes sont autocentrées, les premières sont socio-centrées et prennent en compte la moralité. Qu'entendre alors par valeur morale ?

3.3. - Des valeurs morales et de leur mesure

Pour Rokeach, le concept de valeurs morales est plus restreint que celui plus général de valeur en ce que d'abord elles se rapportent surtout aux modes de conduites en référence au bien et pas forcément aux valeurs finales.

Elles concernent ensuite certains types spécifiques de valeurs instrumentales, celles qui ont une perspective interpersonnelle et qui si, elles sont violées par une personne provoquent chez elle des tourments de la conscience ou de sentiments de culpabilité pour avoir fait mal. Ce sont celles-ci qui concernent spécialement la moralité. Ainsi à la différence des valeurs instrumentales de compétence dont la violation entraîne des sentiments de honte pour insuffisance personnelle, les valeurs instrumentales morales entraînent lors de leur violation des sentiments de culpabilité. Par exemple se

comporter honnêtement et de façon responsable donne le sentiment que l'on agit moralement alors que se comporter logiquement, intelligemment donne le sentiment qu'on agit de façon compétente. Se comporter moralement suppose de prendre en compte le bien dans la relation aux autres, qui apparaissent eux-mêmes comme valeurs. De ce point de vue le caractère prescriptif ou proscriptif ("oughtness") est un attribut des valeurs morales car plus que les autres valeurs elles font intervenir le consensus. Pour Rokeach en effet, plus une valeur est partagée, plus grandes seront les exigences de la société envers chacun des membres vis-à-vis de cette valeur et par conséquent son caractère prescriptif ou proscriptif sera plus grand. Dans ce contexte, l'on comprendra qu'il n'y a de sens à ce qu'une personne se comporte moralement que si les autres aussi se comportent moralement. Une société qui vit sur les valeurs morales ou qui s'efforce de suivre les valeurs morales encouragera positivement ses membres vers ces mêmes valeurs. Si par contre elle se caractérise par un haut degré de détérioration morale en vivant sur des contrevaleurs en même temps qu'elle proclame leurs opposés, l'on peut s'attendre à ce qu'elle décourage la moralité chez ses membres. C'est ce point de vue que des auteurs comme Szabo, Goyer et Gagné (1964) adoptent à la suite de Angell (1959, cité par eux, p. 3) pour qui le principal agent de l'intégration sociale est à rechercher dans les pratiques sociales.

La mesure des valeurs morales procède dans notre étude d'historiettes qui mettent en conflit plusieurs valeurs. La question est de savoir comment les sujets surmontent ces conflits moraux.

4. - LE SYSTEME DE REFERENCE POUR LA MESURE DES VALEURS CULTURELLES DANS LE MILIEU FAMILIAL IVOIRIEN

Chacun des trente items présenté dans un couple alternatif se réfère soit à certaines pratiques - certaines pratiques culturelles et même religieuses s'instituent de fait comme valeurs dans la culture africaine - à certains idéaux moraux et à certaines finalités de l'existence (au sens de Rokeach). A ce niveau il se pose un problème que nous n'avons perçu que trop tardivement. Il aurait fallu séparer nettement les valeurs en fonction de leur nature. Or l'épreuve des phrases alternatives sur les valeurs est de fait un mélange de ces valeurs (morales, culturelles, pratiques...). Son objectif premier étant de repérer chez nos sujets l'orientation vers la tradition et/ou la modernité, nous nous sommes trouvé en face d'un problème qu'il a été difficile de surmonter. Par exemple comment éviter une assimilation abusive entre systèmes de valeurs et la connotation tradition/modernité d'une part, et entre certaines valeurs morales avec, soit la tradition, soit la modernité d'autre part. Un tel problème mérite d'être analysé un peu plus dans le détail.

4.1. - La valence traditionnelle ou moderne des valeurs

Un échantillon d'adultes-juges au nombre de 100 a été sollicité lors de l'étude pilote pour obtenir cette valence traditionnelle ou moderne (cf. Tableau n° 1 des Annexes3).

Les résultats de cette catégorisation apparaissent décevants pour quelques raisons. Si certaines pratiques sont plus valorisées dans la culture traditionnelle comme par exemple l'hospitalité, le privilège de l'âge, la polygamie d'autres sont par contre loin de se prêter à une telle catégorisation. Par exemple l'item 11 sur "la vie de plaisir" (l'hédonisme) semble être confondu avec la modernité alors que le contexte moderne impose aujourd'hui à tous de se battre

pour réussir. L'item 13 sur "le respect de la loi" pose le même type de problème car qu'il s'agisse de la tradition ou de la modernité le respect de la loi est une valeur, cependant dans l'une comme dans l'autre l'on peut faire intervenir des circonstances où elle pourrait ne pas être respectée. Nous retrouvons la difficulté, encore plus grande lorsqu'il s'agit de certaines valeurs morales (item 14 - item 15 - item 16 - item 17) donnant l'impression curieuse que la morale serait traditionnelle tandis que la modernité serait immorale. S'il est vrai que dans une société qui privilégie la réussite sociale personnelle, souvent tous les moyens sont utilisés, même les plus frauduleux pour tendre vers cette finalité, rien ne nous dit que dans les sociétés qui privilégient la solidarité sociale et la réussite au profit du groupe les problèmes de moralité ne sont pas déplacés sur d'autres situations.

Une seule idée mérite peut-être notre attention car elle semble émerger de toutes les explications données par les parents. Ils perçoivent la ligne de partage entre tradition et modernité autour du couple suivant : "Chacun pour soi, Dieu pour tous" / "Chacun pour tous, tous pour un". La première affirmation serait l'apanage de ceux qui ont une orientation vers la modernité, la seconde serait celui des "traditionalistes".

Au fond, il aurait fallu ignorer la connotation traditionnelle ou moderne pour voir comment les items choisis s'organisent pour les sujets en fonction des principales variables indépendantes retenues dans l'étude.

Voyons maintenant le problème sous un autre angle. L'éducation dans la société traditionnelle privilégie-t-elle certaines valeurs ? Quelles sont ces valeurs ? Et comment se hiérarchisent-elles ? Trouvons-nous la même hiérarchie dans l'éducation dite moderne ?

4.2. - La hiérarchie des valeurs de base de l'éducation dans la société traditionnelle

Le tableau n° 2 (Annexes 3) présente la hiérarchie de ces valeurs en tenant compte de l'origine socio-professionnelle des parents interrogés. Le coefficient $W = .72$ nous donne une bonne concordance dans la hiérarchisation quelle que soit la catégorie socio-professionnelle du père (C.S.P.).

Ce qui caractérise l'éducation traditionnelle, selon les parents interrogés ce sont principalement des valeurs qui se concentrent autour de la soumission de l'enfant : soumission aux parents, aux aînés, à la coutume et à la tradition dont les anciens (les aînés) sont les garants. Les valeurs qui guident par conséquent cette éducation traditionnelle ont une double fonction, assertive et intégrative (6).

En effet l'éducation traditionnelle est plus assertive au niveau groupal (fermeture du groupe sur lui-même et ses traditions jusqu'à l'intégrisme culturel de type défensif) mais plus intégrative au niveau de ses membres (poids du groupe et de ses exigences, processus tendant à obtenir la conformité, processus de reproduction).

(6) La fonction assertive est orientée vers le présent, en relation avec le passé, soucieuse de préserver et de maintenir. On la voit à l'oeuvre dans les rituels, les habitudes, la défense des traditions. Alors que la fonction intégrative est à l'oeuvre à la fois dans le présent et pour l'avenir. Elle intervient par des stratégies, des adaptations originales, des synthèses créatrices, qui donnent naissance à des formes de pensée et de comportement plus élevées et plus complexes, en ajoutant de nouveaux échelons à la hiérarchie ouverte des systèmes. Elle est une fonction de progrès, alors que la fonction assertive est conservatrice" Koestler et al. (1979, cités par Tap, 1988, p. 16).

Les valeurs de l'éducation traditionnelle ont une fonction précise. Il s'agit de voir l'enfant devenir un adulte reproduisant le modèle parental, qui a sa source lointaine chez les ancêtres. La dynamique identitaire fonctionne comme une constance, constance que l'on peut définir comme répétition du même dans la continuité de la tradition qui n'est jamais remise en cause et qu'il n'est pas permis de remettre en cause au risque de provoquer la "colère des ancêtres". Le courage, bien classé, pourrait apparaître comme contradictoire par rapport à l'ensemble des autres valeurs, puisque souvent l'individu, compte tenu de la forte pression du groupe à la conformité, n'a pas le courage de s'écarter des normes de conduites prescrites, censées traduire les valeurs essentielles. Cependant ici il nous faut associer le courage à d'autres valeurs comme la défense, envers et contre tout, du groupe, de la famille (la grande famille). Par conséquent il s'agit du courage au sens des risques qu'il faut prendre lorsqu'il s'agit de défendre l'intérêt collectif, et le courage dans le travail en est une des manifestations. Cette éducation insiste enfin sur la valeur de l'honnêteté et de la probité. En effet, étant donné la propriété collective de tous les biens, il ne peut être admis que l'individu les détourne à des fins personnelles sans que la grande famille n'ait défini préalablement leur affectation. Les besoins sociaux de tous les partenaires de la grande famille, comme les besoins personnels, ou des micro-familles (familles nucléaires) sont appréciés collectivement, et c'est en fonction de cette délibération collective et non-individuelle qu'une répartition sera faite. Faite souvent démocratiquement, elle appelle moins de contestation, mais dans d'autres cas, c'est le chef de famille seul qui décide et de ce point de vue l'on note des mécontentements sourds qui ne prenant pas directement la forme de la contestation directe, vont s'accumuler et provoquer plus tard des conflits familiaux bien connus, mais rarement des conflits individuels.

4.3. - La hiérarchie des valeurs de base de l'Education Moderne

La hiérarchie des valeurs (tableau n° 3, Annexes 3) telle que les parents des trois catégories socio-professionnelles la voient est tout de même assez concordante ($W = .57$) bien qu'elle le soit moins par rapport au contexte traditionnel et les valeurs ne s'organisent plus hiérarchiquement de la même manière. Des valeurs totalement nouvelles apparaissent dans la structure ascendante : le goût de l'effort, la propreté, l'amour du travail bien fait. Corrélativement certaines valeurs disparaissent de la structure, dans les trois classes sociales : la soumission, l'autorité (parentale), le conformisme, la solidarité, l'hospitalité, la sévérité en particulier. Elles expriment de toute évidence, la rupture que nous avons déjà signalée entre l'attachement aveugle au grand groupe familial et ses corrolaires d'une part et d'autre part le modèle individuel par l'effort personnel. L'honnêteté y occupe une place de choix.

Si nous considérons le rang moyen pour les trois catégories socio-professionnelles, le respect des parents, l'honnêteté, le courage et l'obéissance occupent les premières places dans la hiérarchie des valeurs supposées guider l'éducation moderne. Mais la structure des valeurs de l'éducation traditionnelle met pour l'essentiel en liste la même hiérarchie à l'exception de l'honnêteté (13°) : respect des parents, le courage, le respect des aînés et la soumission. Ces données ne semblent pas valider le modèle différentiel traditionnel moderne, mais plutôt des tendances malgré un modèle commun. Mais pourquoi une valeur comme l'honnêteté occupe-t-elle une place de choix dans l'éducation moderne ? Nous le verrons à propos de l'orientation de la conscience morale, la dégradation des moeurs dans la société Ivoirienne aujourd'hui inquiète plus d'un parent, et c'est nous semble-t-il, pour prévenir ses effets désastreux sur leurs enfants qu'ils les

mettent au premier plan de leur représentation. Cela ne veut nullement dire que ces valeurs guident quotidiennement leurs propres actes.

Evidemment avec ce qui précède, il est facile de s'attendre à ce que la hiérarchie des valeurs telles que souhaitées chez l'enfant soit proche d'elle.

4.4. - La hiérarchie des valeurs souhaitées chez l'enfant

Le coefficient de concordance de Kendall calculé entre les classements des parents selon leur catégorie socio-professionnelle est de .91. Les attentes des parents, quelle que soit leur origine sociale est pratiquement identique (cf. Tableau n° 4, Annexes3). Bien qu'une valeur comme l'honnêteté continue d'"écraser" toutes les autres, par le nombre de fois où elle se trouve classée, les attentes des parents vis-à-vis des valeurs des enfants, font intervenir des nouveautés, dont la nécessité s'impose dans le monde de compétition actuelle. Ce sont des valeurs comme : l'intelligence qui vient au deuxième rang de tous les classements, l'esprit critique bien classé par les parents de la CSP 1 (10e) mais relativement mal classé par les parents de la CSP 2 (15e) et par les parents de la CSP 3 (20e). Cette hiérarchie confirme celle que les parents présentaient comme guidant leurs pratiques éducatives, le contraire eût été bien surprenant. A la différence cependant des parents de la CSP 1, les parents de la CSP 2 et CSP 3 classent relativement mieux toutes les valeurs dont l'objectif est d'obtenir des enfants tout à fait dociles :

Tableau n° 22 : Rang moyen des principales valeurs souhaitées chez l'enfant par ses parents.

	CSP 1	CSP 2	CSP 3 (*)
- respect des aînés	3e	6e	7e
- politesse	5e	5e	3e
- discipline	7e	4e	5e
- respect des parents	11e	7e	7e
- obéissance	16e	11e	13e
rang moyen	8,4	7	6,6

(*) CSP 1 = catégorie socio-professionnelle élevée

CSP 2 = catégorie socio-professionnelle moyenne

CSP 3 = catégorie socio-professionnelle basse

L'enfant se perçoit-il lui-même tel que les parents souhaitent qu'il soit ? Quel est son choix de valeurs ?

5. - LES CHOIX DE VALEURS CULTURELLES DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT IVOIRIENS

5.1. - Le système de valeurs vu à partir de l'épreuve des phrases alternatives

A partir de cette épreuve il est attendu 30 réponses par sujet soit un total de 8 100 réponses pour les 270 sujets. Théoriquement si les sujets sont traditionalistes l'on s'attend à ce que les réponses T dépassent nettement le chiffre de 4 050 réponses, la symétrie est aussi vraie pour les réponses M, exprimant le modernisme. Globalement, les résultats (tableaux n° 5, 6, Annexes 3) nous donnent plus de réponses T (56 %) que de réponses M (44 %). Cette différence est significative ($P < .001$). Donc globalement, les jeunes approuvent pour eux-mêmes une grande majorité de valeurs traditionnelles. Les principales valeurs traditionnelles rejetées concernent :

- nombreuse progéniture (68 %)

- polygamie (84 %)
- battre son épouse (79 %)
- recours au marabout (81 %)

A propos des deux valeurs portant sur la liberté, l'autonomie vis-à-vis de l'adulte et en particulier des ascendants, on note des choix sans équivoque : les jeunes estiment préférable de prendre des décisions importantes sans l'accord des parents (81 %) et très important d'être libre, indépendant, autonome en toute chose (66 %). Ils se disent pour ainsi dire toujours fidèles à des valeurs traditionnelles comme l'hospitalité (89 %), l'entraide (86 %), respect des aînés (81 %), la virginité avant le mariage (56 %), la solidarité (80 %), la défense de l'honneur (64 %), le soutien aux parents (90 %), la femme au foyer (61 %), les pratiques religieuses (93 %). Cependant, contrairement à la tradition, trop fermée sur elle-même, ils penchent vers une ouverture plus grande, en acceptant beaucoup plus facilement l'étranger (67 %), le mariage : inter-ethnique (64 %), internationalité (61 %). Ils restent fortement attachés aux valeurs morales : respect de la loi (90 %), respect de la vérité (87 %), respect du bien d'autrui (ne pas voler) (96 %), même si l'on doit rester pauvre toute sa vie (89 %). Leur conception de la Justice est plus méritocratique qu'égalitaire (72 %). Leur conception de l'instruction et des diplômes connaît une évolution certaine comparativement à certains qui jusqu'alors ne percevaient d'autres destinées pour le diplômé, l'instruit, que dans des emplois en ville, et notamment des emplois de bureau : même diplômé, si l'on ne trouve pas de travail salarié en ville, il est préférable de retourner au village (champ) car le travail en ville n'est pas la seule solution (52%) et il vaut mieux avoir le plus tôt possible un travail pour s'occuper de sa famille, même si l'on n'est pas très instruit (57 %) ; c'est l'expression directe des problèmes actuels du chômage intellectuel. Pour ce qui concerne la solution des problèmes interpersonnels ou entre groupes ils choisissent des valeurs

plus pacifiques que violentes : il faut toujours s'arranger pour éviter de recourir à la force, à la violence (78 %). Cependant, certains problèmes peuvent ne pas être résolus pacifiquement (80 %).

Confrontés aux valeurs que les parents souhaitent trouver chez eux il y a beaucoup plus d'accords que de désaccords. Les désaccords essentiels portent sur l'obéissance (aveugle), la restriction de l'autonomie et de la liberté, "valeurs" que le jeune rejette alors que les parents souhaitent une grande docilité de sa part. Dans les souhaits des parents, des valeurs, qui ne figuraient pas du tout dans la hiérarchie, viennent au premier rang chez le jeune. Ce sont toutes les valeurs qui mettent en avant le souci et l'attention à autrui, valeurs incarnées par la culture traditionnelle auxquelles les jeunes affirment s'attacher. Mais comme nous le verrons, lorsqu'il ne s'agit plus de dire théoriquement ce qui vous caractérise, mais de voir votre position en vous impliquant un peu plus ce n'est pas toujours la même chose. Nous y viendrons à propos des historiettes à orientation culturelle.

Il nous faut maintenant répondre de manière un peu moins globale à la question de savoir qui est "traditionaliste" ou "moderniste" en tenant compte des variables indépendantes principales (classe d'âge, et délinquance par exemple).

Tableau n° 23 : Les choix de valeurs en fonction de la classe d'âge et du statut juridique

	ENFANT (ND)	ADOLESCENT (ND)	DELINQUANT (D)	N
T	99	18	33	150
M	3	38	5	46
T/M	18	44	12	74
N	120	100	50	270

$$\chi^2 = 101,2 ; P < .001 \quad T = .43$$

Les enfants non-délinquants et les adolescents délinquants font plus de choix traditionnels que les adolescents non-délinquants, qui contrairement à nos attentes, ne font pas des choix modernistes, mais plutôt autant de choix traditionnels que modernes (P < .001).

5.2. - Les choix culturels en fonction de la classe d'âge

Le pourcentage de choix culturels de type traditionnel (cf. Annexes 3, tableau n° 6) est plus important chez les enfants que chez les adolescents (en moyenne 62 % contre 48 %), les enfants apparaîtraient plus traditionalistes que modernistes à l'opposé des adolescents. Pour confirmer une telle donnée, nous avons effectué l'analyse de structure latente sur cette épreuve.

5.3. - Les résultats de l'analyse de structure latente sur l'E.P.A.V. (A.S.L./E.P.A.V.)

Tableau n° 24 : Analyse de structure latente sur le choix des valeurs (représentation de chaque groupe de sujets).

Le profil de chaque classe se réfère aux tableaux 25 et 26.

N° classe	1	2	3	4
Dénomination	Non-conformistes pro-sociaux	Pragmatiques	Conformistes traditional.	Non-conformistes dissociaux
Total	N = 104	N = 76	N = 62	N = 28
Sur-représentés (P < .01)	- adolescents ND - non-délinquants	- Pratiques éducatives souples	- Enfants ND	- Délinquants - pratiques édu. rigides.
Sous-représentés (P < .01)	- enfants ND	- délinquants - pratiques édu. rigides	- adolescents ND	- enfants ND - Pratiques édu. souples

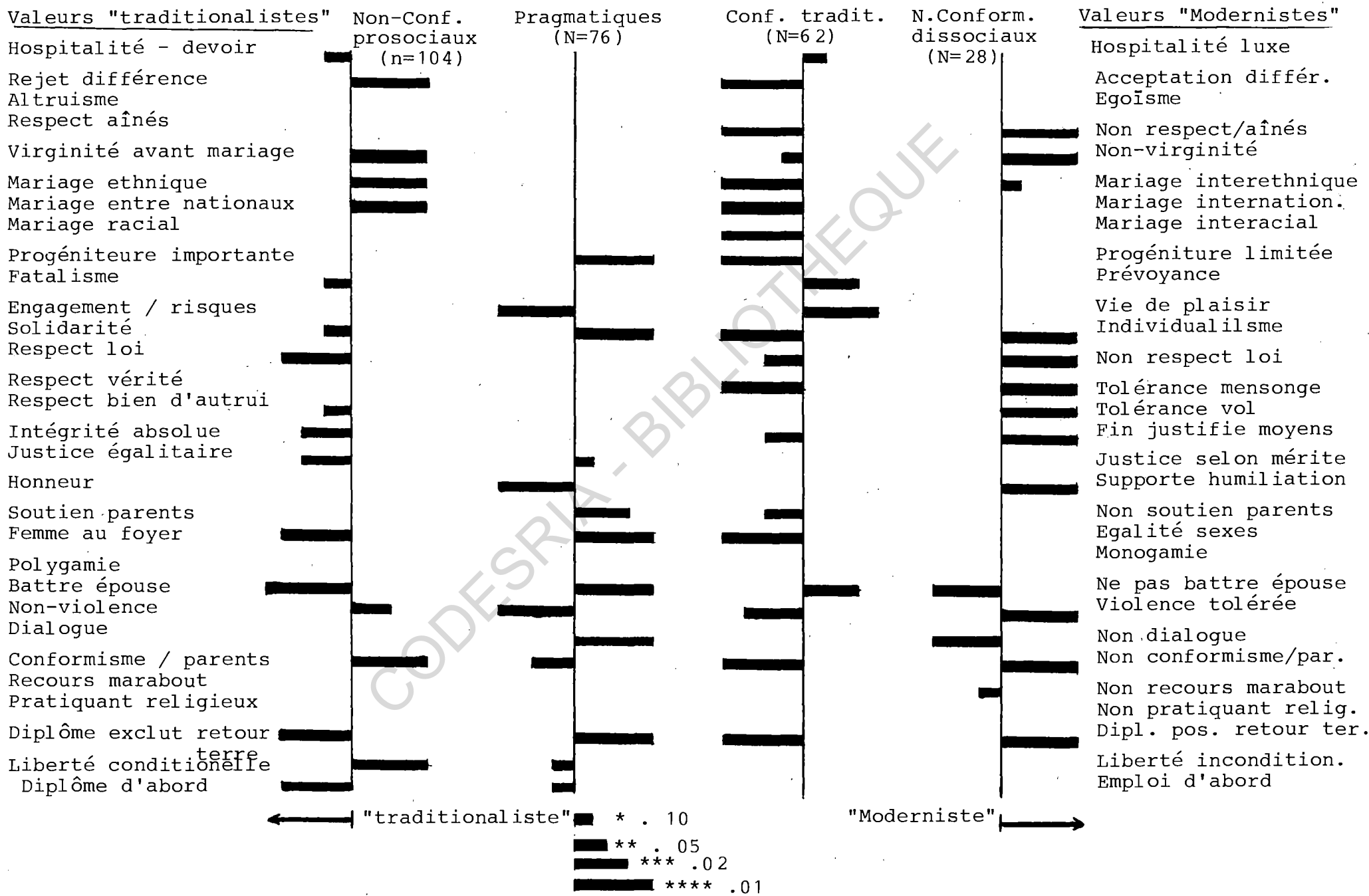
ND = Non délinquant

Les 4 classes auxquelles l'on aboutit par l'analyse de structure latente ont été dénommées en tenant compte des valeurs avec lesquelles elles sont les mieux corrélées (exacte probabilité de Fisher : <.01).

5.3.1. - Les non-conformistes pro-sociaux

C'est la classe qui totalise le plus de sujets, 38.5 %. Les items qui permettent de les décrire vont du rejet du respect absolu de l'âge, des aînés, du refus de la virginité, du refus de faire la volonté des parents, de l'adoption de la liberté, de façon inconditionnelle, à des valeurs qui ne rejettent pas la différence avec les autres. Ils font du respect de la loi (P<.02) de la justice égalitaire (P<.05) du respect des biens d'autrui (P < .10) et de l'intégrité absolue

TABLEAU n° 25 : A.S.L. - E.P.A.V. : PROFILS DES CLASSES



- 3 5 9 -

($P < .05$), leurs idéaux moraux. Ils restent cependant traditionalistes dans le domaine conjugal, car leur épouse restera à la maison ($P < .02$) et de plus ils ne se gêneront pas pour la battre si nécessaire, pour correction ($P < .01$). Cette classe est essentiellement constituée d'adolescents non-délinquants, les enfants qui s'y retrouvent sont sous-représentés.

5.3.2. - Les pragmatiques

C'est la seconde classe, elle totalise 28 % des sujets de l'échantillon. Cette classe marque le réalisme des personnes issues des pratiques éducatives souples (64.4 %) qui y sont surreprésentées, les pratiques éducatives rigides, et les délinquants qui s'y trouvent sont cependant sous-représentés, soit respectivement 27.6 % puis 2.6 %. Le souci des sujets de cette classe c'est la limitation, du nombre de naissances (progéniture limitée), de la solidarité qui exclut tous ceux qu'on ne connaît pas, du soutien aux parents limité, d'égalité des sexes et du retour à la terre des diplômés qui n'ont pas eu d'emploi en ville. Au point de vue des valeurs traditionnelles, l'honneur est très prisé.

5.3.3. - Les conformistes "traditionalistes"

22.9 % de l'ensemble des sujets. Et ce sont principalement les enfants que l'on y trouve (74 %), les adolescents non-délinquants y sont sous-représentés (1.6 %). Rejet de la différence, respect des aînés et du privilège de l'âge, refus des mariages mixtes (inter-ethnique, internationalité ou inter-racial), femme au foyer mais non-battue, avec une progéniture importante (non-limitée), solidarité, respect de la loi, référence aux parents avant toute décision, la possibilité de retour au village avec un diplôme est exclue, et

Tableau n° 26 : Répartition des sujets (effectifs et pourcentages) selon les variables indépendantes principales de l'A.S.L. sur l'E.P.A.V.

		(1) Non confor. prosociaux		(2) Pragmatiques		(3) Conformistes traditional.		(4) Non-Conform. dissociaux	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Sexe	Filles	43	41	33	43	27	44	7	25
	Garçons	61	59	43	57	35	56	21	75
Statut judiciaire	ND	83****	80	74	97	47	76	16	57
	D	21	20	2	3	15	24	12****	43
GSP du père	1 élevé	29	28	22	29	23	37	4	14
	2 Moyen	22	21	24	32	12	19	5	18
	3 bas	53	51	30	39	27	44	19	68
Pratiques éducatives parentales	Souples	42	40	49****	64	30	48	6	21
	Rigides	53**	51	21	28	26	42	19****	68
	L. faire	9	9	6	8	6	10	3	11
Classe d'âge et statut judiciaire	Enf. ND	33	32	38	50	46****	74	3	11
	Ad. ND	50****	48	36	47	1	2	13	46
	Délinq.	21	20	2	3	15	24	12****	43
N		104	39	76	28	62	23	28	10

hédonisme ("vivre") telles sont les valeurs qui guident les sujets de cette classe.

5.3.4. - Les non-conformistes dissociés

C'est la classe qui totalise le moins de sujets, soit 10.3 %, surtout des délinquants (42.8 %) issus des familles recourant aux pratiques éducatives rigides (67.8 %). Les enfants non-délinquants (10.7 %) et les pratiques éducatives souples (21.4 %) y sont sous-représentés. Ce qui caractérise d'abord cette classe c'est surtout l'orientation vers des valeurs dont la tonalité dissociée est marquée : non respect de la loi, tolérance du mensonge, tolérance du vol la fin justifie les moyens, violence tolérée. Le caractère pro-social et dissocial est en fait uniquement lié au refus ou à l'acceptation de la morale générale qu'au rapport modernité/tradition.

Certaines variables indépendantes du fait de leur très faible corrélation avec l'analyse ne peuvent être prises en compte dans cette analyse, tels sont les cas du sexe et de la CSP.

Les données qui précèdent vont-elles dans le sens de nos attentes ? Certainement mais il reste à vérifier la fiabilité d'un outil qui présente directement des phrases aussi chargées et qui demandant l'implication directe du sujet, peuvent amener des blocages, des fuites. Pour contourner un tel effet, Szabo et al. (1964) ont eu recours à une épreuve où ils présentent plutôt des délits afin de saisir indirectement les valeurs. Pour Milton Rokeach apparemment cette méthode de questionnaire, dès l'instant où elle évite des formulations négatives (lâche, irresponsable) ou si positives qu'elles donneraient l'impression de vantardise ou d'immodestie (très intelligent, doué...) ne devrait pas présenter de problèmes. Il ne voit pas pourquoi il faudrait déguiser le test. Il faut, dit-il, le présenter comme une "étude de valeurs" au sujet,

qui n'a plus que "son propre système de valeurs intériorisé pour lui dire comment classer les 18 valeurs instrumentales et finales". A la limite, on peut, selon l'auteur, apparenter ce type d'outil avec les tests projectifs (le Rorschach ou le T.A.T.), la seule différence étant que dans le premier les stimuli sont des mots et que les seules réponses obtenues sont des nombres de 1 à 18. Dans notre cas c'était en plus du rangement, une simple croix. Rokeach signale d'ailleurs des difficultés puisque les sujets disent dans certains cas qu'ils donnent des réponses sûres mais dans d'autres des réponses au hasard, et trouvent le travail de classement très difficile. Nous avons eu recours quant à nous à des historiettes à valeur culturelle "amusante" pour l'enfant et à travers lesquelles ses mécanismes de défense, et les réponses au hasard sont minimisées du fait de son intérêt même pour les situations présentées où il prend beaucoup de plaisir à discuter (de l'avis même des enfants).

5.4. - Le choix des valeurs des enfants à partir des historiettes à orientation culturelle

Les historiettes ont déjà fait l'objet d'une présentation dans le chapitre sur la méthodologie. Nous rappelons cependant que ce sont les cinq historiettes suivantes : 4 (battre son épouse), 5 (sortie d'un adolescent et obéissance au père), 6 (l'hospitalité), 7 (la polygamie et ses conséquences), 9 (le recours au guérisseur ou au médecin), "pouvoir noir ou pouvoir blanc", dirait agréablement M. Augé (1975) qui sont présentées ici.

5.4.1. - Historiette 4 : Les excès de pouvoir de l'homme sur son épouse et les droits de la femme

Lorsque pour une raison donnée, et ici difficulté pour la

femme d'assumer tout en même temps au niveau des tâches domestiques, lorsque le mari se contente d'être servi, la femme ne peut assumer son rôle de sexe (qui l'assigne à toutes les tâches de la maison) est-il concevable que le mari la batte ? Une telle historiette peut paraître curieuse à qui n'est pas familiarisé avec la culture traditionnelle africaine qui ne reconnaît aucun droit à la femme, sinon celui de contenter l'homme. Ailleurs nous avons montré (7) que sa sexualité elle-même se trouve totalement conditionnée par la satisfaction du plaisir de l'homme.

Le problème qui nous occupe à propos de cette historiette est celui de la distance de nos sujets par rapport à une pratique qui conçoit la femme au foyer comme le serviteur de l'homme, l'objet de satisfaction de ses besoins et désirs et la machine à produire des enfants au bon plaisir du mari et de la société : elle n'a pas de droit mais des devoirs. Dans notre épreuve dite des phrases alternatives, nous avons déjà une esquisse de réponse puisque sur cet item en particulier les données étaient les suivantes.

Tableau n° 27 : Battre sa conjointe ? (item de l'EPAV).

	Il ne faut jamais battre sa conjointe		Il faut parfois battre sa conjointe pour l'amener à comprendre		Total
	Garçon	Fille	Garçon	Fille	
Enfant	57	55	3	5	120
Adolescent	37	33	13	17	100
Délinquant	30	-	20	-	50
TOTAL	124	88	36	22	270

(7) Voir Koudou Kessié (1980) "Propos sur la sexualité dans l'Afrique Noire traditionnelle" in Psychologie et Education, n° 2, vol. IV, Toulouse, U.T.M., p. 27-33.

La majorité des sujets, 78.5 % de notre échantillon refusent de recourir à une telle pratique. Cependant 23 % des garçons battront leur épouse et 20 % des filles se laisseront battre. Ce sont les délinquants qui battront le plus leur conjointe, soit 40 %.

Les résultats de l'historiette, qui se veut plus indirecte dans la recherche des valeurs du sujet, devaient théoriquement nous montrer la tendance réelle de notre échantillon. Nous y notons que ce sont 87 % des sujets de l'échantillon total qui refusent de faire comme le mari Toli, qui, pour "faire comprendre" sa femme (qu'il est le seul maître à la maison), l'a battue. Ils jugent le comportement du mari, "bateur", de mauvais : 97,5 % des enfants, 86 % des adolescents, 76 % des délinquants ; seulement 10.7 % de l'échantillon approuvent Toli. Qui sont-ils ? Ce sont surtout des adolescents, non-délinquants (48 %) et délinquants (41 %). Le problème intéressant à l'analyse est de voir comment se situent les filles, futures épouses, de notre échantillon ? Désapprouvent-elles Toli ? Avec quels arguments ?

Les filles représentent 57 % des sujets qui approuvent le comportement du mari violent envers sa femme. Certes il ne s'agit au total que de 21 sujets, mais il n'est pas inutile de savoir que les filles constituent la majorité de ce public qui défend le mari contre l'épouse. Voilà leurs explications :

. Sita, fille de 16 ans, classe de 5e, CSP2 : "si j'étais le mari, c'est-à-dire Toli, je frappe normalement ma femme pour ne pas qu'elle recommence. (Mais pour ne pas qu'elle recommence quoi ?) : elle a mal répondu à son mari, elle lui dit d'aller chercher l'eau lui-même, or Toli il l'a marié pour faire tous ses besoins. Normalement Dieu a créé la femme pour faire tous les besoins des hommes (donc Toli a le droit de battre sa femme ?) : bien sûr il a le droit (qu'est-ce que tu penses de la situation de Talé, l'épouse ?) : je sais que sa

situation n'est pas bonne, mais même si elle est fatiguée elle ne devrait pas mal parler à son mari. (Qu'a-t-elle dit de mal ?) On ne dit pas à son mari d'aller chercher l'eau au marigot, même si elle n'a pas le temps pour le moment elle peut lui dire d'attendre quand elle aura fini de préparer la nourriture".

Une femme soumise au mari, voilà l'idéologie que certaines filles ont fait siennes en référence autant à la coutume qu'aux deux religions musulmanes et judéo-chrétiennes.

. Justine, 7 ans, CSP2 : "la femme ici n'a pas respecté son mari en lui disant d'aller puiser l'eau lui-même. Elle devait expliquer qu'il n'a qu'à attendre un peu après."

Même lorsque certaines, comme Jeanne, désapprouvent le comportement du mari violent, elles n'approuvent pas moins "l'insolence" de l'épouse vis-à-vis de son mari, "chef, après Dieu". Écoutons-la.

. Jeanne, 14,1, CSP3 : "Si j'étais le mari, je ne frapperais pas ma femme, j'irai chercher l'eau moi-même parce que la femme est vraiment fatiguée, elle est acculée. Mais quand même si elle est chrétienne elle doit faire tout pour le mari, elle doit se soumettre à lui. (Mais c'est parce qu'elle n'a pas voulu se soumettre qu'elle a été battue par son mari, qu'est-ce que tu penses alors du mari ?) : il a mal agi en la frappant parce que il pouvait la conseiller beaucoup d'abord. (Que penses-tu de la situation de l'épouse ?) : elle doit reconnaître qu'elle a mal agi aussi, elle a mérité ça, car elle a désobéi à Dieu car Dieu a dit, femmes soumettez-vous à votre mari."

Même si ces points de vue sont minoritaires dans notre échantillon ils semblent correspondre à un état d'esprit qui est d'abord celui de beaucoup de maris d'orientation traditio-

naliste, mais aussi de beaucoup de femmes. En effet une certaine tradition orale indique que certaines co-épouses, en situation de polygamie, jaugent l'amour du mari, en référence au nombre de fois qu'elles sont battues comparativement aux autres. Il semble qu'une épouse qui n'est plus du tout battue se dit abandonnée de son mari. De telles attitudes devraient être plus fréquentes dans les couples traditionalistes et dans les classes les plus basses qui recourent le plus aux pratiques éducatives dirigistes et coercitives dont la préoccupation, inconsciente, fréquente c'est l'affirmation du pouvoir, qu'on a peut-être peur de perdre.

Lorsque l'on s'en tient strictement à ceux qui ont l'intention de frapper leur conjointe, c'est-à-dire 35 sujets sur les 270 sujets, il est bon de voir comment ils se répartissent en fonction des pratiques éducatives selon leur double définition par l'enfant et ses parents (tableau n° 7, Annexes 3). Il apparaît ainsi que ce sont surtout les pratiques éducatives rigides qui produisent les futurs "batteurs" ou les "battues consentantes" (RR + RS = 20 sujets) soit 57.14 % de cette catégorie de sujets. Qu'en est-il de l'origine socio-culturelle des "batteurs" ("sexistes traditionalistes") ?

Tableau n° 28 : L'origine socio-culturelle des "sexistes traditionalistes".

	Non-délinquants	Délinquants	Total
CSP 1	3	0	3
CSP 2	7	1	8
CSP3	11	13	24
TOTAL	21	14	35

C'est la catégorie socio-culturelle la plus basse, la CSP 3, qui est la plus représentée dans cette classe. Le pouvoir phallique semble par conséquent particulièrement revendiqué dans cette catégorie à l'opposé des deux autres, et surtout de la CSP1. C'est ainsi que 68.57 % des sujets de cette catégorie sont originaires de la catégorie la plus basse, 22.85 % de la catégorie moyenne et 8.57 % seulement de la catégorie sociale la plus élevée.

Au terme de l'analyse de cette historiette, bien que l'on ne puisse pas dire que le conservatisme caractérise la majorité des sujets de l'échantillon, une donnée émerge cependant, le sexisme. Et à l'opposé des résultats habituels obtenus sur les rôles de sexe, chez les jeunes français (Tap P., 1979, 1981, 1985, Koudou, 1980) beaucoup de jeunes filles Ivoiriennes se proposent plutôt de coller à la coutume qui ne leur assigne de place qu'au foyer et de tâches que domestiques. A ce niveau nous sentons le poids de l'idéologie religieuse. Et à ce niveau, l'animisme, l'islam et le christianisme apparemment ne divergent pas puisque la femme doit être soumise à son époux qui lui doit protection. Il nous aurait fallu dans notre enquête voir la proportion exacte de chaque religion dans notre échantillon surtout que les religions qui se multiplient aujourd'hui face à la multiplication des difficultés des individus pour survivre, mobilisent de plus en plus d'énergie. Mais aussi et surtout parce que les valeurs religieuses de plus en plus attirent. Mais aussi et surtout parce que les valeurs religieuses ont souvent un rapport, sinon orientent d'une certaine façon les valeurs d'une société. Une telle lacune de ce travail peut cependant se comprendre lorsque nous savons que les recherches à caractère scientifique se veulent laïques. Néanmoins de telles données restent à récolter pour éclairer certains aspects de la question étudiée.

5.4.2. Historiette 5 : l'obéissance aux parents

Cette historiette ne discrimine pas nos sujets de façon significative comme le montre ce tableau n° 29 suivant :

Tableau n° 29 : La désobéissance au père selon la classe d'âge et la délinquance.

	Obéissance	Désobéissance	Total
Enfant	118	2	120
Ado. ND	83	17	100
Ado. D	49	1	50
TOTAL	250	20	270

Les données relatives aux autres variables sont du même ordre. 92.5 % de l'échantillon total obéirait au père et refuserait de faire comme le garçon, protagoniste de l'historiette, qui est sorti alors que son père le lui avait défendu. La faible population d'oppositionnels est composée essentiellement d'adolescents non-délinquants (85 %) ; ce sont surtout des garçons (80 %) issus de la CSP, 3 (65 %) et de pratiques éducatives à orientation autoritaire, rigide (65 %). C'est dans la même direction que l'ensemble de l'échantillon juge le comportement du garçon désobéissant comme étant inacceptable. Ils justifient le respect absolu dû au père en se référant surtout aux conséquences matérielles qui pourraient résulter du non-respect, par exemple les fréquentations douteuses (délinquants, drogués), les risques d'agression, le fait de mécontenter le père qui pourrait ainsi être amené à prendre des mesures punitives. Citons quelques exemples d'arguments souvent évoqués :

. Désiré, 14 ans, CSP 1, SS(1) : "Mais je ne suis pas prisonnier. Je sors et je rentre vite. Je désobéis à mon père car ça, c'est à moi que reviendront les conséquences. Le garçon a bien agi car il doit sortir, mais il doit aussi limiter ses sorties. (Pourquoi ?) Il ne doit pas suivre le groupe des délinquants et des drogués qui vont vouloir se promener avec lui. (Mais alors l'interdiction du père était bonne... ?) Il a donné un ordre inacceptable, comme quoi je n'ai qu'à rester toujours enfermé, or il n'a pas attaché mon pied et bouclé ma porte."

. Henriette, 13,2 ans, CSP 3, RR(2) : "Moi je ferai comme le garçon, je vais sortir parce que une fille de 15 ans ne devrait pas rester enfermée dans la maison. Le garçon a bien agi de sortir quand son papa est parti. (Que penses-tu du père ?). Le père peut avoir raison à cause des bêtises des enfants et des bandits à Abidjan. L'enfant aussi peut avoir raison parce qu'il a grandi, il n'est plus petit comme avant, or son papa il croit que il est toujours petit."

. Amara, 7,3 ans CSP 3 RR : "Je ne sors pas, le garçon qui est sorti n'est pas bon. Son papa ne sera pas content quand il va voir qu'il est sorti et puis il va le frapper".

D'une manière générale, l'on peut dire que malgré la tendance à l'autonomie, qui semble surtout être la revendication des adolescents, le point essentiel est que l'on ne veut pas contrarier le père. Le refus de faire comme le garçon de l'historiette et la désapprobation de son comportement doivent être appréciés en considération de ce fait. Du point de vue méthodologique, cette historiette n'apparaît pas uniquement comme le reflet de la revendication d'autonomie, mais aussi comme une revendication de libéralisation sans que soit entamée la confiance mutuelle entre le père et son enfant, ou en tout cas l'attachement de l'enfant à son père.

(1) SS : Pratiques éducatives perçues souples à la fois par les parents et par l'enfant.

(2) RR : pratiques éducatives perçues rigides à la fois par les parents et par l'enfant.

5.4.3. Historiette 6 : L'hospitalité Africaine et ses limites

L'item n° 1 de l'EPAV, notamment dans sa dimension traditionaliste, c'est-à-dire "l'hospitalité est un devoir quelles que soient les conditions de vie actuelles", nous donne les chiffres suivants : enfants (84 %), adolescents non-délinquants (95 %) et adolescents délinquants (90 %).

Les résultats de l'historiette, bien que confirmant globalement l'attachement à cette valeur, introduisent des nuances importantes qu'il nous importe de mettre en évidence : dix sujets, d'origine sociale élevée, répondent de manière ferme : les parents qui n'ont pas averti de leur arrivée seront mis à la porte, surtout qu'ils n'ont pas été prévus, et qu'il n'y a pas de place pour eux. Mais pour la presque totalité de l'échantillon c'est un devoir d'accueillir ses parents même quand ils viennent à la maison à l'improviste. Tout le problème est celui de leur installation. Où les installer dans cette maison exigüe ? La deuxième question est la suivante : est-ce nécessaire que des parents venant du village avertissent avant d'arriver ?

67 % de l'ensemble des sujets feront exactement comme Tebli, en déplaçant leurs enfants au salon afin que les oncles s'installent dans la chambre des enfants. 10 % installeront plutôt les oncles au salon ; 8 % de notre échantillon installeront une natte par terre pour les enfants et les oncles occuperont le lit des enfants dans la même chambre ; les 5 % restant, entrevoient de céder leur propre chambre de parent aux oncles, ou à la limite, de déménager leurs enfants dans leur propre chambre, dormant ainsi avec eux, le temps que désireront rester les oncles.

Tableau n° 30 : Les oncles avaient d'arriver devraient-ils avertir ?

	Oui	Non	N
Enfant	102	18	120
Adolescent ND	92	8	100
Adolescent D	24	26	50
N	218	52	270

$$\chi^2 = 44,04, P < .001 \quad T = .33$$

Malgré le compromis qu'il faut trouver à tout prix, pour les raisons que les sujets évoquent eux-mêmes et sur lesquelles nous reviendrons, ils désapprouvent (81 %) le comportement des parents qui viennent sans avertir. parmi cet échantillon, 15 % des enfants contre 52 % de délinquants n'estiment pas nécessaire d'avertir car "L'oncle est un frère, il est chez lui et peut venir à n'importe quel moment." (P < .001)

Voyons d'abord les arguments qui refusent d'installer les enfants au salon, pratique habituelle dans beaucoup de familles Ivoiriennes.

Koné, 7 ans, CSP2 : "Tebli n'a pas bien fait de mettre les enfants au salon. (?) parce que on peut tuer les enfants au salon, maintenant il y a beaucoup de brigands (et les tontons dans tout ça ?) : les tontons ils ont mal fait, ils n'ont qu'à dire à papa et maman qu'ils vont venir".

Un autre enfant de 11 ans (CSP 1) déclare simplement "le salon n'est pas fait pour coucher, c'est pour s'asseoir avec les visiteurs". L'argument, le plus mis en avant, c'est celui de la sécurité des enfants. Même l'argument de la sécurité est aussi évoqué à propos des oncles par Koné (12 ans, CSP 3) : "mes oncles ? Ce n'est pas nécessaire qu'ils me préviennent pour venir à la maison car chez moi c'est aussi chez eux. N'importe quelle heure ils sont chez eux. Mais seulement mainte-

nant il y a trop de bandits à Abidjan, alors je ne peux plus ouvrir la porte la nuit ; par exemple après minuit, il fait quoi au dehors". Un adolescent, est même prêt à donner une leçon aux oncles non prévoyants : "Les oncles ont eu un mauvais comportement alors si moi j'étais Tebli j'allais les recevoir mais ils allaient dormir au salon, cela fera une leçon pour la prochaine fois, comme ça ils vont me prévenir avant de venir."

Pourquoi l'hospitalité est-elle vue comme un devoir, si l'on est prêt à en limiter l'esprit, le contenu. C'est le regard des autres, du village, qui est mis en avant par les enfants et les adolescents :

. Dominique, 16 ans, CSP 2 : "Il était obligé, donc il a bien fait sinon c'est son nom qu'on va aller publier (8) dans tout le village". Bilé (13 ans, CSP3) pense que c'est un test : "Je pense que les oncles ils ont fait ça pour voir si leur neveu est méchant ainsi ils vont profiter pour gâter (8) son nom au village".

. Eloi 14,8 CSP 3, SS : "Si moi j'étais à la place de Tebli je vais faire pareil que lui. (Pourquoi ?) parce que si les enfants dorment au salon c'est moins grave alors que si c'est les oncles c'est trop grave même. Ils vont mal parler de moi".

Mais à propos de cette historiette, l'embarras de certains est très grand ; 5 sujets nous déclarent qu'ils ne savent pas ce qu'ils feront. Lorsque nous insistons pour qu'ils

(8) Les termes de "publier", "gâter le nom", "verser la figure par terre"... ont le même sens et désignent le dénigrement, la campagne tendant à salir la bonne réputation de l'individu et à créer une mauvaise opinion sur la personne. "Verser la figure par terre" est ainsi synonyme de "honnir".

trouvent une issue au problème de leurs oncles : Paule, 6 ans, CSP 1 : "je vais construire une nouvelle maison avec beaucoup de chambres dedans comme ça tout le monde peut dormir". Mais en attendant qu'une telle maison soit construite, à supposer qu'elle le soit un jour, l'enfant est confronté à un conflit réel de valeurs ; d'une part la sécurité des enfants ; de l'autre, l'hospitalité. Ces conflits se traduisent dans les contradictions et les hésitations dans leurs réponses : "Je ferai tout pour accueillir à merveille mes oncles, donc s'ils me préviennent c'est bien, comme ça au moins je vais bien préparer leur arrivée parce que je n'ai pas beaucoup de moyens. Je vais les prévenir que s'ils veulent partir chez quelqu'un ils doivent avertir la personne. Mais comme ils sont déjà là je suis obligé de les accueillir à merveille". Où vont-ils prendre les moyens de cet "accueil à merveille" puisque eux-mêmes déclarent qu'ils ne les ont pas. Un autre enfant sera plus explicite sur ce tiraillement entre tradition et modernité. "Tebli a bien agi selon moi car s'il ne faisait pas cela on va dire qu'il ne considère pas ses oncles. Mais les oncles ils ont mal fait de venir sans prévenir parce que Abidjan, ce n'est pas comme au village où on peut aller au champ pour envoyer de la nourriture, tout se fait avec de l'argent et l'argent du mois est déjà préparé avant la fin." (Paulette, CSP 2, 16 ans). Hawa (fille de 16 ans, CSP3) dira quant à elle : "il faut comprendre ses oncles, c'est normal, ils ne savent pas qu'on doit avertir avant de venir chez son fils. ce sont des villageois. Et puis souvent quand nous, on va au village on ne les prévient pas aussi, c'est la coutume."

Le mot est donc lâché il faut respecter la tradition, qui a certainement ces bons côtés, mais ici il faut surtout la respecter par peur d'être mal jugé. La valeur de l'hospitalité trouve tout son sens dans une conception que Debuyst et Goyer-Michaud (1973) ont présenté et qui fait de l'anxiété un puissant motif de la conduite. Mais à partir de là on peut se demander si la valeur qui ne procure pas de joie personnelle en

même temps que la joie des autres, se maintiendra longtemps comme telle ? Cette question est permanente et se rapporte à toutes les valeurs qui sont analysées dans cette étude.

5.4.4. - Historiette 7 : La polygamie et ses conséquences

A l'item "polygamie" de l'E.P.A.V., seulement 16 % des sujets choisissaient d'être polygames (ou co-épouses). A l'historiette sur la polygamie, historiette qui les confronte un peu plus directement aux réalités de la polygamie, ils ne sont plus que 10.74 % à prétendre le devenir. Un fait particulièrement curieux concerne les filles. En effet 72.4 % qui approuvent la polygamie sont des filles, surtout des adolescentes, mais il est vrai que seulement 24 % accepteraient elles-mêmes d'être dans un foyer conjugal polygame. Comment justifient-elles leur choix ?

. Devine, fille de 13 ans, CSP 2 : "j'accepterai d'être co-épouse si mon mari veut la polygamie puisque la plupart du temps on dit qu'un homme n'est pas fait pour une seule femme. Ce n'est pas une mauvaise chose puisque nous la vivons".

Les pratiques sociales, quotidiennes semblent déterminantes dans le cas de certaines filles comme par exemple Dévine. Mais d'autres arguments sont évoqués :

. Alice, 15 ans, CSP 3 : "C'est une bonne chose pour moi personnellement parce que je ne serai pas là, en cas de voyage, la deuxième femme, si elle n'est pas méchante, s'occupera de mes enfants et de notre mari".

. Aïcha, 14 ans, CSP 1 : "Elles vont s'aider et ça permet de diminuer le travail à la maison. Mais si le mari veut éviter la bagarre, la jalousie il faut qu'il paie les mêmes choses pour les deux".

Exigence de justice, mais ce n'est pas toujours de deux épouses dont il s'agit, parfois l'on va jusqu'à 5, voire dix, le mari peut-il avoir les moyens humains et matériels de la justice ? Un garçon, Aimé, 14 ans, CSP 2, exprimera en dernière analyse pourquoi, lui, comme d'autres, va recourir à la polygamie : "c'est une bonne chose parce que comme ça tu es à l'aise, et on couche partout chez une femme ou une autre chaque jour et puis ça nous fait beaucoup d'enfants".

Concernant le comportement aveugle de la co-épouse, jalouse, qui a ébouillanté sa "rivale", seule une fille l'approuve, tous le condamnent. Les raisons de cette fille sont loin d'être aussi solides car lorsque l'on pousse l'entretien plus loin avec elle, elle finit par reconnaître que le fait de vouloir "le mari pour soi" ne justifie pas la suppression d'une vie, mais elle dit "comprendre" une telle attitude : "ce n'est pas sa faute". En réalité la question est bien posée, n'est-ce pas la faute au mari qui a "perverti" la relation conjugale ? N'est-ce pas la faute de la tradition qui en a fait une habitude ? N'est-ce pas la faute du "modernisme" qui est venu rompre la logique traditionnelle ? L'hypothèse psychologique nous apparaît être celle évoquée par une jeune fille qui explique que chacun a le choix de ses actes, si par conséquent elle a choisi cette situation, elle doit l'assumer. Et la faute, ne peut donc revenir qu'à elle seule et à personne d'autre, "personne ne l'a attachée pour l'amener chez le monsieur". C'est vrai dans certains cas, mais faux dans d'autres cas, où les mariages sont arrangés, imposés à la jeune fille qui est contrainte d'accepter la situation qui lui est faite par ses parents (qui décident de tout en l'excluant).

Qu'en est-il de la dernière historiette à orientation culturelle ?

5.4.5. Historiette 9 : Le recours au féticheur/guérisseur ou au médecin

Cette historiette est certainement celle qui va nous permettre de saisir les croyances fondamentales qui fondent les pratiques quotidiennes. En effet la référence à ce rapport entre idéologie et praxis nous apparaît une condition pour comprendre la passivité que l'on observe chez beaucoup, tant il est vrai qu'aucune conduite, aucune pratique sociale ne peuvent être étudiées sérieusement si l'on ignore cette logique des représentations. Le recours au guérisseur, au marabout ou au féticheur traduit une croyance centrale, l'existence de pouvoirs maléfiques, détenus par les sorciers. La plupart des maladies ou des malheurs procèdent de cette logique, et l'on ne peut y venir à bout par la seule médecine occidentale. Même si l'on a recours au médecin, à l'hôpital, cette logique des représentations commande de consulter en dernier ressort le guérisseur, ou le "prophète", ou le féticheur pour que le mal soit définitivement anéanti. Périodiquement apparaissent ainsi en Côte d'Ivoire des prophètes, des guérisseurs qui ont, soit un pouvoir réel de guérir, ou à qui l'on attribue par surévaluation un pouvoir divinatoire, exorciste et purificateur. Le dernier phénomène en date est celui de Koudou Jeannot dit Gbahié dans un village de Lakota (Centre-Ouest) qui a suscité toutes les passions. Phénomène cathartique social sur une grande échelle; positif parce que périodiquement, il libère les consciences, puisque que grâce à son intervention l'on se croit protégé pour longtemps des sorciers, qui du reste viennent souvent confesser leurs forfaits diaboliques (mangeurs d'âme); mais aussi négatif parce que l'on finit à tort ou à raison par voir le mal, le malheur partout autour de soi sans discrimination. Mais le vrai problème c'est finalement de s'inscrire dans cette logique du pouvoir maléfique de telle sorte que si le prophète venait à disparaître, c'est la panique qui va conduire les individus

dans le cercle vicieux quotidien de la recherche de fétiches, de féticheur pour garantir la protection.

Dans un tel contexte, il est bon, en termes de distance sociale, de voir comment des jeunes, enfants et adolescents, se positionnent. Pouvoir blanc (le médecin, l'hôpital) et/ou pouvoir noir (le sorcier et le féticheur, guérisseur) voilà le problème qui est, pour utiliser la terminologie de Augé (ibid.) posé aux sujets de notre échantillon. S'il est vrai que les conduites et les comportements ne sont pas mécaniquement déterminés socialement et culturellement, il ne paraît pas soutenable de dire qu'ils échappent à la logique des représentations collectives, des valeurs ambiantes. Pour nous donc il s'agit simplement de voir au niveau des sujets, le degré de distance vis-à-vis d'elles et comment cette distance peut être expliquée au regard de la personnalité de l'individu. La question dans notre historiette est de savoir vers qui s'orientera le sujet lorsqu'il est confronté à un problème de maladie. Rien que vers le médecin, rien que vers le guérisseur ou vers les deux ? Dans le premier cas, comment apprécie-t-il le comportement d'une personne qui n'a recours qu'au guérisseur ?

Tableau n° "1" : Le jugement du comportement de Zoumana qui recourt au guérisseur et l'intention de conduite de l'enfant.

	Zoumana a fait un...						N
	Bon choix			Mauvais choix			
	Enf.	Adol.	Délin.	Enf.	Adol.	Délin.	
Le Guérisseur	18	10	1	0	0	0	29
(*) Le Médecin	7	10	9	79	40	23	168
Les deux	12	25	17	4	15	0	73
N	37	45	27	83	55	23	270

(*) Moi j'irai consulter...

Le choix de Zoumana de consulter le guérisseur plutôt que le médecin est jugé comme un bon choix par 40 %. Un nombre important (60 %) estime qu'il aurait dû aller d'abord chez le médecin et s'il n'est pas satisfait venir rien qu'après chez le guérisseur. Pour beaucoup, le guérisseur doit intervenir comme complément, sinon même comme ultime recours après l'échec de la médecine moderne. Si l'on considère maintenant l'intention de conduite, l'on note :

- pour le médecin : 62 %
- pour le guérisseur : 11 %
- pour les deux : 27 %

En y regardant de plus près, plus précisément lorsque l'on croise le jugement et l'intention de conduite, une corrélation intéressante apparaît. Ceux qui ont l'intention de consulter le médecin sont ceux qui désapprouvent le plus souvent le comportement de Zoumana (consultation de Gbahié) : soit 88 % de ceux qui désapprouvent le comportement de Zoumana. Ceux qui iront de préférence chez Gbahié (11 % de l'ensemble) approuvent totalement le choix de Zoumana. Ils se justifient par deux types d'arguments :

- l'hôpital est un "mouroir", il n'y a pas de médicaments, et pour prétendre aux soins, il faut avoir de l'argent pour payer les produits pharmaceutiques qui sont très chers (il n'y a pas de sécurité sociale),

- toutes les maladies ne peuvent pas être soignées à l'hôpital. Le guérisseur a des plantes qui sont beaucoup plus efficaces pour guérir certaines maladies. Le guérisseur, dans tous les cas, est le seul compétent pour guérir le mal à la base duquel sont les mangeurs d'âme que sont les sorciers.

Afin d'éviter toute surprise, il vaut mieux, disent certains de ceux qui approuvent le comportement de Zoumana

(50 %) consulter les deux simultanément. Ceux qui approuvent la consultation des deux, mais par contre n'approuvent pas Zoumana (7 %) précisent que Zoumana aurait dû commencer par la consultation du médecin, ce n'est donc pas l'option qui est rejetée, mais plutôt l'ordre de recours.

Mais qui sont-ils ces enfants au regard de certaines variables indépendantes comme l'âge et la catégorie socio-professionnelle parentale et de la variable intermédiaire constituée par les pratiques éducatives parentales ?

Tableau n° 32 : Le jugement du comportement de Zoumana en fonction de l'âge et du statut juridique

	Enfant ND	Adolescent ND	Délinquant	N
Bon choix	37	47	27	109
Mauvais choix	83	53	23	161
N	120	100	50	270

$$\chi^2 = 10.26 ; P < .01 ; \text{Tschuprow} = .16$$

L'approbation de la conduite de Zoumana qui a préféré consulter le guérisseur Gbahié est fonction de la catégorie d'âge mais surtout du statut de délinquant. En effet 54 % des jeunes mineurs de justice contre 47 % des adolescents non-délinquants et 30.8 % des enfants non-délinquants approuvent Zoumana. L'approbation ou la désapprobation est donc en relation avec la catégorie d'âge et la délinquance ($P < .01$)
Qu'en est-il de l'intention de conduite ?

Tableau n° 33 : L'intention de conduite vis-à-vis de Gbahié ou du médecin selon la catégorie d'âge et le statut juridique.

	Enfant ND	Adolescent ND	Délinquant	N
Guérisseur	17	10	2	29
Médecin	90	50	28	168
Les deux	13	40	20	73
N	120	100	50	270

$$\chi^2 = 30.31 ; P < .001 ; \text{Tschuprow} = .24$$

Parmi ceux qui se proposent de ne consulter que le guérisseur traditionnel, les enfants sont les plus nombreux, cependant le public pour les deux spécialistes en même temps, est surtout composé d'adolescents, non-délinquants (54.7 %) et délinquants (27.3 %). La croyance au guérisseur est bien marquée dans notre échantillon, et particulièrement chez les adolescents (délinquants ou non) comparés aux enfants ($P < .001$). En s'en tenant cette fois-ci à l'intention de conduite, comment se distribuent nos sujets suivant la catégorie sociale d'origine, puis les pratiques éducatives ?

Tableau n° 34 : L'intention de conduite suivant la CSP

	CSP 1	CSP 2	CSP 3	N
Guérisseur	8	8	13	29
Médecin	63	32	73	168
Les deux	7	23	43	73
N	78	63	129	270

$$\chi^2 = 19.91 ; P < .001 ; \text{Tschuprow} = .19$$

L'intention de consulter de préférence le médecin ou le guérisseur peut elle être associée à l'origine sociale des intéressés ? Le coefficient de corrélation de Tschuprow de .19 nous amène à répondre par l'affirmative ($P < .001$). Ce sont surtout les enfants d'origine moyenne (49.2 %) et modeste

(43.4 %) qui n'excluent pas le recours aux deux, ou même au guérisseur de manière exclusive.

Tableau n° 35 : L'intention de conduite suivant les pratiques éducatives parentales.

	Médecin	Guérisseur	Les deux	N
Pratiques éducatives à orientation souple SS + SR + SLF	80	14	33	127
... à orientation rigide RR + RS + RLF	77	9	33	119
... à orientation laisser-faire LFLF	11	6	7	24
N	168	29	73	270

$$\chi^2 = 6,97 ; \text{NS Tschuprow} = .11$$

Il n'y a pas d'association entre l'intention de conduite et les pratiques éducatives telle que regroupées plus haut. Une telle donnée se justifie pleinement puisque les parents apparemment n'affichent pas leur croyance au sorcier, par contre ils se rendent presque exclusivement chez le médecin avec l'enfant lorsqu'il est malade. Il eût été peut être judicieux de demander aux parents s'ils ont déjà envoyé en consultation du guérisseur leur propre fils ? Mais une telle question, nous en sommes persuadé aurait mobilisé facilement les mécanismes de défense car la croyance en la sorcellerie, bien que ancrée, est celle que l'on veut afficher le moins, surtout dans les classes socio-culturelles supérieures et moyennes.

Que retenir au terme de cette analyse des résultats relatifs au choix des valeurs à orientation culturelle ? Face au conflit entre l'orientation moderniste et traditionaliste

des valeurs vers quoi penchent les enfants de notre échantillon ? La réponse est difficile sur ce point. En effet le choix est fonction de la valeur impliquée, autant ils se montreront très traditionalistes sur certaines valeurs, autant ils se montreront très modernistes pour d'autres. Mais si une telle catégorisation a une quelconque consistance nous notons que globalement les enfants et les mineurs de justice sont ceux qui s'affirment le plus par des choix traditionalistes. L'origine socio-culturelle, l'âge et le statut juridique, plus que le sexe et les pratiques éducatives, semblent les plus corrélés avec les choix des enfants. Mais une fois encore, cela dépend de la nature des valeurs et la dichotomie entre tradition et modernité n'a pas été toujours très adéquate.

Passons maintenant à l'orientation de leur conscience morale.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 8

JUGEMENTS, INTENTIONS ET CONDUITES MORALES DE L'ENFANT ET L'ADOLESCENT IVOIRIENS : APPROCHE GENETIQUE ET DIFFERENTIELLE

1. - L'ETUDE DE L'ORIENTATION MORALE : ESSAIS TYPOLOGIQUES

La première perspective qu'il nous a été donné de considérer lors de notre étude pilote, était une analyse dichotomique des attitudes et des comportements comme "moral" ou "immoral" ; "moral" référé aux attitudes et conduites qui allaient dans le sens du bien, du souci de l'autre, tandis que "immoral" l'était par rapport à tout ce qui était contraire à ces deux valeurs, avec surtout une dominance absolue pour ses propres intérêts, avec ignorance de l'autre. Mais très vite, les réponses des enfants et des adolescents aux historiettes nous ont fait déchanter et abandonner une telle perspective. Ce que, faisant, nous revenions aux thèses souvent admises tant en psychologie qu'en sociologie morales sur la diversité des attitudes morales, sur leur complexité, difficilement prises en compte dans les catégorisations du type "moral" ou "immoral". Ceci explique cette nouvelle approche typologique.

En sociologie, G. Gurvitch (1960) dans son article "Problèmes de la sociologie de la vie morale", article souvent cité par beaucoup de chercheurs, même en psychologie, nous donne une indication précieuse sur cette question de la multiplicité des formes morales. Il écrit que une des plus

graves erreurs commises par la plupart des sociologues de la vie morale, comme par beaucoup de philosophes, était leur supposition dogmatique qu'il n'existe qu'un seul genre de moralité. Ainsi étaient-ils enclins à définir toutes les attitudes morales soit vers la moralité dite traditionnelle, soit vers la moralité des jugements après-coup, soit vers la moralité du devoir ou des valeurs, soit enfin vers la moralité des vertus. Ce qui leur échappait ainsi, dit Gurvitch, "l'existence de la pluralité irréductible des genres de la vie morale (S.P.A.) qui coexistent dans le même cadre social et à plus forte raison dans la même société globale, et qui peuvent s'affirmer comme équivalents" (p. 139). L'auteur indique donc clairement qu'"il existe des manifestations très variées du fait moral, selon les types de sociétés, les types de structures globales et partielles, les groupes, les manifestations de la sociabilité" (p. 142). Allant plus loin qu'une définition des mœurs morales comme "habitudes considérées par rapport au bien et au mal dans la conduite de la vie" (littré), Gurvitch considère les faits moraux comme "des attitudes collectives et individuelles conçues comme des aspects de la réalité sociale, pour autant qu'elles sont inspirées par l'expérience d'une lutte contre tous les obstacles qui s'opposent à l'effort humain en tant que manifestation reconnue digne d'approbation désintéressée" (p. 145). Et pour lui, le meilleur repère pour étudier scientifiquement les faits moraux peut être trouvé dans le concept d'attitude (1) morale ; car recourir au

(1) "Les attitudes sont des ensembles, des configurations sociales bien plus complexes que les conduites, sentiments, intentions, jugements d'une part, que les modèles, prescriptions, valeurs, idéaux, aspirations créations d'autre part, car elles les impliquent tous, mais les dépassent, tout en s'offrant en même temps à l'observation directe ou indirecte" (ibid., p. 144). Mais l'on peut s'interroger sur le caractère "directement observable" de l'attitude. N'est-elle pas plutôt inférée à partir d'opinions ou de comportements qui eux sont manifestes ?

concept d'attitude morale, c'est-à-dire aux attitudes pénétrées par l'expérience morale, c'est vouloir étudier sociologiquement la vie morale, dans toute la multiplicité de ses aspects et dans toutes ses variations, en les intégrant dans les cadres sociaux auxquels elle appartient. En ce sens il apparaît donc que "les attitudes peuvent autant favoriser les traditions, les régularités, les normes, que les aspirations, les innovations, les effervescences, les créations". L'on peut repérer des tendances selon les classes ; ainsi l'auteur constate-t-il, par exemple, une "attitude morale traditionaliste" chez les paysans, une "attitude morale finaliste" chez les bourgeois, une "attitude morale fondée sur le pouvoir" dans les classes moyennes, et une "attitude morale fondée sur l'aspiration et la création" chez les prolétaires. Mais il ne s'agit que des tendances, d'autres attitudes morales peuvent se manifester chez eux, et il n'y a aucun rapport de cause à effet entre les classes sociales et les attitudes morales. Mais la vie morale se présente également comme une "compétition" entre différents genres de moralité, c'est-à-dire différents genres d'attitudes morales (...) de même, à l'intérieur de chacun des genres (...), de nouveaux conflits s'engagent entre les différentes formes de la moralité" (ibid., p. 145). Une distinction est faite entre huit genres de la vie morale (attitudes collectives morales classées d'après l'ensemble de leur orientation vers un ascendant moral demandant un effort digne d'approbation désintéressée), chacun des genres caractériserait chaque classe sociale :

- La moralité traditionnelle : "C'est l'attitude morale fondée sur l'ascendant de la coutume, de la tradition, de la répétition régulière". On y retrouverait comme classes sociales : les nobles, les propriétaires terriens et surtout les paysans.

- La moralité finaliste et en particulier utilitaire (2) : "attitudes morales fondées sur l'ascendant des biens de ce monde, pris comme buts, ainsi que sur l'ascendant des moyens les plus appropriés pour les atteindre". On retrouverait ici la classe bourgeoise. L'on notera que Gurvitch associe "finaliste" et "utilitaire", catégories que Rokeach tendait à dissocier. Mais il est vrai que les valeurs-finalités se confondent chez Rokeach avec les vertus, les aspirations.

- La moralité des vertus (3) : "attitudes morales fondées sur l'ascendant des perfections stables du caractère individuel ou collectif". On retrouverait ici, les nobles, les féodaux, et dans des ordres professionnels comme les corps d'officiers, de médecins, d'avocats, des professeurs du supérieur.

- La moralité des jugements après-coup : Attitudes qui comprennent les jugements, les blâmes ou les encouragements à l'égard de conduites déjà accomplies ou seulement envisagées ; ce sont les classes moyennes qui se caractériseraient par ce genre.

- La moralité impérative ou normative : elle est fondée sur les prescriptions et le devoir. On retrouverait ici la bourgeoisie aux ressources limitées, les classes moyennes, la petite bourgeoisie et les fonctionnaires subalternes.

- La moralité des images symboliques idéales : elle est fondée sur l'ascendant des exemples élevés, à travers des images

(2) Les biens ou valeurs-buts recherchés seraient : le plaisir, le bonheur, la sécurité, la santé, la tranquillité, la longévité, l'ordre, le progrès, la puissance de la société, de l'Etat...

(3) Les perfections morales hiérarchisées sont les suivantes : courage, fidélité, sincérité, modération, modestie, témérité, humilité, loyauté, générosité, esprit de sacrifice, tendresse, justice, équité, amour du prochain...

symboliques idéales concrètes souvent fonction des cadres sociaux (exemple, les différents leaders de référence). Cette moralité est limitée chez les bourgeois, moins attirés par la mentalité mystique et les mythes, mais très influente dans la classe prolétarienne, "fascinée par l'avenir, et luttant contre des adversaires nombreux".

- La moralité d'aspiration : elle serait fondée sur l'ascendant direct du "désirable". Bien que toutes les classes, au moment de leur ascension vers le pouvoir, favorisent cette moralité, les classes moyennes s'y soustraient alors que la classe prolétarienne donnerait les signes les plus intenses de l'orientation vers la moralité d'aspiration.

- La moralité d'action et de création : il s'agit, selon l'auteur, d'une moralité démiurgique, créatrice et activiste fondée sur l'ascendant de la création des contenus et de situations inédits : la moralité du travail et de la production de même que la moralité des révolutions sociales en seraient les exemples les plus frappants. On la retrouverait dans la grande bourgeoisie à son apogée, et le prolétariat arrivé au pouvoir et le détenant effectivement.

Après cette distinction, Gurvitch proposera six dichotomies des formes de la moralité réelle qui sont des colorations des attitudes morales que l'on peut retrouver s'entrechoquant, se combinant et s'équilibrant à l'intérieur de chaque genre de vie morale :

- la moralité mystique et la moralité rationnelle
- la moralité intuitive et la moralité réflexive
- la moralité rigoriste et la moralité des dons naturels
- la moralité s'élargissant et la moralité se rétrécissant
- la moralité fortement suivie et la moralité défaillante
- la moralité collective et la moralité individuelle.

L'intérêt que présente l'analyse de Gurvitch, c'est finalement de considérer non pas une orientation morale dichotomique (moral/immoral) mais une diversité d'orientations. C'est cette première idée que nous voulons retenir de lui. Ensuite, l'idée qu'il existe un rapport entre les manifestations de la vie morale et l'appartenance de classe sociale. Cependant, les catégories ainsi isolées étant trop nombreuses et trop orientées vers une caractérisation des groupes sociaux et des sociétés, plutôt que vers une spécification des orientations précises des individus confrontés à des problèmes moraux, concrets ou non, elles nous serviront difficilement de modèle de référence pour notre analyse.

Une autre approche de type sociologique est celle d'un auteur américain qui fournit une démonstration sur les formes d'adaptation sociale qu'il nous est loisible de rapprocher des genres ou formes de morale.

La démonstration de Gurvitch nous rappelle donc celle de K. Merton (1965) qui, s'étant donné pour objectif la recherche des sources sociales et culturelles de la déviance, montrait "comment des structures sociales peuvent dans des cas déterminés, pousser certains individus à adopter un comportement déviant au lieu d'une conduite conformiste" (p. 168). Les cinq formes d'adaptation qu'il définit, qui procèdent finalement d'une inadéquation entre "objectifs culturels" et "moyens de les atteindre" peuvent être reliées d'une certaine manière avec les classes sociales. De la même façon que Gurvitch définit plusieurs genres de moralité, Merton définit plusieurs formes d'adaptation :

- L'innovation : cette réaction a lieu lorsque l'individu a accepté le but culturel valorisé, mais n'ayant pas fait siennes les normes, les procédures et les moyens coutumiers de les atteindre, il va se caractériser par l'emploi de moyens illicites.

- Le conformisme : cette réaction est répandue comme mode d'adaptation dans les sociétés stables où existe la conformité entre buts et moyens de les atteindre.
- Le ritualisme : l'individu reste conforme aux normes de comportement mais abandonne les objectifs culturels.
- L'évasion : c'est la réaction caractéristique de tous ceux qui rejettent autant les buts que les normes : "les personnes qui l'emploient sont dans la société mais non pas de la société : sociologiquement ce sont de véritables étrangers" (Merton, *ibid.*, p. 186).
- La rébellion : ici le rejet des buts et valeurs culturelles, comme des moyens, pousse l'individu à tenter d'en proposer des nouveaux en remplacement de ceux rejetés.

Merton montre qu'il existe un rapport entre la famille, son appartenance de classe et le type de comportement d'adaptation. "La projection des ambitions des parents sur l'enfant est aussi un élément très important. Beaucoup de parents qui ont subi des "échecs" personnels et qui n'ont pas bien "réussi", peuvent chercher à atteindre les buts valorisés par la société à travers leurs enfants. L'influence peut venir de la mère ou du père (...). Ce sont justement les parents "ratés" et "frustrés" qui sont les moins capables de fournir à leurs enfants les moyens de réussir et ce sont eux qui exercent sur leurs enfants une grande pression en faveur de la réussite et les incitent aussi au comportement déviant" (*ibid.*, p. 191). Si l'on se rapporte à chacun des cinq modes d'adaptation, l'on s'attend donc à ce que le mode d'adaptation "innovation" soit la caractéristique des classes les moins favorisées en raison des frustrations dont elles souffrent. Le mode "ritualisme" serait plutôt répandu dans les classes moyennes, inférieures du fait de la pression parentale pour que les enfants respectent les commandements de la société. Cependant les individus

aux prises avec les contradictions de la société, peuvent passer d'un type à l'autre en fonction des systèmes d'éducation et de socialisation. Dans le cas de la "rébellion", où les valeurs et les moyens sont souvent asociaux, un auteur comme P. Tap (1988) se demande si les enfants et les adolescents concernés par ce type d'adaptation "n'ont pas été progressivement introduits dans une véritable sous-culture déviante, non utilitaire, malveillante et négativiste, grâce à une intégration déviante, fondée sur le principe de l'association différentielle selon lequel la délinquance apparaîtrait aux sujets comme un moyen alternatif de succès" (p. 233). Toutes ces questions posent le problème central de l'éducation, et surtout de l'éducation morale sur laquelle nous sommes déjà intervenu et sur laquelle nous reviendrons dans la dernière partie de ce travail.

Des auteurs comme Kohlberg (1972) avaient déjà pressenti, dans le domaine de la psychologie, la difficulté de définir a priori des catégories morales ; il montrait que ce sont surtout les "argumentations" fournies par l'enfant qui doivent nous aider à construire véritablement une psychogenèse de la conscience morale et les différentes formes de la moralité. C'est également une telle idée, fondée sur l'absence "de critères moraux standardisés permettant une évaluation éthique constante des différents types possibles de conduite morale", que nous retrouverons dans la conception générale de E. Mira y Lopez (1959) des attitudes morales. Cette conception repose sur les cinq assertions que voici :

- "la conduite morale n'obéit pas à l'action d'un seul facteur général.
- dans la détermination de la conduite morale, les attitudes affectives interviennent de façon plus efficace que le jugement logique ;

- il n'existe pas de critères moraux standardisés permettant une évaluation éthique constante des différents types possibles de conduite morale dans des situations concrètes ;

- le critère pour le jugement des actes moraux varie considérablement non seulement d'une personne à l'autre, mais chez le même individu on observe des différences de rigueur quant à la critique des différents types d'actions immorales;

- il existe des groupes humains qui sont jugés dans leur ensemble comme étant déficients du point de vue éthique, alors qu'ils se sont montrés plus généreux dans certaines épreuves de conduite morale, que les sujets considérés comme normaux" (pp. 83-84). La position de prudence que nous retrouvons dans cette théorie a été réaffirmée sous différentes formes par Mira y Lopez dans son ouvrage :

"De même qu'un individu peut être à la fois courageux devant certaines situations et lâche devant d'autres, intelligent pour ceci et médiocre pour cela, impatient avec certaines personnes et patient avec d'autres, etc..., la bonté, l'impartialité, la sincérité, et en général, toutes les qualités et tous les défauts d'ordre moral varient d'un moment à l'autre en fonction des objets sur lesquels le sujet exerce son action et des stimuli qui la déterminent" (p. 67 et suiv.) mais plus encore, cet auteur nous montre la difficulté d'un accord entre les jugements ou appréciations morales lorsqu'il s'agit, non plus des extrêmes (les actions les plus mauvaises ou les actions les moins mauvaises), mais de l'évaluation des actions intermédiaires. Ceci s'expliquerait par "l'absence d'un critère standardisé de jugement moral et l'existence de multiples points de vue, tous également respectables et qui permettent d'établir le critère moral individuel, non seulement à l'égard des situations abstraites et imaginaires, mais

aussi à l'égard des cas concrets" (ibid., 79 et suiv.) ou enfin la difficulté même d'estimation du degré de moralité des réactions, des attitudes individuelles à un moment donné si au préalable l'on n'a pas pris la précaution minimum de connaître si elle est un moyen ou un but pour le sujet, c'est-à-dire, "si le sujet obéit à un propos égoïste et immoral ou à un véritable désir de réaliser le bien".

Ce sont de telles considérations qui nous orientent vers plus de prudence dans les catégorisations interprétatives à partir des dilemmes moraux de notre protocole expérimental.

C'est enfin un auteur polonais comme K. Kicinski (1977, 1984, 1987), suivi par les recommandations de Malewska-Peyre (1987), qui nous fournit la base de notre modèle d'analyse des orientations de la conscience morale à partir des historiettes proposées aux enfants et adolescents ivoiriens de 6 à 16 ans. Kicinski (1987) souligne comme les précédents auteurs la difficulté des recherches comparatives dans le domaine moral, difficulté aggravée par "l'imprécision de la notion de morale". Suivant donc l'analyse de Gurvitch qui a l'avantage, pour elle, de distinguer cette complexité à travers une multiplicité de genres moraux, Kicinski arrive à distinguer quant à lui "quatre orientations particulièrement importantes qui diffèrent sous l'aspect sociologique". Il suggère l'emploi du terme "orientations morales" comme plus justifié et adroit que celui de "genres de la morale" parce qu'il est plus avisé, dit-il, de dire d'un individu qu'il "représente les différentes attitudes envers les différents faits au lieu de dire qu'il représente les différentes morales". Et en accord avec Kohlberg que nous avons déjà évoqué à ce propos il affirme que : "la manière de motiver les jugements et les appréciations avec l'axiologie qui se cache derrière cette motivation constitue avant tout la base de la différenciation de chaque orientation". Cette orientation méthodologique est celle qui sera la nôtre dans l'étude de l'orientation morale des jeunes

ivoiriens. Les résultats que cet auteur obtient auprès de 94 enfants d'origine française et 304 d'origine polonaise confirment son hypothèse qui était la suivante :

"Les individus diffèrent entre eux par les préférences à une telle ou, autre orientation, les uns par un raisonnement qui est basé sur les catégories de l'altruisme, le raisonnement des autres peut au contraire reposer sur les principes d'orientation basée sur l'honneur, la réciprocité ou sur le tabouisme. Ces différences sont déterminées dans une large mesure par la culture et par le milieu".

En rapport avec la culture et le milieu il confirmait ainsi que la population rurale, par exemple, jugeait les événements en préférant une attitude de réciprocité qui se trouvait à la dernière place parmi les populations urbaines. Certes une différenciation par la position géographique (ruralité/urbanité) si elle peut être intéressante à bien des égards, se révèle par trop générale d'autant que dans le milieu urbain une diversité de cultures se côtoient en fonction de l'origine de classe, ou du niveau socio-culturel des intéressés. Néanmoins elle nous oriente vers des hypothèses différentielles du type de celles que nous avons trouvées chez les auteurs ci-dessus cités. Les quatre orientations morales distinguées par l'auteur sont les suivantes :

- L'orientation altruiste (A) où l'on pense à défendre les avoirs des individus concrets, et/ou les avoirs des groupes et des catégories sociales.

- L'orientation fondée sur l'honneur (H) où le jugement s'appuie sur des valeurs morales telles que la dignité et l'honneur.

- L'orientation fondée sur la réciprocité (R) a recours à l'argumentation qui unit la sphère des intérêts de l'individu avec celle des autres individus.

- L'orientation tabouiste (T) qui n'utilise aucune argumentation que celle qui se fonde sur la constatation autoritaire qu'on ne se comporte pas ainsi. Et comme dit Kicinski, "dans ce cas, la norme-même devient une valeur qui n'exige pas de justification par une valeur qui est envers elle hétéronome".

Mais au-delà d'une telle catégorisation qui nous servira de point de référence, Kicinski confirme par ses recherches menées en Pologne que "la majorité des gens dans leurs réactions morales manifestent plus qu'une orientation. Cela signifie entre autres qu'en jugeant un phénomène, ils peuvent en même temps avoir recours à l'argument caractéristique pour les différentes orientations". Notre objectif c'est donc de savoir les orientations des enfants et adolescents ivoiriens soumis à des historiettes censées nous guider dans le repérage de ces orientations en tentant compte de plusieurs variables, dont certaines sont culturelles, comme le "conflit de valeurs" mais aussi des variables plutôt indépendantes comme l'âge, le sexe, l'appartenance sociale.

En quoi consiste notre technique des historiettes à orientation morale et quelle sera concrètement notre méthode d'approche du contenu des choix exprimés par les enfants/adolescents de notre échantillon d'étude. Les aspects méthodologiques sont développés ailleurs, quelles sont les données ?

2. - JUGEMENTS ET INTENTIONS MORALES : ETUDES EMPIRIQUES A PARTIR DES HISTORIETTES A ORIENTATION MORALE

Deux types d'épreuves sont concernées par l'étude des questions annoncées : l'épreuve des historiettes dites épreuves de jugement et d'intention morale (E.J.I.M.) et les épreuves de résistance à la tentation de fraude, dites épreuves de conduite morale (E.C.M.) car à la différence des auteurs jusqu'ici cités, nous pensons qu'il faut aller au-delà des seuls jugements et intentions. L'analyse que nous proposons d'effectuer concerne cinq des dix historiettes des E.J.I.M. (historiettes 1, 2, 3, 7, 10) (4) qui ont une implication morale franche et les cinq épreuves des E.C.M. Les cinq autres épreuves des E.J.I.M. ont été étudiées dans la partie concernant les valeurs sociales et culturelles, ce qui ne veut pas dire qu'elles ne comportent pas de dimension morale, mais parce que de fait elles portent spécifiquement sur des conflits d'identité culturels au sens défini par Malewska-Peyre (1982, p. 23) c'est-à-dire une incompatibilité entre les exigences qui concernent le comportement quotidien. Nous pensons que ces exigences contradictoires se rapportent à des valeurs différentes. Et notre hypothèse c'est que face au conflit culturel parents et enfants n'adoptent pas la même position, et cette différence de jugement aura des incidences sur l'appropriation des valeurs par l'enfant et l'adolescent.

2.1. - Historiette 1 : La valeur de la vie humaine

Cette historiette en réalité porte sur un conflit entre deux valeurs morales : la vie humaine et l'honnêteté. La question qu'elle pose indirectement à la conscience de l'enfant est celle-ci : pour sauver une vie humaine a-t-on le

(4) Les historiettes, comme l'ensemble des épreuves sont présentées en Annexes 2.

droit de voler ? Entre la valeur de la vie humaine et la valeur de l'honnêteté, il est possible de faire une hiérarchie en disant, a priori, que la vie humaine est la valeur centrale par excellence qui ne peut en aucun cas être contrebalancée par d'autres, qui lui restent subordonnées. Mais notre préoccupation c'est de suivre la pensée des enfants en fonction des variables que nous avons déjà rappelées plus haut. Cette première historiette permet de définir sur la base des réponses des sujets quatre grandes orientations (les réponses des enfants sont rendues telles quelles, dans leur propre langage), chacune comportant deux directions intéressantes à analyser :

2.1.1. L'orientation altruiste et humanitaire (HA)

Cette orientation morale comporte implicitement un choix de valeur culturelle. En effet "préférer le vol pour guérir sa femme" c'est choisir la thérapeutique de type occidental (pharmacie/hôpital) et rejeter consciemment la thérapeutique de type traditionnel par les plantes (le guérisseur) puisque ces deux possibilités étaient explicitement données dans les choix à effectuer. Le choix entre ces deux "extrêmes" culturels n'exclut pas un autre "extrême" en réalité ; celui d'abandonner la femme à son destin, argument souvent évoqué par des jeunes chrétiens : Justine, fille de 14 ans : "en volant le médicament Aka a mal fait parce que la loi civile et religieuse interdit le vol. Moi étant chrétienne je n'ai qu'à prier, car Dieu, créateur de l'homme est le plus grand docteur. Si j'étais le mari de Aya, je ne vais pas voler et puis je ne vais pas chez le guérisseur, je prierai pour qu'elle guérisse. (C'est une manière de la laisser à son destin ?) : oui, c'est Dieu qui sera maître de son destin". Mais d'autres enfants excluent cette possibilité du destin pour puiser dans le milieu d'autres possibilités que le vol ou le destin ; ils vont recourir "au guérisseur dont les plantes sont aussi

efficaces, sinon plus efficaces que ceux du pharmacien" (argument proposé comme choix à partir de l'étude pilote du fait qu'il était souvent proposé spontanément par les enfants et adolescents de l'échantillon d'enquête-pilote). En définitive, cette orientation comporte deux directions que nous mettons en évidence explicitement de la façon qui suit.

2.1.1.1. L'orientation humanitaire et altruiste de type moderne (HAM)

La guérison qui est recherchée exclut la référence au guérisseur traditionnel en qui l'on affirme ne pas croire au profit du guérisseur moderne (pharmacien ou docteur), mais elle exclut tout simplement toute autre référence (Dieu, destin...). Dans ce contexte le seul recours pour sauver la vie de Aya est un vol utilitaire : "je volerai les médicaments chez le pharmacien pour guérir ma femme (mais est-ce la seule possibilité que tu as ?) : oui parce que je vois qu'on parle de destin ou de l'histoire de guérisseur mais je ne crois pas, souvent le guérisseur il vous roule et il prend votre argent et puis il s'enfuit", quant au mari de Aya, qui s'est conduit de la même manière, "il a bien fait parce que je ne vois pas d'autres moyens pour sauver Aya comme le pharmacien lui refuse son aide".

Autant pour l'intention que le jugement du sujet il s'agit d'arguments du type suivant : Almamy, 15 ans, garçon : "il me faut avant tout sauver la vie de ma femme et pour cela je reviendrai la nuit voler le médicament qui va la soigner"; quant à l'appréciation du comportement du mari de cette dame qui a préféré voler le médicament pour sauver l'être aimé, elle se rapporte aux arguments de ce type : "Aka le mari de Aya en volant le médicament dans la pharmacie de Djè, la nuit, a bien fait parce que il a volé pour une vie humaine qui est la chose la plus chère au monde" (Almamy, 15 ans). Enfin à

propos du comportement du pharmacien qui a refusé tout compromis pour sauver Aya, le type d'arguments qui va dans le sens de cette orientation est également emprunté à Almamy (garçon de 15 ans) : "le pharmacien a mal fait parce que quel que soit le prix du médicament, la vie humaine coûte chère que toutes choses sur terre".

2.1.1.2. L'orientation humanitaire et altruiste de type traditionnel (HAT)

Cette catégorie exclut le vol utilitaire ; tout en croyant, certes, au pouvoir du pharmacien (guérison par les médicaments) l'on préfère éviter le vol puisque d'autres possibilités existent, notamment le recours au guérisseur, qui fait ses preuves en guérissant des malades souvent refusés à l'hôpital. C'est donc ainsi que l'enfant choisira plutôt : "j'irai voir le guérisseur", en ce qui concerne son intention de conduite morale ; en ce qui concerne le comportement du mari de Aya, il jugera qu'"il n'a pas bien fait de voler". Pour quelques raisons ? Écoutons les enfants eux-mêmes :

Sory, garçon de 10 ans : "Aka, le mari de Aya, a mal fait de venir voler le médicament. (Pourquoi ?) : parce que au lieu d'aller voler ça la nuit, il devait amener sa femme chez le guérisseur (tu penses que le guérisseur peut la soigner ?) : oui, ce n'est pas à la pharmacie seulement qu'on soigne, y en a qui s'ont des médicaments avec les feuilles (comment, toi, le sais-tu ?) : ma maman (CSP1) elle achète des feuilles (plantes médicinales traditionnelles) au marché pour soigner mon petit frère...".

2.1.2. L'orientation conformiste et légaliste (CL)

Les arguments que nous trouvons sous cette catégorisation

sont relatifs à la norme qu'il faut respecter pour être en conformité avec la loi et les interdits sociaux. Mais comme dans la première orientation, nous retrouvons deux directions, l'une strictement hétéronomique, "tabouiste" comme dit Kicinski, et l'autre qui s'appuie sur les conséquences matérielles comme justificatifs de la conformité, à la norme légale ou sociale ("réaliste").

2.1.2.1. L'orientation conformiste et légaliste de type "tabouiste" (CLT)

Les arguments sont de ce type, et simples : "on ne doit pas voler", "ce n'est pas bien", sans tenir compte de la valeur de la vie qui justifie ce vol. La référence à une telle explication implique en ce qui concerne l'intention morale de l'enfant, "de laisser Aya à son destin" parce que l'on ne doit pas voler ; mais également de dire de Aka et de Djé, qu'ils n'avaient pas le droit (dans beaucoup de cas), sans autre explication.

2.1.2.2. L'orientation conformiste et légaliste de type "réaliste" (CLR)

Les raisons qui justifient que le sujet se conforme aux normes morales sont à mettre en rapport avec le terme de "réalisme moral " car ce sont les conséquences (matérielles) pour l'individu qui viennent au premier plan des justifications évoquées.

Marc Olivier, garçon de 9,5 ans (CSP 1) : "Aka le mari de Aya a mal fait parce que si on découvre que le sérum a disparu on va savoir que c'est lui qui a pris ça (pourquoi ?) : comme il a demandé déjà au pharmacien qui l'a refusé et puis maintenant le médicament n'est plus là, alors on va l'accuser comme quoi c'est lui qui a fait ça et ça va lui coûter cher".

Hervé, garçon de 13 ans (CSP2) : "Aka a mal fait (pourquoi ?) : parce que si on l'attrapait ça serait dangereux pour lui et pour sa femme ; parce qu'on va le condamner et sa femme va mourir".

Brigitte, fille de 13 ans (CSP 3) : "Aka a mal fait parce qu'il a volé le médicament mais il ne saura pas comment on utilise le médicament et il va avoir des problèmes". Ou encore lorsque l'enfant est amené à apprécier le comportement du pharmacien c'est le même genre d'arguments que nous pouvons avoir.

Benjamin, 9,4 ans (CSP 2) : "le pharmacien a vraiment mal fait parce que si la femme meurt ce sera des dépenses énormes que le mari Aka va faire et c'est pas sérieux".

Une dernière grande orientation a été considérée, elle concerne une forme d'égoïsme, avec pour préoccupation essentielle, les intérêts, le plaisir et la satisfaction de soi sans souci pour les autres.

2.1.3. L'orientation utilitaire égoïste et hédoniste (UEH)

En termes freudiens l'on peut dire qu'ici c'est surtout le principe de plaisir qui est au centre des justifications. L'on met l'accent sur l'avoir, sur soi avec ignorance d'autrui. Dans cette catégorie se retrouveront, pensons-nous, tous les comportements déviants insensibles à autrui et seulement préoccupés par le désir et sa réalisation immédiate.

Moussa, 16 ans, garçon (CSP 1) "le pharmacien a bien fait de refuser le médicament à Aka parce que la pharmacie et les médicaments sont très chers, car dans la vie que nous vivons aujourd'hui, il ne faut pas faire confiance à quelqu'un."

Sylvie, 8 ans (CSP 2) : "le pharmacien a bien fait parce que les médicaments pour fabriquer ça, ça coûte cher et il ne peut pas donner ça en cadeau au mari de Aya."

Aminata, fille de 8 ans (CSP 2) : "le mari de Aya n'a pas l'argent mais le pharmacien lui il cherche l'argent, il a bien fait sinon s'il donne toujours les médicaments sans payer il va perdre et puis sa pharmacie ne va pas marcher".

Les orientations morales étant donc présentées, venons-en maintenant à l'analyse des réponses des enfants en fonction des variables indépendantes principales de notre recherche.

2.1.4. L'orientation morale en fonction de l'âge

Quelle est la validité d'une hypothèse qui associe les plus jeunes enfants et l'orientation morale de type conformiste et égocentrique au niveau des jugements moraux, alors que les plus âgés (adolescents) se caractériseraient plus fréquemment par une orientation morale de type altruiste. Il reste cependant entendu que l'orientation altruiste que nous pouvons trouver à tous les âges, aura plutôt une direction "traditionnelle" pour tous les enfants et les adolescents qui n'ont pas de tendance vers les actions de type marginal, et une direction "moderne" pour les pré-délinquants, délinquants ou autres ayant des velléités "immorales". Nous expliquons une telle hypothèse par le fait que l'intention humanitaire altruiste moderne, qui est surtout basée sur le vol (fût-il utilitaire, salvateur) est l'élément qui attirera plutôt ou éloignera certains vers cette attitude. Des sujets dont l'impulsion est vers le vol inclineront plus facilement vers cette catégorie en négligeant la possibilité de s'orienter vers d'autres possibilités comme par exemple le guérisseur.

Tableau n° 36 : L'intention morale (I.M.) en fonction de la catégorie d'âge

		Enfant	Adolescent	N
I.M.	HAM	4	2	6
	HAT	113	92	205
	CLT	3	6	9
N		120	100	220

$$\chi^2 = 2 \text{ NS ; NS}$$

La position adoptée par tous les enfants et les adolescents de notre échantillon (de 6 ans à 16 ans) va dans le même sens pour 93 % en moyenne. Il s'agit d'une orientation humanitaire et altruiste tournée vers des réponses de type traditionnel, puisque évitant le "vol utilitaire" ils préfèrent aller consulter le guérisseur. Ils sont à peine 3 % en moyenne les enfants et les adolescents qui bien qu'ayant une orientation humanitaire altruiste préfèrent s'orienter vers des réponses de type moderne (produit pharmaceutique). Lui accordant un crédit plus grand par rapport aux plantes du guérisseur traditionnel, ils se disent prêts à recourir au vol utilitaire. Ils sont enfin 4 % en moyenne ceux qui, écartant ces deux orientations, formulent des réponses de type purement "conformiste-légaliste" et qui pour cela préfèrent s'orienter ou s'en remettre au destin, au risque de voir mourir une personne. Mais ces deux dernières attitudes étant vraiment insignifiantes par rapport à la première, nous ne nous y attarderons pas. Le test de khi-deux ne permet pas de dégager des variations significatives en ce qui concerne l'intention morale des enfants et des adolescents ($P < .001$). Est-ce la même chose pour le jugement moral ?

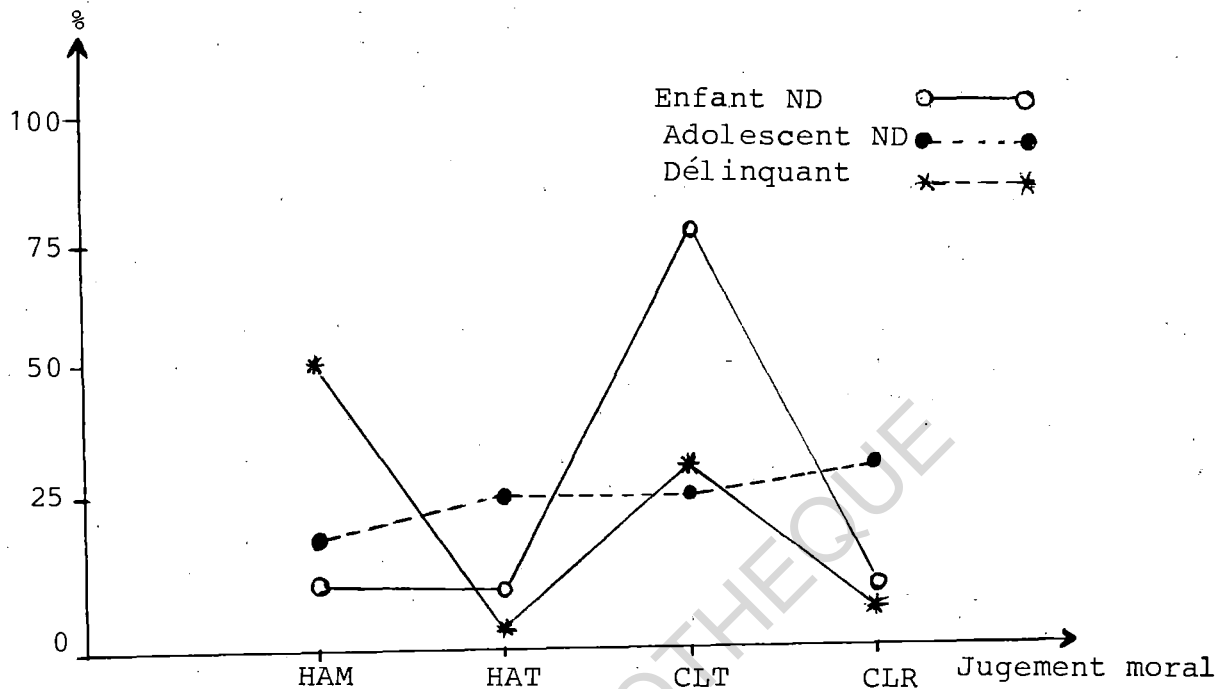


Fig. n° 6 : Le jugement moral sur l'acte de Aka, mari de Aya suivant la classe d'âge et le statut juridique de l'enfant.

A la différence de leur "promesse" de comportement s'ils étaient dans la situation du protagoniste de notre historiette 1, enfants et adolescents adoptent une toute autre position morale. L'orientation humanitaire altruiste traditionnelle cède pour ainsi dire la place à des attitudes strictement conformistes tabouistes (78 % chez les enfants entre 6 et 11 ans), et aux attitudes conformistes réalistes, tabouistes mais également traditionalistes, respectivement pour 29%, 26% puis 26 % des adolescents. La pensée des adolescents apparaît plus empreinte de réalisme moral que celle des enfants qui évoquent moins les conséquences des actes. Quelle explication à cette donnée contraire à la genèse de la pensée logique ? Une première question à résoudre concerne d'abord les enfants. L'affirmation qui précède signifie-t-elle que le réalisme serait inexistant chez eux ?

Dans la plupart des cas ils justifient peu, et/ou souvent superficiellement leur position par rapport aux adolescents. Ainsi pour beaucoup d'entre eux, lorsque après avoir répondu

que "Aka n'a pas bien fait", il leur faut justifier pourquoi il n'a pas bien fait, ils n'ont recours qu'aux seuls arguments du type suivant : "parce que il ne faut pas voler" ; la recherche des explications ne va pas chercher loin. En tout état de cause, le conformisme que nous notons dans les deux catégories d'âge empreint de réalisme moral peut s'expliquer par le type de style cognitif (Messick et col., 1976, Rotter, 1966, Witkin, 1976) qui semble dominant chez les sujets de notre échantillon. En effet dans un environnement social qui met strictement l'accent sur le privilège de l'âge et le respect absolu des aînés et des traditions le sujet semble fortement dépendant du champ ("field dependant") et semble fonctionner sur le style de contrôle plus externe qu'interne. Est-ce pour autant dire que le sujet ne manifeste pas d'autonomie, d'indépendance ? Bien sûr que non, et nous avons des indications sur cet aspect du problème à propos du choix des valeurs, où de plus en plus, les choix personnels ont tendance à se démarquer des prescriptions traditionnelles. Nous avons vu que, en particulier, à l'adolescence cette tendance se mettait en place, mais du fait des conflits de diverses sortes auxquels il est confronté dans sa vie, il devenait plus sécurisant pour lui de ne pas trop s'écarter des prescriptions traditionnelles.

Tableau n° 37 : Le jugement moral sur le comportement de Aka qui pour sauver sa femme a volé (J.M1) en fonction de la catégorie d'âge

		Enfant	Adolescent	N
JM1	HAM	10	19	29
	HAT	8	26	34
	CLT	94	26	120
	CLR	8	29	37
N		120	100	220

$$\chi^2 = 61,49 \text{ P} < .001$$

$$T = .39$$

Tableau n° 38 : Le jugement moral sur le comportement du pharmacien (J.M2) en fonction de la catégorie d'âge

		Enfant	Adolescent	N
JM2	UEH	12	4	16
	HA	79	88	167
	CLT	28	3	31
	CLR	1	5	6
N		120	100	220

$$\chi^2 = 25,72 \quad P < .001 \quad T = .24$$

Lorsque l'on passe du jugement sur l'action de Aka, le mari de Aya, à celui du comportement du pharmacien Djè qui a refusé, pour des raisons de gain, d'aider Aka à sauver sa femme, nous revenons à une stabilité du jugement à chaque niveau d'âge dans le sens d'un jugement défavorable au pharmacien, jugé "impitoyable", "inhumain", "sans esprit de solidarité" par la majorité des enfants (76 %) et des adolescents (88 %). La manière de juger le comportement du pharmacien est significativement liée à la catégorie d'âge comme l'indique le tableau n° 38 (P <.001).

L'une des questions qu'il nous fallait étudier était le rapport entre les niveaux de l'orientation morale : intention, jugement, puis conduite elle-même. Nous notons une relation satisfaisante entre jugement et intention morale autant chez les enfants que chez les adolescents. Nous pouvons l'exprimer en ces termes : jugeant le comportement du pharmacien indigne du fait du peu de considération pour la valeur de la vie au profit du gain d'argent mais jugeant peu conforme le comportement de Aka par rapport à la valeur de l'honnêteté, les jeunes, s'ils étaient à la place de Aka, iraient de préférence chez le guérisseur plutôt que chez le pharmacien pour ne pas

être en infraction. Entre les valeurs de l'honnêteté et de la vie, il y a certes une hiérarchie qu'ils établissent en faveur de la vie, mais d'autant que la problématique même de notre historiette leur donnait la possibilité d'"échapper" d'une certaine façon à ce conflit avec une possibilité, de plus très présente dans le milieu, ils ont résolu pour tout dire la question du conflit lui-même. La différence néanmoins qu'il semble possible de relier avec l'âge concerne la forme du conformisme : trop "hétéronomique" chez les enfants mais trop "réaliste" chez les adolescents. L'orientation purement égocentrique, hédoniste est quasi-absente dans le jugement du comportement du pharmacien (10 % chez les enfants et 4 % chez les adolescents).

2.1.5. L'orientation morale en fonction du sexe

Tableau n° 39 : L'intention et le jugement moral chez l'enfant et l'adolescent en fonction du sexe

	IM			JMI (acte du mari)				JM2 (acte du pharmacien)				
	HAM	HAT	CLT	HAM	HAT	CLT	CLR	UEH	HA	CLT	CLR	
Masc.	Enfant	1	58	1	7	5	42	6	3	48	8	1
	Adolescent	1	46	3	13	5	12	20	2	34	0	3
Fém.	Enfant	3	55	2	3	3	52	2	9	31	20	0
	Adolescent	1	46	3	6	21	14	9	2	43	3	2
	N	6	205	9	29	34	120	37	16	167	31	6

Si nous ignorons dans un premier temps l'âge pour ne tenir compte que du sexe, nous n'observons aucune différence significative entre filles et garçons dans leur promesse de conduite morale comme le fait ressortir le tableau cumulatif ci-après :

Tableau n° 40 : L'intention, le jugement moral en fonction du sexe

	IM				JM1					JM2				
	HAM	HAT	CLT	N	HAM	HAT	CLT	CLR	N	UEH	HA	CLT	CLR	N
garçon	2	104	4	110	20	10	54	26	110	5	93	8	4	110
sexe fille	4	101	5	110	9	24	66	11	110	11	74	23	2	110
N	6	205	9	220	29	34	120	37	220	16	167	31	6	220

$$\chi^2 = 0,8 \text{ N.S.}$$

$$\chi^2 = 17,2 \text{ P} < .001$$

$$\chi^2 = 12,3 \text{ P} < .01$$

Le sexe ne discrimine pas les sujets pour ce qui touche à leur intention de conduite morale (χ^2 . NS). Par contre en ce qui concerne le jugement des comportements (à la fois du mari de Aya, comme du pharmacien) le sexe définit l'appartenance à l'une ou l'autre des quatre catégories d'orientation morale ($P < .001$ & $< .01$). Pour ce qui est de l'orientation humanitaire et altruiste, les filles s'orientent vers une direction moderniste alors que les garçons se spécifient par l'attitude traditionaliste. Même si, comme nous l'avons déjà dit, tous semblent s'orienter également vers un jugement de type conventionnel du comportement de vol, les garçons semblent plus "réalistes" que les filles. La hiérarchisation des orientations morales que nous obtenons en fonction des effectifs de chacune d'elles est la suivante pour le vol utilitaire :

- Enfant (♂) : CLT - HAM - CLR - HAT
- Adolescent (♂) : CLR - HAM - CLT - HAT
- Enfant (♀) : CLT - HAM <--> HAT - CLR
- Adolescente (♀) : HAT - CLT - CLR - HAM

<--> même rang

Une telle présentation peut apparaître fallacieuse dans la mesure où il peut exister des différences sensibles pour

une catégorie dans des classements identiques et peu de différence dans les classements différents. Son seul intérêt est de fournir une vue globale. Mais la question est aussi celle de savoir si l'on aboutit à la même hiérarchisation pour le jugement sur le comportement du pharmacien (refus d'aider à sauver une vie pour des raisons de gain financier) ? et pour quelles raisons ?

- Enfant (♂) : HA - CLT - UEH - CLR
- Adolescent (♂) : HA - CLR - UEH - CLT
- Enfant (♀) : HA - CLT - UEH - CLR
- Adolescente (♀) : HA - CLT - UEH <--> CLR

La hiérarchisation des orientations est totalement différente dans les deux situations morales. Tout simplement parce qu'elles sont de nature totalement différente ; dans le premier cas il s'agit d'apprécier le comportement d'un mari, qui placé devant un dilemme cornélien, a choisi de voler pour sauver l'être aimé, pour ne pas la laisser mourir, il n'avait pas d'autre alternative. Dans un tel contexte, l'on comprend très bien qu'une situation qui est loin d'impliquer des réponses simplement en termes d'extrêmes (c'est bien ou c'est mauvais) oblige les sujets à développer des arguments fort différents ne pouvant s'accommoder de cette dichotomie. A l'opposé, la situation relative au comportement du pharmacien impliquait des jugements moraux moins complexes puisqu'il était plus facile de répondre que préférer l'argent, le gain à la vie humaine était mauvais. A propos donc de cette situation, il y a une certaine homogénéité, une certaine harmonie entre les appréciations des enfants, des adolescents en fonction de leur sexe ; l'on estime donc que le comportement du pharmacien est inhumain (HA) car son devoir (CLT) est de sauver la vie avant de se préoccuper de gains (UEH) et par contre-coup on en vient à analyser en dernière position son comportement à ses conséquences : perte de la vie, dépenses pour le mari de Aya, souffrance (CLR).

Par opposition, à propos du vol utilitaire altruiste et humanitaire, la hiérarchie est plus composite. Alors que les enfants, filles ou garçons, sont strictement conformistes et s'élèvent contre le vol, même si c'est pour sauver une vie (CLT) on note que les adolescents, dont on attendait plutôt un jugement qui met en avant la vie à sauver, les garçons restent (comme les enfants) accrochés aux conséquences. En effet, "Aka a mal fait" parce qu'en volant il peut être puni, jeté en prison (CLR). Seules les adolescentes confirment cette hypothèse. Les adolescentes apparaissent apparemment plus "mûres" dans leur jugement moral que les adolescents de même âge. Ce résultat corrobore la thèse de Gillican (1986) sur l'orientation morale féminine fondée sur un mode de jugement plus "contextuel" que formel, dont la préoccupation est le bien-être d'autrui.

2.1.6. L'orientation morale en fonction de la catégorie sociale d'origine

Tableau n° 41 : L'intention et le jugement moral en fonction de la CSP.

	IM				JMI					JM2					
	HAM	HAT	CLT	N	HAM	HAT	CLT	CLR	N	UEH	HA	CLT	CLR	N	
CSP 1	Enfant	1	55	2	58	3	4	48	3	58	5	40	13	0	58
	Adolescent	0	18	0	18	2	3	6	7	18	1	15	0	2	18
CSP 2	Enfant	1	25	0	26	2	4	19	1	26	4	14	7	1	26
	Adolescent	1	30	2	33	4	15	8	6	33	2	29	1	1	33
CSP 3	Enfant	2	33	1	36	5	0	27	4	36	3	25	8	0	36
	Adolescent	1	44	4	49	13	8	12	16	49	1	44	2	2	49
	N	6	205	9	220	29	34	120	37	220	16	167	31	6	220

Le premier tableau qui porte sur l'intention morale (IM) des enfants et des adolescents en fonction de leur origine sociale ne permet pas de dire que la catégorie socio-professionnelle influence cette catégorie morale : tous disent s'orienter vers le guérisseur plutôt que vers le vol dans une

pharmacie comme moyen de guérir l'épouse de Aka ; la catégorie orientation humanitaire altruiste de type traditionnel représente en effet 95 % chez les enfants et 100 % chez les adolescents de la CSP 1. Dans la CSP 2 ce sont 96 % des enfants contre 91 % chez les adolescents, et enfin dans la CSP 3 ce sont 92 % des enfants contre 90 % des adolescents qui se classent dans cette catégorie. Toutes ces différences ne sont pas significatives ($P < .001$).

Considérons d'abord la CSP en dehors de sa liaison avec toute autre variable, il nous apparaît donc une liaison significative entre l'origine sociale et les catégories de jugement moral chez l'enfant et l'adolescent ivoirien ($P < .001$) comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau n° 42 : Le jugement moral sur le comportement de vol, selon la catégorie sociale d'origine (JM1)

	HAM	HAT	CLT	CLR	N
CSP 1	5	7	54	10	76
CSP 2	6	19	27	7	59
CSP 3	18	8	39	20	85
N	29	34	120	37	220

$$\chi^2 = 31,17 ; P < .001 \quad T = .24$$

Bien que les catégories sociales mettent au premier plan de la hiérarchie des catégories d'attitudes morales, l'orientation conformiste légaliste de type tabouiste (71 %) la hiérarchisation des autres orientations est différente selon la CSP d'origine et pour JM1 :

CSP 1 : CLT - CLR - HAT - HAM

CSP 2 : CLT - HAT - CLR - HAM

CSP 3 : CLT - CLR - HAM - HAT

Ici la CSP 1 et la CSP 2 se rapprochent dans cette hiérarchisation, la différence n'apparaît entre eux qu'à propos du recours au guérisseur (HAT) pour la CSP 1 alors que les enfants de la CSP 3, recourent plus volontiers au pharmacien et donc au vol utilitaire, ayant plus de foi dans la guérison assurée par le produit pharmaceutique moderne. Pour les enfants de la CSP 2 c'est le contraire puisqu'ils justifient leur conformisme, leur condamnation de l'acte de vol du médicament par Aka par le fait qu'il avait une autre possibilité (le guérisseur) d'où la place occupée par la catégorie HAT aussitôt après la catégorie conventionnelle (CLT). Bien qu'une cohérence nette n'apparaisse pas dans cette hiérarchie des valeurs morales, on peut tout de même faire observer, contrairement à nos attentes que ce sont plutôt les enfants des catégories élevées et moyennes qui s'orientent vers la valeur morale de type traditionnel (HAT) par rapport à tout ce qui se rapporte aux valeurs de coloration occidentale, moderne, fascination qui semble plus grande chez les catégories basses que moyennes et élevées ? Qu'en est-il pour l'appréciation du comportement du pharmacien ?

Tableau n° 43 : Le jugement moral (JM2) sur le comportement de refus d'aide du pharmacien, en fonction de la CSP

	HAM	HAT	CLT	CLR	N
CSP 1	6	55	13	2	76
CSP 2	6	43	8	2	59
CSP 3	4	69	10	2	85
N	16	167	31	37	220

$$\chi^2 = 2,94 \text{ NS}$$

La catégorie sociale d'appartenance de l'enfant n'influence pas son jugement moral dans le cadre de cette situa-

tion morale pour la raison que nous avons évoquée déjà plus haut.

La hiérarchisation des valeurs morales qui s'organise comme suit, montre une homogénéité totale pour les trois catégories sociales :

CSP 1 : HA - CLT - UEH - CLR

CSP 2 : HA - CLT - UEH - CLR

CSP 3 : HA - CLT - UEH - CLR

Qu'en est-il des relations entre les pratiques éducatives parentales et les attitudes morales ? Sont-elles du même ordre que celles que nous venons d'observer pour la catégorie sociale et l'orientation morale ?

2.1.7. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales

Les tableaux n° 13-14 nous conduisaient à la conclusion d'une forte liaison entre les CSP et les pratiques éducatives parentales. En référence à une telle donnée est-il nécessaire de s'arrêter en particulier sur les pratiques éducatives ? D'autant que si une telle donnée était fiable, cela signifierait que nous devrions obtenir la même liaison entre les pratiques éducatives et l'orientation des valeurs morales. Pourquoi ne pas vérifier empiriquement une telle hypothèse avant de conclure.

Tableau n° 44 : Intention et jugement moral suivant les pratiques éducatives parentales perçues de manière identique par les parents et leurs enfants

	IM				JMI					JM2				
	HAM	HAT	CLT	N	HAM	HAT	CLT	CLR	N	UEH	HA	CLT	CLR	N
SS (5)	2	83	5	90	10	11	59	10	90	8	63	16	3	90
RR (6)	1	40	1	42	7	5	19	11	42	2	29	9	2	42
N	3	123	6	132	17	16	78	21	132	10	92	25	5	132
	$\chi^2 = 0,41$ NS				$\chi^2 = 6,91$ P <.10					$\chi^2 = 0,99$ NS				

Ici n'ont pas été pris en compte les cas de correspondance des pratiques laisser-faire du fait qu'elles restent insignifiantes comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent. Les pratiques éducatives parentales ne semblent pas discriminer nos sujets dans leur intention de conduite (χ^2 . NS) pas plus que dans leur jugement du comportement du pharmacien (χ^2 . NS). Cependant leur jugement du comportement de Aka est influencé par les pratiques éducatives (P < .10). Ces résultats vont exactement dans le même sens que la corrélation entre l'orientation morale et la catégorie sociale d'origine. La hiérarchie des orientations confirme également cette donnée :

l'intention morale :

- Souple : HAT - CLT - HAM
- Rigide : HAT - CLT - HAM

Jugement moral 1 :

- Souple : CLT - HAT - CLR - HAM

(5) SS = Souple pour l'enfant, mais également pour ses parents.

(6) RR = Rigide pour l'enfant mais également pour les parents.

- Rigide : CLT - CLR - HAM - HAT
- Jugement moral 2:
- Souple : HA - CLT - UEH - CLR
- Rigide : HA - CLT - UEH - CLR

En conclusion de cette historiette nous confirmons bien l'existence d'une diversité des orientations morales. Celles-ci sont plus influencées par l'âge et le statut juridique que par le sexe, l'origine sociale et les pratiques éducatives. Alors que l'orientation morale des plus jeunes semble empreinte de réalisme, celle des adolescents non-délinquants reste plus marquée par l'altruisme. Les jugements comme les comportements que les uns et les autres se proposent d'adopter ne sont pas motivés par les mêmes considérations. Le conflit moral contenu dans cette historiette n'est dépassé, résolu que par 32 % des délinquants contre 93 % des adolescents non-délinquants et 94 % des enfants qui plutôt que de choisir le vol utilitaire préfèrent encore le recours au guérisseur. Tous, ou presque, désapprouvent le comportement inhumain du pharmacien, préoccupé essentiellement par le profit et moins par la vie humaine. Ce sont les plus jeunes qui excusent le moins le comportement de Aka le mari de Aya. Mais finalement plusieurs questions se pose à propos de cette historiette, très appréciée des enfants interrogés.

Cette historiette définit en réalité plusieurs niveaux de conflit : 1°) voler un médicament pour sauver une vie (entre deux maux choisir le moindre : voler ou laisser mourir, 2°) rester honnête (ne pas voler le médicament) mais consulter le guérisseur 3°) médecine occidentale (pharmacien) et médecine traditionnelle (guérisseur) 4°) rester honnête mais laisser faire le destin...

Le 1er est un conflit moral car le problème est de choisir le moindre mal (entre deux maux). Le deuxième superpose l'aspect moral et l'aspect culturel, car c'est ma croyan-

ce aux talents du guérisseur qui détermine que je choisisse de rester honnête, sinon je me serais fait l'obligation de voler le médicament, ne considérant pas que seule la médecine moderne (pharmacien) est efficace. Le troisième est culturel et est en rapport strict avec la croyance sur la validité comparée du pouvoir du pharmacien et du guérisseur. Le quatrième même s'il est d'ordre moral (ne pas voler) est aussi d'ordre culturel et religieux puisque l'individu ne croit pas finalement en l'efficacité des deux thérapeutiques, il croit plutôt à une force supérieure (le destin).

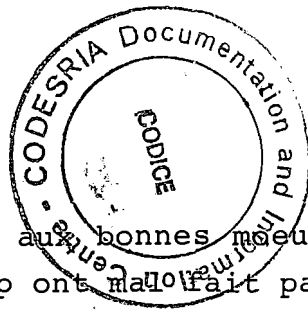
Dans un tel contexte il nous paraît possible de dire que le vol même s'il hiérarchise deux valeurs (la vie/et l'honnêteté) privilégie une forme de thérapeutique, la thérapeutique du pharmacien (moderne) au détriment d'une thérapeutique, celle du guérisseur (traditionnelle). C'est sur une telle idée que nous fondons notre interprétation suivant laquelle le choix du vol utilitaire s'oriente plus vers la modernité que vers la tradition. Mais il reste vrai que rien ne permet d'affirmer que le vol soit plutôt moderne que traditionnel.

2.2. - Historiette 2 : La dénonciation des voleurs

Les attitudes suscitées par les trois situations de cette historiette peuvent être catégorisées comme pour la première historiette. Nous notons que cette historiette peut en fait susciter plusieurs orientations morales qui peuvent dans certains cas rentrer en conflit ; elles concernent :

- le vol (en réunion)
- la corruption
- la dénonciation

Il est tout à fait prévisible que la majorité des sujets de notre échantillon jugent le hold-up de Yao et sa bande



contraire aux bonnes moeurs : "Yao, en faisant avec sa bande, le hold-up ont mal fait parce que il n'est pas bien de prendre par la force ce qui ne t'appartient pas", disent-ils. Cette donnée étant acquise nous avons fait appel à d'autres situations qui introduisent une sorte de conflit de valeurs chez le sujet : ayant reconnu Yao et sa bande comme des malfaiteurs, l'enfant est-il cependant prêt à les dénoncer ? Le problème de la dénonciation est en réalité particulier, car l'acte de dénonciation peut être vécu comme étant une attitude négative. En effet, même s'il s'agit de dénoncer, comme ici, un voleur, ce qui en soit n'est pas condamnable, l'on prend une habitude et demain, ce peut être la dénonciation pure et simple de tout ce qui s'écarte des normes, y compris de la norme politique du parti unique de type totalitaire, le PDCI-RDA, actuellement au pouvoir. "Dénoncer, oui mais... avons-nous tendance à réagir". Quelle est la réaction des enfants face à un tel problème ? Enfin une troisième situation implique un peu plus directement le sujet. Il ne s'agit plus de juger des conduites des autres, mais de dire comment, lui, il se comporterait si Yao voulant sauver sa peau lui proposait de l'argent pour qu'il garde le silence. Les choses ici deviennent encore plus complexes d'autant que trois valeurs (ou contre-valeurs) sont en conflit :

- le vol de Yao
- le dénoncer ou se taire sans contrepartie
- se taire pour garder le bénéfice de l'argent

L'analyse des réponses des enfants a été conduite en fonction des catégories suivantes qui n'ont pas été définies ex-nihilo : d'abord à partir de l'étude pilote, mais aussi en fonction des réactions des enfants lors de l'enquête ; ni strictement a priori, ni strictement a posteriori, les genres de la morale auxquels nous aboutissons restent dans les lignes méthodologiques que nous avons adoptées de Kohlberg et de Kicinski. En ce qui concerne l'intention morale, nous avons

en fait deux grandes orientations, toutes deux qui épousent un réflexe de type "qui est fou" (qui est fou de ne pas en profiter lorsque tout le système social ivoirien est fait de "profit", de corruption, de facilité, encouragés par le pouvoir politique).

2.2.1. L'orientation utilitaire, égocentrique et hédoniste

Elle se présente sous deux formes :

2.2.1.1. Orientation utilitaire égocentrique et hédoniste (UEH1)

Le sujet accepte de se taire et accepte la somme proposée par les bandits. Ici il y a à la fois la corruption et la complicité par le silence.

2.2.1.2. Orientation utilitaire égocentrique et hédoniste (UEH2)

Le sujet accepte de se laisser corrompre mais refuse de jouer le jeu puisqu'il dénoncera tout de même les voleurs. La tendance "immorale" est ici double vis-à-vis du voleur (il y a un abus de confiance de lui promettre le silence en acceptant l'argent qu'il a proposé à cette fin, et de plus il y a la corruption). Les arguments des enfants eux-mêmes sont très explicatifs et ne peuvent en aucune manière justifier leur "forfait". Il y a cependant une note de "réalisme" dans certains de leurs arguments puisque pour eux, il est d'abord et avant tout une tactique pour éviter de provoquer la colère des gangsters :

. Touré, garçon de 16 ans (CSP 3) : "j'accepte la somme, mais je le signale quand même parce que tout d'abord je suis un pauvre donc cet argent pourrait m'arranger et je le signale parce que je ne peux aider un voleur à voler sinon il risque de me voler moi-même un jour (mais en acceptant l'argent tu deviens son complice dans le vol ?) oui, mais ce n'est pas moi qui ai fait le hold-up..."

. Béda, garçon de 14 ans (CSP 2) : "(Tu as dit que tu acceptais la somme mais que tu le signalerais quand même, pourquoi ?) Parce que si je lui dis que je ne veux pas la somme, il me tuera ; donc j'accepte la somme en le trompant pour mieux le dénoncer. (D'accord mais que vas-tu faire de cet argent) ? Je vais m'acheter des choses. (Mais tu aurais pu le donner à la police en leur expliquant ?) non, ils vont prendre ça pour eux-mêmes et c'est moi qui perds dans tout ça".

La deuxième grande orientation morale combine différemment le refus du vol, avec soit le refus de la dénonciation ou son acceptation" pour prévenir d'autres vols" ou pour protéger la société. Mais les justifications qui dominent dans cette orientation morale sont de type conformiste et légaliste au sens où nous l'avons déjà défini plus haut à propos de l'historiette n° 1.

2.2.2. Orientation conformiste et légaliste de type "tabouiste" (CLT)

Refus de la corruption, refus de la dénonciation pour des raisons conventionnelles : "ce n'est pas bon".

2.2.3. Orientation conformiste, légaliste "réaliste" (CLR)

Refus de la somme et dénonciation des voleurs. Ici on

retrouve des arguments qui impliquent la crainte des conséquences si l'on ne dénonçait pas les voleurs et si l'on acceptait d'être corrompu :

. Awa, fille de 12 ans (CSP 3) : "(pourquoi refuses-tu de prendre l'argent et le dénonces-tu ?) parce que c'est de l'argent volé et puis si j'accepte l'argent un jour ils vont dire aux policiers que je suis dans leur groupe et ça va sentir mauvais pour moi".

Les autres situations relatives aux jugements sur le comportement de vol de la bande à Yao, et sur l'acte de corruption de Yao, le bandit, donnent lieu essentiellement à deux types :

- L'orientation utilitaire, égocentrique et hédoniste de type immoral (UEH)
- L'orientation conventionnelle, légaliste, de type tabouiste (CLT)

2.2.4. L'orientation morale en fonction de l'âge

Si nous considérons les données d'abord au point de vue des deux classes d'âge, il apparaît que l'âge est significativement corrélé avec l'intention de conduite morale ($P < .025$) comme nous l'indique le tableau suivant :

Tableau n° 45 : L'intention de conduite en fonction de la classe d'âge

	Enfants	Adolescents	N
UEH1	6	1	7
UEH2	20	6	26
I.M. CLT	17	10	27
CLR	77	83	160
N	120	100	220

$$\chi^2 \text{ (corrigé)} = 9,73 \text{ P} < .025 \quad \text{T} = .14$$

L'orientation égocentrique dite utilitaire et hédoniste (niveau 1 et niveau 2) représente 22 % des enfants alors qu'elle ne représente que 7 % des adolescents. Les enfants ont donc une tendance significativement plus grande à faire dominer leur "plaisir", la satisfaction de leur désir comparativement aux adolescents. Mais reconnaissons néanmoins qu'en règle générale cette population de non-délinquants, qu'ils soient enfants ou adolescents semblent s'orienter majoritairement vers les orientations de type conventionnel avec respect des valeurs et une tendance à la dénonciation du voleur. L'acte de dénonciation ne semble pas constituer un problème à connotation morale au sens où nous l'avons supposé plus haut par rapport au politique puisque seulement 12 % en sont préoccupés contre 73 % pour qui ce n'est pas un problème, et pour qui c'est la bonne attitude à adopter, en tout cas en ce qui concerne le vol de la bande à Yao.

Tableau n° 46 : Le jugement moral sur le hold-up de la bande à Yao

	Enfants	Adolescents	N
La bande à Yao a bien fait (UEH)	2	2	4
La bande à Yao a mal fait (CLT)	118	98	216
N	120	100	220

JM1

$$\chi^2 = 0,03 \text{ NS}$$

Le jugement est sans appel, tous sont presque unanimes pour juger comme mauvais le comportement de vol (χ^2 , NS). En est-il de même lorsque nous passons à l'appréciation de la tentative de corruption de la bande à Yao ?

Tableau n° 47 : Le jugement moral sur la tentative de corruption de la bande à Yao

	Enfants	Adolescents	N
C'est bien (UEH)	10	31	41
C'est mal (CLT)	110	69	179
N	120	100	220

JM, 2

$$\chi^2 = 18,48 \text{ P} < .001 \quad T = .28$$

La catégorie d'âge d'appartenance influence le jugement moral sur l'acte de corruption ($P < .001$). S'il est vrai que globalement la tentative de corruption est jugée répréhensible autant chez les enfants que chez les adolescents, il reste que 31 % des adolescents contre 8 % seulement des enfants appr-

cient Yao et sa bande qui proposent de l'argent en échange du silence. L'on peut s'interroger sur le sens des réponses des sujets. En effet, est-ce en soi la corruption qui est acceptée ou est-ce le refus de "signaler". Les arguments restent très confus et semblent plutôt apprécier l'efficacité de la tactique utilisée par les voleurs pour sauver leur peau. Quelques exemples de protocoles :

Noufou, garçon de 10 ans (CSP 3) : "Yao le voleur en me proposant de l'argent pour sauver sa peau a bien fait parce que s'il ne m'avait pas donné cet argent j'allais les signaler et la police allait les mettre en prison. (Mais tu m'as dit que tu refuserais l'argent et que tu les dénoncerais parce que ce qu'ils ont fait n'est pas bien lorsque je t'ai posé la première question) oui mais ici on va les arrêter et ils seront condamnés à mort, alors ils cherchent comment échapper (mais finalement toi est-ce que tu aurais bien fait ?) moi non puisque on dirait que je suis complice (pourquoi ? est-ce que tu prendrais l'argent ou est-ce que tu les signales pas ?) parce que je l'ai aidé à fuir alors que c'est un bandit".

Cet entretien privilégie l'astuce qui fait que l'on va "échapper à la mort" plutôt que le forfait, et c'est la raison pour laquelle, Noufou, qui sait très bien que la bande à Yao a mal fait de voler dit qu'elle fait bien de proposer de l'argent pour sauver sa vie. Une contradiction certaine, mais apparente car dans le conflit ou la confrontation entre plusieurs valeurs, le sujet en fonction de son âge privilégie certaines relevant de l'efficacité quasi-magique qui permettent de s'échapper in-extremis. Un autre exemple ; celui de Françoise, 15 ans (CSP 3) : elle juge mal le hold-up et refuserait l'argent pour dénoncer les voleurs. Mais à la question de savoir si les voleurs en lui proposant de l'argent pour son silence ont bien fait elle répond qu'ils ont bien fait. La raison est de l'ordre de la compassion, ignorant en dernier ressort, le forfait : "parce que, dit-elle, Yao et sa bande ne voulaient pas qu'on les dénonce et puis ils avaient tellement peur qu'il faut essayer de les comprendre".

L'intention de conduite de beaucoup d'enfants et de certains adolescents n'est pas souvent en harmonie avec leur jugement moral. Les jugements moraux eux-mêmes sont souvent très différents suivant qu'il s'agit, comme disait si bien Mira y Lopez (1959, op. cit.) d'apprécier des situations simplement opposées, extrêmes, ou des situations complexes où des valeurs conflictuelles sont en présence. La tendance qui consiste à ramener le jugement aux conséquences matérielles de l'acte est à apprécier sous l'éclairage des travaux de Kohlberg (1972) et nous indique des phases que l'auteur caractérise de "pré-moral" (7). En effet l'auteur voit lui-même dans les étapes 1 (orientation vers la punition et les conséquences matérielles) et 2 (orientation hédoniste) de son système qui sont typiques des jeunes enfants et des délinquants, un caractère pré-moral car écrit-il "les décisions sont largement prises sur la base de l'intérêt propre et des considérations matérielles".

2.2.5. L'orientation morale en fonction du sexe

Eu égard aux données qui précèdent, l'on peut se demander entre filles et garçons lesquels dépassent cette phase "pré-morale", que nous avons définie dans notre recherche comme "utilitaire et hédoniste" (UEH) et qui, toute considération théorique mise à part, peut s'apparenter à l'immoralité.

(7) "Les stades ne sont pas définis par des opinions ou des jugements particuliers, mais par les styles les modes de réflexion sur les dilemmes moraux et fondés sur les choix. Les stades 1 et 2, typiques des jeunes enfants et des délinquants ont été décrits comme "pré-moral, puisque les décisions ont été largement prises en fonction des intérêts propres et des considérations matérielles. Les stades 3 et 4 sont de type "conventionnel" et caractérisent la plupart des adultes. Le stade 5 concerne 20 à 25 % de la population adulte (avec peut-être 5 à 10 % d'entre eux qui arrivent au stade 6" (Kohlberg, 1972, p. 15).

Tableau n° 48 : L'intention et le jugement moral chez les filles et les garçons

	IM					JMI			JM2		
	UEH1	UEH2	CLT	CLR	N	UEH	CLT	N	UEH	CLT	N
Fille	4	13	11	82	110	0	110	110	17	93	110
Garçon	3	12	16	79	110	4	106	110	24	86	110
N	7	25	27	161	220	4	216	220	41	179	220

$$\chi^2 = 1.1 \text{ N.S.}$$

$$\chi^2 = 3,56 \text{ P} < .10$$

$$T = .14$$

$$\chi^2 = 1,45 \text{ P} < .25$$

$$T = .10$$

L'intention de conduite est pratiquement la même chez les filles comme chez les garçons. Cependant le sexe est discriminatif pour ce qui touche l'appréciation des comportements des autres, il est significatif pour le jugement relatif au comportement de hold-up ($P < .10$) et au comportement de corruption de la bande à Yao ($P < .25$), mais les probabilités de se tromper étant très élevées dans un cas comme dans l'autre, nous dirons que le sexe influence faiblement le jugement moral et pratiquement pas l'intention de conduite. L'influence du sexe que nous caractérisons faible du fait du seuil de probabilité trop élevé (risque d'erreur) va dans le sens suivant : les jugements de type UEH (orientation égocentrique hédoniste de type "immoral") semblent caractériser plus souvent les garçons que les filles. Nous reviendrons sur une telle donnée qui pour le moment n'est pas vraiment décisive à propos de la délinquance chez les filles et chez les garçons de la Prison Civile de Yopougon en Côte d'Ivoire. Mettons en évidence la hiérarchie des catégories morales (I.M) qui confirme ce qui précède :

- Fille : CLR - UEH2 - CLT - UEH1
- Garçon : CLR - CLT - UEH2 - UEH1

2.2.6. L'orientation morale en fonction de la catégorie sociale d'origine

Tableau n° 49 : L'intention et le jugement moral en fonction de la CSP

	CSP					CSP					CSP					
	1	2	3	N		1	2	3	N		1	2	3	N		
UEH1	3	0	4	7		UEH	0	0	4	4		UEH	7	7	14	41
UEH2	9	2	15	26	JM1	CLT	77	57	82	216	JM2	CLT	70	50	72	179
IM CLT	4	9	14	27		N	77	57	86	220		N	77	57	86	220
CLR	61	46	53	160												
N	77	57	86	220												

$$\chi^2_c = 14,36 \text{ P} < .05$$

$$T = .16$$

$$\chi^2_c = 3,38 \text{ P} < .25$$

$$T = .10$$

$$\chi^2 = 7,27 \text{ P} < .05$$

$$T = .15$$

L'analyse de l'historiette n° 1 nous a conduit au constat que les pratiques éducatives agissaient dans le même sens que la CSP puisque nous l'avons montré, chaque CSP se caractérise par l'utilisation préférentielle d'une pratique. En ce qui concerne la promesse de conduite (I.M) nous avons la hiérarchie des orientations de la manière suivante :

- CSP1 : CLR - UEH2 - CLT - UEH1
- CSP2 : CLR - CLT - UEH2 - UEH1
- CSP3 : CLR - UEH2 - CLT - UEH1

D'une manière générale ce sont les réponses de type conventionnel qui viennent au premier rang, ceci est vrai pour l'intention morale aussi bien pour les jugements moraux. Cependant, les différences de second ordre que nous notons portent sur la place différente réservée aux deux catégories UEH2 et CLT pour la catégorie CSP2 qui se comporte différemment par rapport aux deux autres qui adoptent le même type d'attitudes. Sachant que c'est dans la CSP3 que nous retrouvons

(1) $\chi^2_c = \chi^2$ corrigé

plus fréquemment la structure RR et la structure SS dans la CSP1 pour ce qui regarde les pratiques éducatives, il serait intéressant de connaître également la hiérarchisation des catégories morales pour l'intention de conduite de nos sujets :

- Pratiques éducatives SS : CLR - UEH2 - CLT - UEH1
- Pratiques éducatives RR : CLR - CLT - UEH2 - UEH1

L'ordre qui change ne concerne que les deux catégories UEH2 et CLT. Pourquoi ? Les enfants dont les parents utilisent les pratiques souples restent certes conventionnels, mais un peu moins que ceux des parents aux pratiques éducatives rigides. Le recours qu'ils font à la catégorie UEH2 nous indique, si l'on en croit certains, une tactique, moins évoquée dans les pratiques RR et dont le souci est de ne pas heurter de face les gangsters. Mais ces différences sont-elles vraiment significatives, lorsque ce sont les pratiques éducatives qui sont confrontées aux catégories morales ?

2.2.6. Pratiques éducatives parentales et orientation morale

Tableau n° 50 : L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales

	IM					JMI			JM2			
	UEH1	UEH2	CLT	CLR	N	UEH	CLT	N	UEH	CLT	N	
Pratiques éducatives	SS	3	13	9	65	90	0	90	90	9	81	90
	RR	2	3	7	30	42	3	39	42	8	33	42
	N	5	16	16	95	132	3	129	132	18	114	132

$$\chi^2 = 2,46 \text{ N.S.}$$

T = .10

$$\chi^2 = 3,77 \text{ P} < .10$$

T = .17

$$\chi^2 = 3,18 \text{ P} < .10$$

J = .14

Ici, à l'opposé des CSP, l'on ne note pas de différence significative en ce qui concerne l'I.M. : la différence qui porte sur la catégorie UEH2, représente 14 % dans les SS mais 7 % dans les RR. Par contre, pour JM1, les SS sont plus "conventionnels" (100 %) que les RR (92 %) ($P < .10$). Et pour JM2 les SS représentent 90 %, un pourcentage significativement plus important ($P < .10$) que celui des RR (78 %). Mais il nous faut reconnaître que ces différences aussi significatives soient-elles n'opposent pas franchement nos sujets au sens où les uns se caractériseraient franchement par la catégorie UEH et les autres par la catégorie CLT. La hiérarchisation des orientations morales telle que nous l'avons faite à la page précédente confirme une telle idée. Les oppositions ne se font donc pas sur des jugements opposés de façon extrême, mais sur des situations intermédiaires entre les extrêmes opposés.

Nous pouvons noter en conclusion de l'historiette 2 que l'immoralité, tant du jugement que de l'intention semble caractériser que les adolescents délinquants. Les non-délinquants restent globalement dans une orientation morale conventionnelle. Cependant, ici, comme dans l'historiette précédente, c'est l'âge qui est la variable la plus discriminative. En effet le jugement sur le comportement de Yao chef de bande, tendant à corrompre autrui emprunte deux directions : les adolescents non-délinquants ont une tendance, certes non significative, par rapport aux enfants à juger favorablement la proposition malhonnête de Yao. Leur jugement, de ce point de vue se rapproche de celui des délinquants, qui inconditionnellement, soutiennent, à la fois la bande à Yao dans son forfait, mais également dans sa proposition d'achat des consciences ; "ils ont bien fait puisqu'il s'agit de sauver leur peau", diront-ils. Ici cependant quelques autres variables indépendantes ont une certaine influence : les filles restent plus catégoriques que les garçons dans leur condamnation autant du hold-up que de la corruption. La catégorie sociale d'origine et les pratiques éducatives influencent

aussi les jugements, et les intentions : les parents de la CSP 3, usant plus souvent de rigidité dans leurs pratiques éducatives produisent plus de sujets à orientation égocentrique et hédoniste.

2.3. - Historiette 3 : Le détournement de deniers publics

Cette historiette nous paraît particulièrement importante car elle porte sans doute sur une des plaies morales les plus tragiques de la société ivoirienne. Des fortunes colossales sont accumulées grâce aux détournements et à la corruption. Et c'est précisément à l'occasion de nomination à des postes de responsabilité (ministérielle, ou administration centrale) que beaucoup d'individus plutôt préoccupés par leur poche que par les caisses publiques ont constitué d'immenses avoirs, ces avoirs frauduleusement acquis sont placés en sûreté dans les banques occidentales. L'actualité nous permet ainsi de jeter un coup d'oeil rapide sur certains de ces avoirs en nous référant à la presse des derniers mois qui a consacré à juste titre aux dirigeants africains son attention montrant ainsi au grand jour, ce que certains ont toujours dénoncé au risque de leur vie : corruption, fraude, gabegie, détournements... "Houphouët corrompu, Houphouët voleur, Houphouët dehors" crient tous les manifestants aujourd'hui depuis février 1990. Le président du Fonds Monétaire International (F.M.I.) Michel Camdessus le 2 mars, qui mettait aussi en cause la corruption, réclamait un contrôle strict de l'aide aux pays d'Afrique de l'Ouest, surtout, disait-il, que cet "argent sert simplement à alimenter la fuite des capitaux et des achats d'appartements dans de beaux pays d'Europe". "Le journal du dimanche" du 11 mars 1990 qui a consacré un article très instructif intitulé "Afrique : les comptes très spéciaux des dirigeants contestés" évalue la fortune personnelle d'Houphouët Boigny autour de 40-60 milliards de francs français (2.000 à 3.000 milliards de F. CFA), placés sur des comptes en France, en Suisse au

Luxembourg. Il possède de nombreuses propriétés partout dans le monde. "Les institutions de l'Etat versent chaque mois des millions de francs en loyers spéciaux à sa famille. Marie, Jérôme, Cécile, David et Laetitia Houphouët-Boigny perçoivent par exemple plus de trois millions de francs d'argent de poche sur le compte n° 90-008-764 de la Société Ivoirienne de Banques" (p. 6). Pour Le président de la Côte d'Ivoire, Houphouët Boigny, "il n'y a pas de corruption en Côte d'Ivoire, il n'y a que des erreurs de gestion". C'est donc ainsi que pour "erreur de gestion" ayant provoqué un trou de 20 milliards CFA en 1977, des ministres, impunis, ont été remerciés. La surfacturation et les pots de vin sont la règle générale ; ainsi Henri Konan Bédié, qui à l'époque fêtait chaque année les milliards supplémentaires qui s'ajoutaient à sa fortune, en tant que ministre de l'Economie et des Finances, construisait six complexes sucriers identiques en tous points à ceux installés au Cameroun, mais qui devaient coûter trois fois plus chers à la Côte d'Ivoire. C'est ainsi également que Emmanuel Dioulo en 1984, maire central de la ville d'Abidjan et Président de la société de négoce du café et du cacao (COGEXIM) réussissait à se faire prêter plus de 16 milliards CFA par la Banque Nationale de Développement Agricole (B.N.D.A.), Banque d'Etat. Agios compris, il devait 29 milliards CFA (600 millions de francs français), Houphouët a passé l'éponge (cf. "L'Evénement du Jeudi" 8 au 14 mars 1990, p. 29). La "liste des milliardaires malhonnêtes" (8) permet de totaliser 4 509 milliards CFA pour seulement 46 personnalités ivoiriennes, et elle indique l'hémorragie créée par la malhonnêteté au plus haut niveau. La corruption est donc institutionnalisée : le citoyen ne peut obtenir aucun papier administratif sans "payer"

(8) Tract anonyme auquel il est difficile de se fier pleinement, mais dont les indications sont révélatrices de la réalité actuelle. Signalons d'ailleurs que certaines personnalités très fortunées n'y figurent pas.

le service à l'agent de l'Etat ; aucun barrage de police, de gendarmerie, de douane... ne peut être franchi sans que le conducteur ne soit rançonné. C'est ainsi que le "Monde" du 13 mars 1990 donne le chiffre de 500 000 F CFA par mois (10 000 F.F.) de gain pour un agent de la circulation qui taxe sans aucune raison les automobilistes qui pourtant sont en règle, mais qui ont le seul malheur de passer devant lui. Nous avons écrit (9) ailleurs que dans un pays qui vit sur des "contre-valeurs", institutionnalisées, valeurs immorales qui deviennent des valeurs morales, que pouvait faire la seule réinstauration du cours de civisme et de morale s'il n'y a pas une véritable moralisation de la vie publique.

En posant des historiettes de ce genre aux sujets de notre échantillon d'étude, nous sommes persuadé qu'ils auront tendance à "excuser" pour beaucoup d'entre eux, les forfaits de hautes personnalités et à "accuser" ceux des petits employés.

L'historiette n° 3 sur le détournement de deniers publics met en scène deux protagonistes :

- un ministre qui détourne les fonds de son ministère
- un petit comptable qui détourne les fonds de son entreprise,

et le problème est de savoir si l'un et l'autre doivent être jugés, emprisonnés, et en tout cas, lequel des deux mérite une plus forte condamnation.

(9) Koudou Kessié : "A quelles conditions l'Education civique et morale a-t-elle des chances de succès en Côte d'Ivoire". In Le Normalien, n° 3, Abidjan, 1989.

Le problème théorique que soulève la problématique de cette historiette est celui du degré d'autonomie, d'indépendance de l'enfant vis-à-vis des habitudes sociales, des pratiques socio-culturelles quotidiennes. Si notre hypothèse psychologique selon laquelle l'individu n'est pas une caisse d'enregistrement des ordres sociaux qui lui sont extérieurs mais qu'il y réagit dans un sens créatif, de remise en question et même de contestation active, nous devrions nous attendre à ce que, au moins les adolescents de notre échantillon proposent des condamnations et une réprobation de la même pratique de détournement. Dans le cas contraire, il nous faudra voir de plus près, en ce qui concerne nos sociétés africaines par essence très conformistes, la validité de telle ou telle hypothèse psychologique qui mettrait trop l'accent sur l'autonomie de la pensée et de la conduite.

2.3.1. L'orientation morale en fonction de l'âge

Tableau n° 51 : Le jugement sur les comportements de fraude en fonction des deux classes d'âge (les fauteurs doivent-ils être jugés et emprisonnés ?)

	Enfants Adolescents			N	Enfants Adolescents			N
	Oui				Oui			
ZAO	78	96	174		101	86	187	
(Ministre) Non	42	4	46	BALO (le petit comptable)	19	14	33	
N	120	100	220		120	100	220	

$$\chi^2 = 40,43 \text{ P} < .001$$

$$T = .42$$

$$\chi^2 = 0,14 \text{ NS}$$

L'âge influence la manière de juger les comportements de fraude pourtant identiques de deux personnes, qui sont différentes par leur rang social, et ce sont les plus jeunes qui subissent le plus cette influence, puisque ce sont eux qui

excusent le comportement de détournement du ministre et acculent le petit comptable ($P < .001$). L'on peut s'attendre à ce que ce soient encore eux qui proposent une forte sévérité pour le petit comptable en laissant le ministre impuni, reproduisant ainsi les mauvaises habitudes sociales qu'ils vivent quotidiennement.

Tableau n° 52 : L'intention de conduite vis-à-vis des deux fauteurs en fonction des deux classes d'âge (sévérité plus grande vis-à-vis de...)

	Enfants	Adolescents	N
Sévérité pour le ministre	39	41	80
Sévérité pour le comptable	42	8	50
Condamnation égale	39	51	90
N	120	100	220

$$\chi^2 = 23,13 \quad P < .001 \quad T = .27$$

Tandis que les enfants ont une intention dans le sens d'une condamnation plus sévère pour le petit comptable, les adolescents proposent plus souvent une condamnation égale ($P < .001$). 41 % d'adolescents sont cependant plus sévères à l'égard du ministre contre 8 % pour le petit comptable.

Le jugement comme l'intention morale dépendent de l'âge, les enfants étant plus influencés, plus impressionnés par le statut du ministre que les plus grands qui restent équitables ; ils ont une tendance à proposer plus de sévérité pour le ministre afin de "donner l'exemple puisque c'est lui qui représente l'état", disent-ils.

2.3.2. L'orientation morale en fonction du sexe

Tableau n° 53 : Les jugements des filles et des garçons sur le comportement de fraude (les fauteurs doivent être jugés et condamnés).

	Fille	Garçon	N		Fille	Garçon	N	
	Oui	86	88	174	Oui	93	94	187
ZAO				BALO (le petit				
(Ministre) Non	24	22	46	comptable)	Non	17	16	33
N	110	110	220			110	110	220

$$\chi^2 = 0,10 \text{ NS}$$

$$\chi^2 = 0,03 \text{ NS}$$

Le sexe n'apparaît pas ici comme une variable discriminante, l'appréciation des filles et des garçons est identique (χ^2 N.S). Y a-t-il une différence entre les deux sexes pour ce qui concerne le degré de sévérité de la condamnation pour le ministre ou pour le petit comptable ?

Tableau n° 54 : Le degré de sévérité de la sanction selon les filles et les garçons

	Fille	Garçon	N
Sévérité pour le ministre	37	43	80
Sévérité pour le comptable	24	26	50
Condamnation égale	49	41	90
N	110	110	220

$$\chi^2 = 1,23 \text{ NS}$$

Nous notons certaines tendances à partir de ce tableau : plus de sévérité pour le ministre (34 % des filles, contre

39 % des garçons) et une certaine indulgence pour le petit comptable (seulement 22 % des filles et 24 % des garçons le condamneraient plus sévèrement) ; mais ces tendances ne sont pas significatives au test du χ^2 . Toujours, pour signaler certaines tendances, l'on peut dire que les filles ont tendance à aller dans le sens d'une condamnation égale pour les deux malversateurs (45 %) alors que les garçons ont tendance à charger un peu plus le ministre (37 %). Le sexe n'étant pas ici une variable suffisamment discriminative de nos sujets, nous ne pouvons en dire plus.

2.3.3. L'orientation morale en fonction de la catégorie sociale d'origine

Tableau n° 54 : Le jugement du comportement de Zao et Balo en fonction de la CSP

	ZAO				BALO			
	CSP1	CSP2	CSP3	N	CSP1	CSP2	CSP3	N
Oui	59	46	69	174	62	50	75	187
Non	18	11	17	46	15	7	11	33
N	77	57	86	220	77	57	86	220

$\chi^2 = 0,44$ NS

$\chi^2 = 1,87$ NS

La tendance générale c'est de juger et d'emprisonner les deux voleurs quelle que soit la catégorie socio-professionnelle d'origine. La catégorie socio-professionnelle ne semble pas constituer un facteur discriminatif dans le jugement moral de l'acte de vol des deux personnes, malgré la différence de statut. Ne peut-on pas cependant s'attendre à ce que les enfants de la CSP3 soient plus compatissants, plus "solidaires" du petit que du grand pour ce qui touche le niveau de sanction que chacun devait encourir ?

Tableau n° 55 : Le degré de sévérité à appliquer aux fauteurs en fonction de la CSP

	CSP1	CSP2	CSP3	N
Sévérité pour le ministre	30	19	31	80
Sévérité pour le comptable	19	15	16	50
Condamnation égale	28	23	39	90
N	77	57	86	220

$$\chi^2 = 2,19 \text{ NS}$$

L'hypothèse d'une compassion de classe n'est pas vérifiée par nos données : pour les enfants et les adolescents, malgré la différence d'appartenance sociale, il n'y a aucune raison particulière de préférer la sévérité dans un cas et la souplesse dans l'autre, les deux méritent une condamnation pratiquement égale, même si l'on est plus indigné par le forfait commis par le ministre.

2.3.4. L'orientation de la conscience morale en fonction des pratiques éducatives parentales

Tableau n° 56 : Pour le jugement de...

	ZAO			BALO		
	SS	RR	N	SS	RR	N
OUI	69	36	105	75	33	108
NON	21	6	27	15	9	24
N	90	42	132	90	42	132

$$\chi^2 = 1,44 \text{ NS}$$

$$\chi^2 = 0,43 \text{ NS}$$

Alors que le jugement moral ne semble pas influencé par les pratiques éducatives parentales pour ce qui est de l'acte

similaire de détournement de fonds publics, comme nous le montre le tableau 56, il ne semble pas que ce soit la même chose pour l'intention morale.

Tableau n° 57 : La sévérité vis-à-vis des fauteurs au regard des pratiques éducatives

	SS	RR	N
Sévérité pour ZAO	33	20	53
Sévérité pour BALO	19	14	33
Sévérité égale	38	8	46
N	90	42	132

$$\chi^2 = 6,9 \text{ P} < .05$$

En effet, s'il devait punir, l'enfant issu des pratiques éducatives rigides n'hésiterait pas à charger très lourdement la conduite immorale du ministre, alors que l'enfant issu des pratiques éducatives souples penche plutôt pour une punition égale, même s'il hésite entre cette option et la sévérité à l'encontre du ministre ($P < .05$). Le jugement et l'intention morale des enfants ne sont pas cependant concordants lorsqu'ils sont dépendants des pratiques éducatives, et cette variable agit comme variable discriminante, en particulier dans le domaine de la promesse de conduite (si l'on était justicier) que dans le domaine du simple jugement des actions extérieures des deux protagonistes.

En conclusion de cette historiette, nous notons donc que, véritablement, seule l'âge influence ici les jugements et les "promesses" de conduite. Le jeune enfant reste plus suggestible que l'adolescent et le spectacle quotidien des contre-valeurs peut agir favorablement vers une orientation de type "hédoniste" sans souci d'autrui, mais avec une prédominance

des intérêts propres. La souplesse des pratiques éducatives corrigent relativement cette tendance avec une préoccupation égalitaire (le ministre et le petit comptable bien que différents par le statut social restent égaux devant la loi), alors que la rigidité des pratiques éducatives corrigerait cette tendance dans une perspective plus spectaculaire faisant contraste, hiatus avec les pratiques routinières habituelles (quelle que soit l'égalité devant la loi, le ministre parce que garant de celle-ci mérite plus de sévérité que le petit comptable, à qui on accorderait plus facilement des circonstances atténuantes). Quelques exemples :

Némé, 9,4 ans CSP3 : "Je punirais plus le ministre (pourquoi ?) parce qu'il a trahi tout le pays qui lui fait confiance. (Mais le comptable il a fait la même trahison ?) Oui, mais-là, il est petit, et parfois il n'y a pas à manger chez lui à la maison. (Pourtant il travaille, donc il a un salaire, pourquoi ne peut-il pas nourrir ses enfants ?). Il est mal payé, or le ministre il touche des millions et puis encore il n'est pas content pour ça, il va voler!"

Ce type d'argument, plus souvent rencontré chez les plus jeunes que chez les adolescents montre l'influence du quotidien sur le jugement des enfants. Leur indignation plus grande pour le forfait du ministre, et donc la punition qu'ils proposent sera plus sévère. Ce qui montre qu'ils restent plus impressionnés que les autres, adolescents, délinquants ou non, par la position privilégiée du ministre.

Passons maintenant à l'historiette 7, puisque les historiettes 4, 5, 6 sont des orientations culturelles, et à ce titre ont déjà été analysées.

2.4. Historiette 7 : Le porte-monnaie ramassé

Faco qui ramasse un porte-monnaie contenant de l'argent

et des papiers, s'approprie l'argent et jette le reste. Qu'elle est l'attitude adoptée vis-à-vis de Facó, qui prétendant avoir besoin d'argent, a jeté tous les papiers d'identité contenus dans le porte-monnaie mais a gardé l'argent ? Quel comportement notre échantillon a-t-il l'intention d'adopter dans la même situation. Connaissant une formule qui fait actuellement, et depuis longtemps, recette en Côte d'Ivoire, "qui est fou" déjà présentée, nous nous attendons à ce que la tendance soit de faire comme Facó avec l'argument que si je ne le fais pas c'est une autre personne qui en profitera.

2.4.1. L'orientation morale en fonction de la classe d'âge

Tableau n° 58 : Le jugement porté sur le comportement de Facó qui a gardé l'argent pour lui, mais qui a jeté les pièces afin de ne pas être soupçonné.

	Facó a bien fait	Facó a mal fait	N
Enfant (ND)	5	115	120
Adolescent (ND)	9	91	100
N	14	206	220

$$\chi^2 = 1,34 \text{ NS}$$

L'appréciation défavorable du comportement de Facó est partagée dans les mêmes proportions chez les plus jeunes et chez les adolescents. Cependant les justifications discriminent nettement nos sujets sur ce facteur de l'âge. Alors que les adolescents se justifient par le fait qu'il s'agit ni plus ni moins d'un vol, de plus capricieux, les enfants semblent accepter le vol, puisque, disent-ils, l'incriminé présentait des besoins d'argent, mais jugent très mal le fait de jeter les

pièces d'identité alors que le propriétaire pourrait en avoir besoin. Parmi ceux qui estiment que Faco a bien fait, certains pensent que s'il n'avait pas pris l'argent il aurait rendu service à d'autres personnes, qui elles ne se seraient pas gênées pour le prendre, et puis il a bien fait également de jeter les "papiers" sinon il aurait été pris. En fait, ce qui ici semble bien apprécié, c'est l'efficacité et le pragmatisme de Faco, même si ceux-ci sont contraires aux bonnes moeurs. Mais, et c'est là tout le problème, qu'est-ce qui est bien et qu'est-ce qui est mal, quand c'est le vol qui est le plus prisé, valorisé ?

Comment compte-t-il réagir personnellement devant une telle situation ? Fera-t-il comme Faco, en étant d'un réalisme immoral ou alors portera-t-il le tout au poste de police le plus proche, faisait ainsi preuve d'un idéalisme, mais qui a l'avantage pour lui d'être moral ?

Tableau n° 59 : L'intention de conduite dans la situation décrite à propos de Faco en fonction de la catégorie d'âge

	Garde argent jette pap. (1)	Garde argent pap. commis. (2)	Garde argent affiche pap. (3)	Le tout au.. (4) Commissariat	Jette le Parentstout (5)	Autres (dépasse) le tout) (6)	N
Enf. (ND)	7	0	0	95 99	4 10	4	120
Adol.(ND)	1	2	10	85 85	0 2	0	100
Délinq.	6	3	27	- 13	- 1	0	50
N	14	5	37	- 197	- 13	4	270

Admettons les regroupements suivants :

- immoraux : (1) + (2) + 3)
- moraux : (4)
- "nihilistes" : (5) + (6)

Nous noterons que l'orientation vers la moralité de l'acte n'est pas influencée de façon significative par l'âge de l'enfant : 83 % pour les enfants et 85 % pour les adolescents. Mais à la différence des adolescents, les enfants préfèrent plus souvent éviter la police et pour cela, soit ils ne ramassent pas le porte-monnaie, soit ils le jettent. Pourquoi le jettent-ils ? Ils restent très embarrassés à cette question, ce qui montre que dans leur for intérieur ils auraient voulu garder au moins l'argent, le fait de jeter le tout fait au moins que personne ne pourra, derrière eux, en profiter. Cependant l'idéologie "qui est fou" ne se vérifie pas en ce qui concerne les non-délinquants de notre échantillon d'étude.

2.4.2. L'orientation morale en fonction du sexe

Tableau n° 60 : L'intention de conduite en fonction du sexe.

	Garde argent jette papiers	Garde argent papiers commissariat	Garde argent affiche papiers	Le tout sera déposé à l'autorité la plus proche	Jette le tout	Autres
Fille	3	1	3	97	4	2
Garçon	5	1	7	87	8	2
N	8	2	10	184	12	4

Le sexe ne discrimine pas suffisamment les sujets. En effet, l'orientation conventionnelle vers la moralité concerne 88 % des filles contre 79 % des garçons. Des différences significatives apparaissent-elles en ce qui concerne les pratiques éducatives ? Si nous considérons uniquement la moralité de l'intention ("Le tout est déposé à l'autorité la plus proche : commissariat ou parent") qu'elle est la distribution des 184 sujets qui ont une bonne moralité. Ici, les regroupements des pratiques éducatives ont surtout pris en compte le point de vue prioritaire des enfants eux-mêmes (c'est la première lettre du couple, la deuxième lettre indique le point de vue des parents).

2.4.3. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales

Tableau n° 61 : Pourcentages des sujets à intention morale suivant les pratiques éducatives parentales

	Le tout doit être déposé à l'autorité la plus proche	
	N	%
Pratiques souples (10)		
N = 121	103	85
Pratiques rigides		
N = 82	66	80
Pratiques Laisser faire		
N = 17	15	88

C'est dans la catégorie des pratiques éducatives Laisser-Faire (88 %) puis souples (85 %) que l'on enregistre le plus de sujets vers la moralité conventionnelle, par contre les pratiques éducatives rigides semblent fournir le moins de sujets s'orientant vers cette moralité.

Une question jusqu'à présent non abordée mérite notre attention. La moralité de l'intention de conduite peut-elle avoir des rapports avec le fait que parents et enfants soient concordants ou non dans la définition des pratiques éducatives ? La concordance signifie ici que les enfants saisissent très bien les objectifs et les exigences éducatives parentales.

(10) Pratiques souples = S/S + S/R + S/LF
Pratiques rigides = R/R + R/S + R/LF
Pratiques laisser-faire = LF/LF + LF/S + LF/R

Tableau n° 62 : Effets de la concordance des représentations des parents et de leur enfant

		N	%
Pratiques souples	Concordance (S/S) (N = 87)	74	85
	Non concordance (S/R et S/LF) (N = 34)	29	85
Pratiques ridiges	Concordance (R/R) (N = 48)	37	77
	Non concordance (R/S et R/LF) (N = 34)	29	85
Pratiques laisser- faire	Concordance (LF/LF) (N = 2)	2	100
	Non concordance (LF/S et LF/R) (N = 15)	13	87

Les divergences dans les représentations des pratiques éducatives parentales entre parents et enfants ne semblent pas avoir une relation d'influence sur l'orientation de la moralité comme le montrent les chiffres du tableau ci-dessus.

L'origine sociale par la catégorie socio-professionnelle parentale ne discrimine pas non plus nos sujets car pour la réponse "moralité conventionnelle", la CSP 1 réunit 87 %, la CSP 2, 89 % et la CSP 3, 81 %. Au point de vue qualitatif il est bon de voir le contenu des arguments de ceux qui ne s'inscrivent pas dans cette orientation conventionnelle.

Jacob, 13 ans, CSP 3, RR : "je prends l'argent et j'affiche les papiers dans un endroit public (arrêt de bus par exemple). (Pourquoi ?) Parce que si je laisse l'argent ou si je le dépose au commissariat ce sont les policiers qui prendront l'argent".

Ibrahima, 12,8 ans, CSP 3, SS : "Je prends l'argent, mais je porte les papiers au commissariat. (Pourquoi ?) Parce que si je porte le tout au Commissariat le propriétaire risque de dire que j'ai pris une partie de l'argent de toute manière donc je n'apporte pas l'argent car je vais dire qu'il n'y avait rien dedans. Et puis aussi si j'apporte l'argent avec les papiers, c'est le commissaire lui-même qui va manger l'argent. (Mais tu dis que Facó a mal fait. Pourquoi ?) Il a mal fait car même si tu prends l'argent il faut bien placer les papiers dans un endroit pour que le propriétaire puisse retrouver".

Ces explications se retrouvent dans la plupart des réponses des sujets qui s'orientent vers la dissocialité. Ils montrent que pour "survivre" seule la combine, la "magouille" est nécessaire d'autant que tous les échelons de l'Etat sont impliqués. Dans un tel contexte une question préoccupante, lorsqu'il n'y a plus d'Etat, lorsqu'il n'y a plus de biens publics du fait que la corruption, le vol sont devenus facteurs de "développement" (de sous-développement il faut dire) que reste-t-il à l'individu comme moyen de survie ? Plusieurs possibilités :

- le conformisme de type dissocial ; faire comme tout le monde fait ("qui est fou ?")

- l'opposition de type innovateur tendant à la moralisation de toute la vie à tous les échelons de l'Etat, avec la perspective du changement par la création de contre-pouvoir susceptible de contrôler véritablement la vie publique.

Alors que la première possibilité est la moins coûteuse et la plus facile des modes d'adaptation ou de réaction elle constitue la plus problématique car elle ne fait que consolider le caractère immoral de la vie publique. elle est plus souvent le fait de personnes suggestibles qui se laissent plus facilement dominer par les "modèles" vécus au quotidien. Et c'est malheureusement dans la population la plus jeune que ce risque existe. Ferré (1948) n'avait-il pas déjà souligné ce problème dans l'enfance et l'adolescence lorsqu'il disait de la suggestibilité, disposition enfantine favorable à l'accueil des influences sociales, qu'elle connaissait un retour de puissance à la puberté, l'une des périodes sensibles au point de vue de l'émotivité, et avait également un grand pouvoir sur les "anormaux" ? Nous verrons d'ailleurs le même type d'influence chez les mineurs de justice au chapitre suivant. Quant à la deuxième possibilité, elle ne peut avoir de chance d'exister comme moyen de réaction pour l'enfant ou l'adolescent que si périodiquement il y a des "contre-exemples", des modèles contraires qui épousent les valeurs morales, et qui pour cela s'opposent consciemment à tous les moyens institutionnels aux mains du pouvoir par lesquels se diffuse une telle idéologie. Certes il est possible qu'une conscience autonome commande à l'enfant de renoncer à la facilité, mais si une telle tendance ne trouve pas d'encouragement pratique et non-théorique, dans son environnement, elle ne peut pas se consolider.

2.5. Historiette 10 : Conflit de valeur entre l'entraide et l'honnêteté

Cette historiette, comme celle qui était relative au détournement de biens publics, est importante pour nous permettre de voir la réaction des jeunes lorsqu'ils sont confrontés à des conflits de valeurs.

Nous l'avons souligné précédemment, l'entraide ou la solidarité est une valeur cardinale de la société Ivoirienne, surtout dans son inspiration traditionnelle. Dans l'éducation qu'ils prétendent donner à leur enfant, c'est l'honnêteté qui est la valeur première, elle est également la plus choisie par les enfants et les adolescents. Lorsque les valeurs d'entraide et d'honnêteté (mis surtout en rapport ici avec la justice égalitaire) entrent en conflit l'on peut s'attendre à ce que les attitudes soient différentes en fonction de la classe d'âge, mais aussi du statut juridique (délinquance) du sujet.

Dans l'historiette en cause, une secrétaire du nom de Amala aide une de ses connaissances à réussir le test de recrutement dans une entreprise en lui procurant les épreuves qui lui avaient été confiées pour la dactylographie. Il s'agissait d'apprécier l'attitude de cette secrétaire. Ici nous nous attendions de la part de nos interviewés à quatre catégories de jugements moraux:

. L'orientation altruiste et unilatérale (AU) qui ne se préoccupe que de l'aide et de la joie apportées à une connaissance,

. L'orientation conformiste légaliste qui se préoccupe de l'honnêteté de l'acte et surtout de la justice qui doit prévaloir pour tous. Ici l'on apprécie la nécessité de l'aide mais à condition qu'elle ne le soit pas au préjudice des autres (CLJ).

. L'orientation conformiste légaliste tabouiste qui désapprouve le comportement de la secrétaire avec pour seul argument "ce n'est pas bon", "on ne doit pas frauder pour aider" (CLT).

. L'orientation conformiste légaliste réaliste qui désapprouve le comportement de Amala, la secrétaire, mais en se préoccupant des conséquences matérielles qui lui seraient préjudiciables si la direction apprenait que c'est elle qui a organisé la fuite en favorisant ses connaissances (CLR) : "en

donnant le pétrole (11) à sa connaissance elle peut avoir des ennuis, on risque de la renvoyer de l'entreprise si on apprend ça" (Amy, 14 ans, CSP 3).

L'hypothèse d'une hiérarchisation génétique (évolutive) peut être émise, fondée sur cette structure :

- niveau le plus bas (1) : orientation préoccupée par la faveur à une connaissance (AU)
- niveaux intermédiaires (2) : orientation préoccupée par les conséquences matérielles (CLR)
- niveaux intermédiaires (3) : orientation préoccupée strictement par la convention (CLT)
- niveau le plus élevé (4) : orientation préoccupée par la justice (CLJ)

L'on s'attend à ce que ce soient surtout les adolescents qui se caractérisent par le niveau le plus élevé à l'opposé des enfants et des délinquants qui se retrouveraient le plus souvent aux niveaux 2 et 3. Compte tenu de la confirmation de l'hypothèse sur l'orientation marquée vers le traditionalisme des délinquants, ici l'on ne peut s'attendre qu'à ce qu'ils soient sur-représentés au niveau 1 où il s'agit d'aider l'autre sans souci de la malhonnêteté de l'acte. La finalité de cette analyse étant le dépassement du conflit des valeurs, que l'on peut mesurer par le stade 4, les sujets qui l'ont dépassé devraient être plus préoccupés par la justice pour tous, même si l'on continue de croire à la solidarité. C'est-à-dire que plutôt que d'avoir une position rigide, ces sujets adoptent une position flexible, plus souple guidée surtout par le souci

(11) Le "pétrole" est le terme utilisé communément dans le milieu des élèves et étudiants pour désigner la fuite des épreuves lors des examens. On dira ainsi "le pétrole a coulé" ou "j'ai le pétrole".

de chance égale pour les candidats. Le tableau n° 63 nous rapporte l'ensemble des résultats en tenant compte des trois variables principales.

2.5.1. Le niveau de développement moral en fonction de la catégorie d'âge et du statut juridique

Tableau n° 63 : Classe d'âge, délinquance et jugement moral

	E		A		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AU	11	9.1	26	26	36	72	73	27
CLT	82	68.3	26	26	11	22	119	44
CLJ	5	4.1	25	25	2	4	32	12
CLR	22	18.3	23	23	1	2	46	17
Total	120	100	100	100	50	100	270	100

E = Enfant ; A = Adolescent ND ; D = Adolescent délinquant

Seuls certains adolescents non-délinquants (25 %) atteignent le stade n° 4, mais beaucoup d'entre eux se situent aux stades inférieurs (cf. Figure n° 7). Le conflit de valeurs n'est pas surmonté par les sujets de notre échantillon. Pour expliquer une telle donnée nous aurons recours aux variables indépendantes et intermédiaires, mais en montrant que les représentations sociales restent particulièrement décisives, comme nous l'avons déjà du reste analysé à propos de l'historiette sur le détournement des deniers publics.

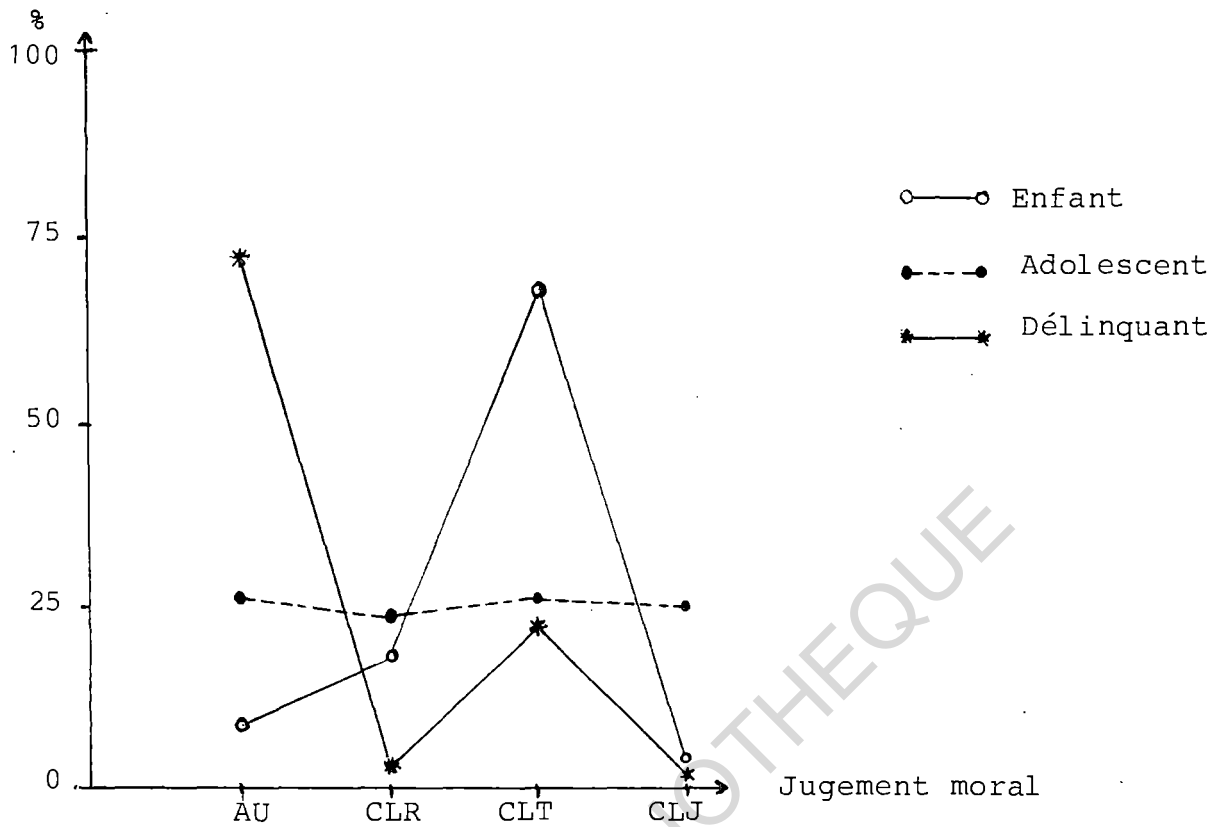


Figure n° 7 : Courbes d'évolution du jugement moral en fonction de la classe d'âge et du statut juridique

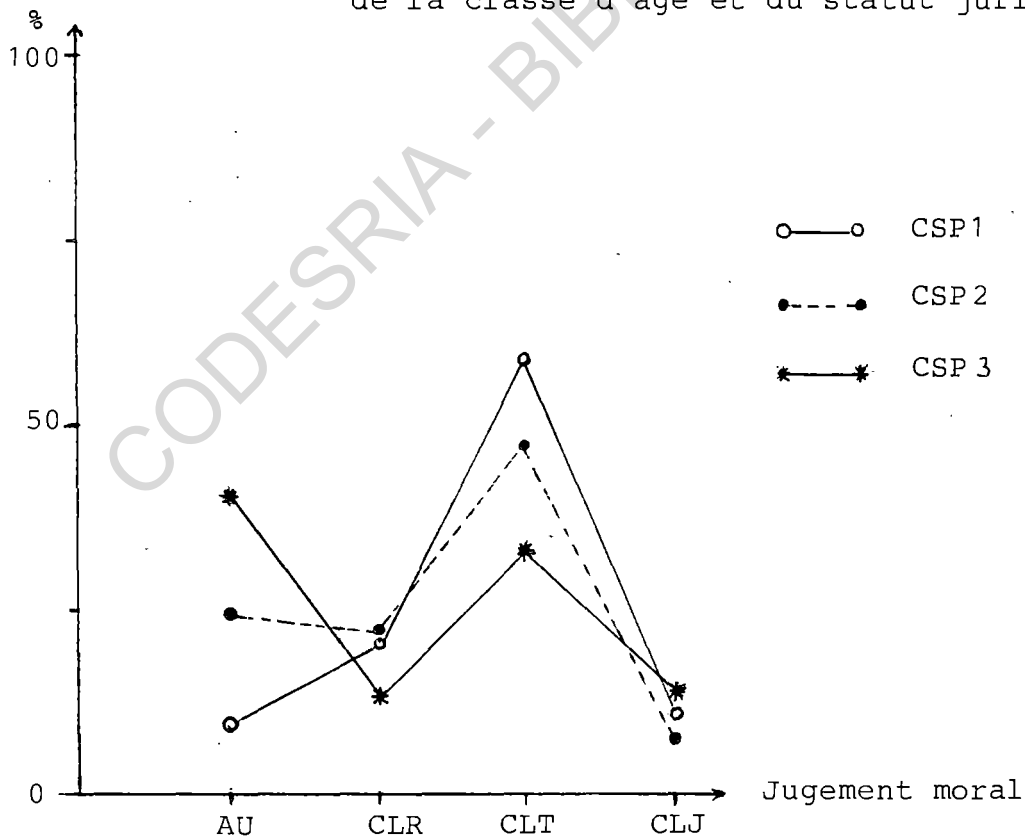


Figure n° 8 : Courbes d'évolution du jugement moral en fonction de la catégorie sociale

2.5.2. Le niveau de développement moral en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père (cf. également figure n° 8).

Tableau n° 64 : L'origine sociale et le jugement moral.

	CSP1		CSP2		CSP3		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AU	7	9	15	23.8	51	40	73	27
CLT	46	59	30	47.6	43	33	119	44
CLJ	9	11.5	5	8	18	14	32	12
CLR	16	20.5	13	20.6	17	13	46	17
Total	78	100	63	100	129	100	270	100

L'orientation morale la plus élevée atteinte par les sujets de notre échantillon est le niveau 3 ou la phase 3 telle que définie plus haut. Elle est influencée significativement par l'origine sociale ($P < .001$). Cette phase caractérise surtout les jeunes de la catégorie sociale supérieure (59 %), et secondairement, ceux de la catégorie moyenne (47.6 %). La phase 1 est surtout la marque de ceux de la classe basse (40 %) qui contrairement à tous les autres concilient difficilement l'altruisme et la justice-honnêteté, c'est-à-dire finalement que leur morale qui se veut humaniste reste très rigide et peu flexible. C'est l'absence de cette flexibilité, de cette souplesse susceptible de tenir compte de la complexité des situations rencontrées, qui explique sans doute leur difficulté à dépasser le conflit moral, envisagé sous l'aspect conflictuel de deux valeurs morales. Un complément d'explication peut être recherché dans les pratiques éducatives parentales.

2.5.3. Le niveau de développement moral en fonction des pratiques éducatives parentales (cf. figure n° 9)

Tableau n° 65 : Les pratiques éducatives et le développement moral

	Pratiques souples		Pratiques rigides		Pratiques L.faire	
	N	%	N	%	N	%
AU	20	16	44	37.6	9	36
CLT	62	48	49	41.8	8	32
CLJ	13	10	16	13.6	3	12
CLR	33	26	8	6.8	5	20
Total	128	100	117	100	25	100

Hoffman et Saltzstein (1967 op. cit. in Hoffman, 1970 repris par Vandenplas-Holper, 1985, p. 6) avaient trouvé que l'orientation morale humaniste et flexible chez les enfants âgés de 13 ans était corrélée avec les pratiques éducatives parentales, qui tenaient compte du comportement de leur enfant dans son contexte, en tenant compte de son point de vue, de ses intentions, de ses capacités et de ses limitations. Par contre les pratiques éducatives parentales qui ignoraient les facteurs contextuels en ne faisant prévaloir que des standards externes avec retrait d'amour, étaient corrélées avec une orientation morale conventionnelle et rigide, ce que nous avons nommé ici morale conformiste légaliste "tabouiste".

Dans le cadre de notre travail et eu égard aux résultats ci-dessus, une telle hypothèse se confirme, certes de façon non fracassante. En effet l'orientation unilatérale de la pensée ne se préoccupant que d'un seul aspect du conflit moral

est en fait la caractéristique, principalement, des pratiques rigides (37,6 %). Même si les pratiques souples n'ont pas encore véritablement produit des sujets en grand nombre se situant au niveau 4 (CLJ), ils en sont les plus proches, puisqu'ils se situent en grande majorité au stade 3 (CLT) pour 48 %. Certes nous n'ignorons pas que les pratiques rigides y sont représentées pour 41,8 % mais à l'inverse des pratiques souples, la grande partie des sujets restant se situent beaucoup plus au stade 1 (37,6 %) alors que les souples restant se situent surtout au stade 2 (33 %). Les pratiques éducatives laisser-faire, qui, selon la description obtenue d'ailleurs des enfants, naviguent à vue entre autoritarisme et laisser-aller total sans aucun fil conducteur, sont celles qui favorisent moins le développement moral ; l'orientation morale des enfants qui en sont issus, est marqué par le caractère unilatéral du jugement. Le sexe influence-t-il d'une certaine manière cette évolution ?

Tableau n° 66 : Le sexe et le développement moral

	Fille		Garçon	
	N	%	N	%
AU	18	16.36	55	34.37
CLT	62	56.36	57	35.62
CLJ	12	10.9	20	12.5
CLR	18	16.36	28	17.5
TOTAL	110	100	160	100

$$\chi^2 = 14.33 ; P < .005 ; \text{Tschuprow} = .18$$

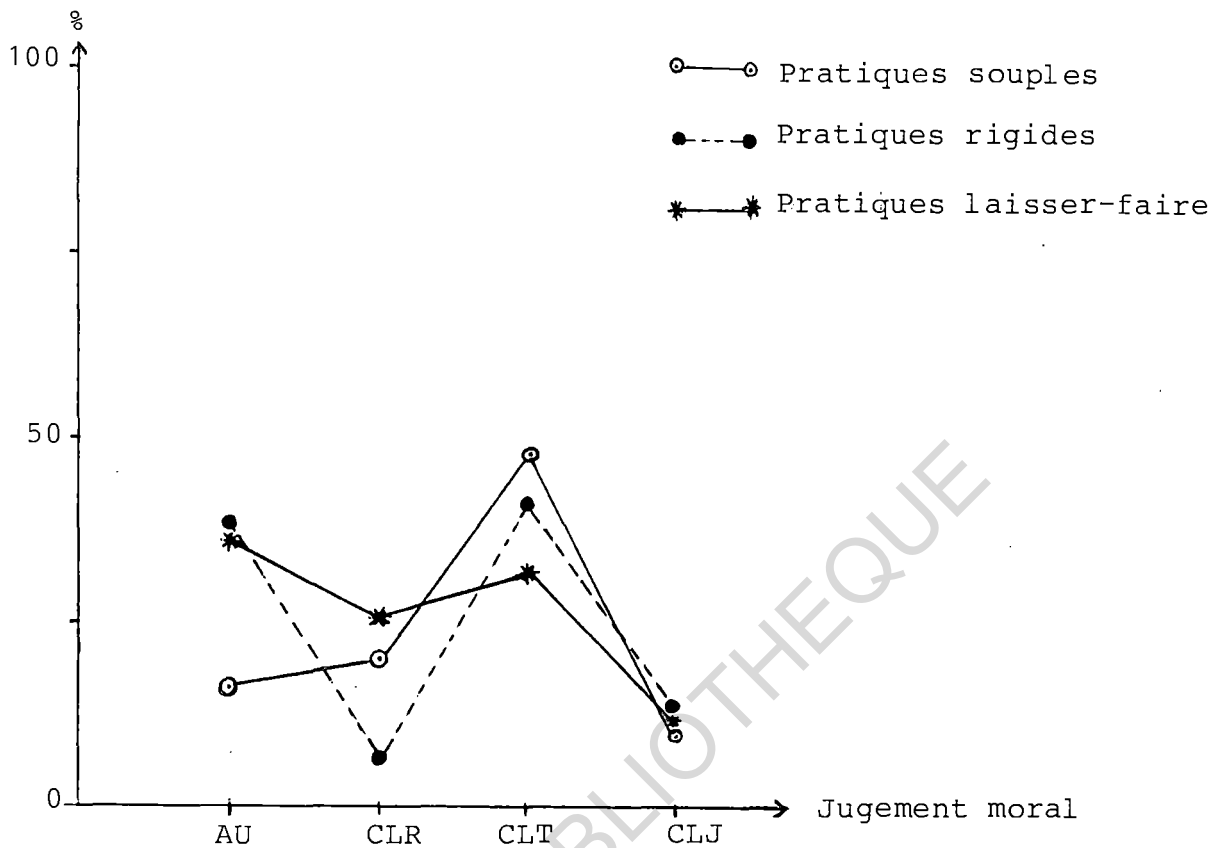


Figure n° 9 : Courbes d'évolution du jugement moral en fonction des pratiques éducatives

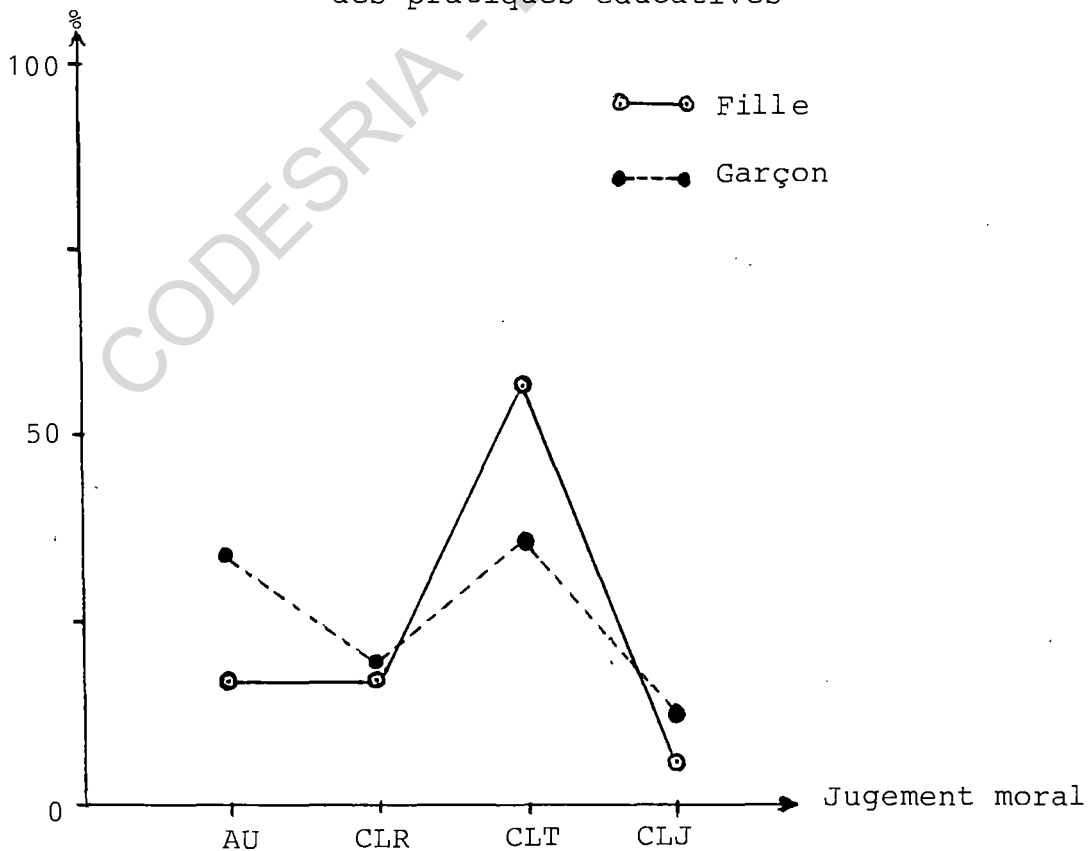


Figure n° 10 : Courbes d'évolution du jugement moral en fonction du sexe

La liaison entre le sexe et l'orientation morale est significative ($P < .005$). Ce sont les filles qui sont les plus avancées au point de l'évolution morale puisque ce sont parmi elles que l'on retrouve la majorité de ceux qui se situent au stade 3 (52 %) mais de plus ce sont 56 % d'entre elles, contre 35,6 % des garçons, qui se situent à ce stade (cf. figure n° 10).

En conclusion de notre historiette 10 que peut-on retenir ?

L'analyse de cette historiette a confirmé nos attentes en ce que l'évolution de l'orientation du jugement moral est influencée par le milieu socio-familial, médiatisé ici par la catégorie sociale du père et les pratiques éducatives parentales. Les pratiques éducatives souples donnent plus de flexibilité au jugement, à l'appréciation et permet de tenir de mieux en mieux compte des conflits, des contradictions entre valeurs. Les pratiques éducatives rigides, rigidifient le jugement en lui permettant de ne tenir compte que d'un seul aspect des deux termes conflictuels. Mais elles restent plus favorables que les pratiques éducatives dites laisser-faire qui abandonnent l'enfant à lui-même. Le jugement moral ici est également influencé par le sexe de l'enfant en ce que les filles montrent une plus grande flexibilité du jugement moral que les garçons qui ne s'en tiennent pour un bon nombre d'entre eux à un aspect, l'aide à une tierce personne au mépris de tous ceux qui viennent subir le test. Un tel résultat confirme la tendance générale des statistiques actuelles qui montrent une faible représentation de la délinquance féminine. Est-ce parce que leur jugement moral est plus mûr ou bénéficient-elles des circonstances qui font que l'on fait moins attention à elles lors d'infractions qui ne doivent pas manquer, ou est-ce plus d'indulgence à leur égard? Nous n'avons pas les données pour répondre à ces questions en ce qui concerne les filles. Néanmoins en ce qui concerne les

garçons, notamment les mineurs de justice nous pourrions voir le rapport entre leur intention de conduite, leur jugement et leur résistance à la tentation, dernier point de ce chapitre que nous allons aborder maintenant, car c'est en définitive grâce à cette résistance à la tentation de frauder que nous pouvons entrevoir l'orientation future des conduites morales.

3. - LE PASSAGE DU JUGEMENT, DE L'INTENTION AUX CONDUITES MORALES

Nous n'avons jusqu'à présent envisagé le développement que sous l'angle des seules représentations ou encore des appréciations. Ces représentations sont-elles corrélées avec les conduites effectives ? Même si les conduites morales désignées sous l'appellation de résistance à la tentation, ne sont étudiées qu'en laboratoire, elles nous aident à combler une lacune des recherches qui postulent la conduite à partir des seuls jugements et intentions des individus interrogés. L'hypothèse d'une moindre concordance entre jugements et actions d'une part, entre intentions et actions d'autre part peut être émise en ce qui concerne les plus jeunes et les mineurs de justice. Et l'on supposera que les adolescents se caractérisent par une plus grande cohérence entre ce qu'ils disent qu'ils feront et ce qu'ils font réellement, confrontés à des situations morales concrètes qui les impliquent de fait. Cette hypothèse est axée sur l'idée que si la maturité dans les appréciations et les jugements est une condition de moralité, cette condition nécessaire n'est pas suffisante. Une volonté intérieure suffisamment forte est nécessaire pour conformer la conduite aux jugements et celle-ci nécessite pour se construire un environnement sain moralement et des parents dont les pratiques quotidiennes (relatives à l'éducation de l'enfant) tiennent compte des facteurs contextuels (considération du point de vue de l'enfant, de ses intentions, ses capacités,

ses limitations). La résistance à la tentation constitue du reste un des critères d'acquisition des valeurs et de règles morales (Sears et al., 1957, cités par P. Tap, 1988, p. 112).

Pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne des réponses "résistance à la tentation" est de \overline{RT} (12) = 3,16 et à l'inverse le passage à l'acte donne une moyenne $\overline{P.A.}$ (13) = 1,84. Eu égard à ces deux données il nous est rendu possible de désigner dans notre échantillon, les sujets qui totalisent plus de trois réponses "Résistance à la tentation" (R.T.), c'est-à-dire 4 ou 5 réponses, comme étant ceux qui résistent bien à cette tentation de frauder. Ceux qui à l'opposé totalisent 1, 2, 3 réponses R.T. ou, ce qui revient au même, au moins 2 réponses "passage à l'acte" (P.A.) sont dans la catégorie de ceux qui ne résistent pas à cette tentation. Les résultats qui suivent sont basés sur ces critères préalables.

Tableau n° 67 : La conduite morale en fonction de l'âge et du statut juridique

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16						
	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D ND	D ND	D ND	D ND	D ND	D N					
R.T	11	8	9	9	9	9	12	1	12	1	15	2	10	3	14	4	129
P.A.	9	12	11	11	11	11	8	9	8	9	5	8	10	7	6	6	141
N	20	20	20	20	20	20	20	10	20	10	20	10	20	10	20	10	270

C'est à partir de ce tableau que nous représentons graphiquement dans la figure n° 11 l'évolution génétique de la résistance au passage à l'acte frauduleux. L'âge apparaît incontes-

(12) RT = Résistance à la tentation.

(13) P.A. = passage à l'acte.

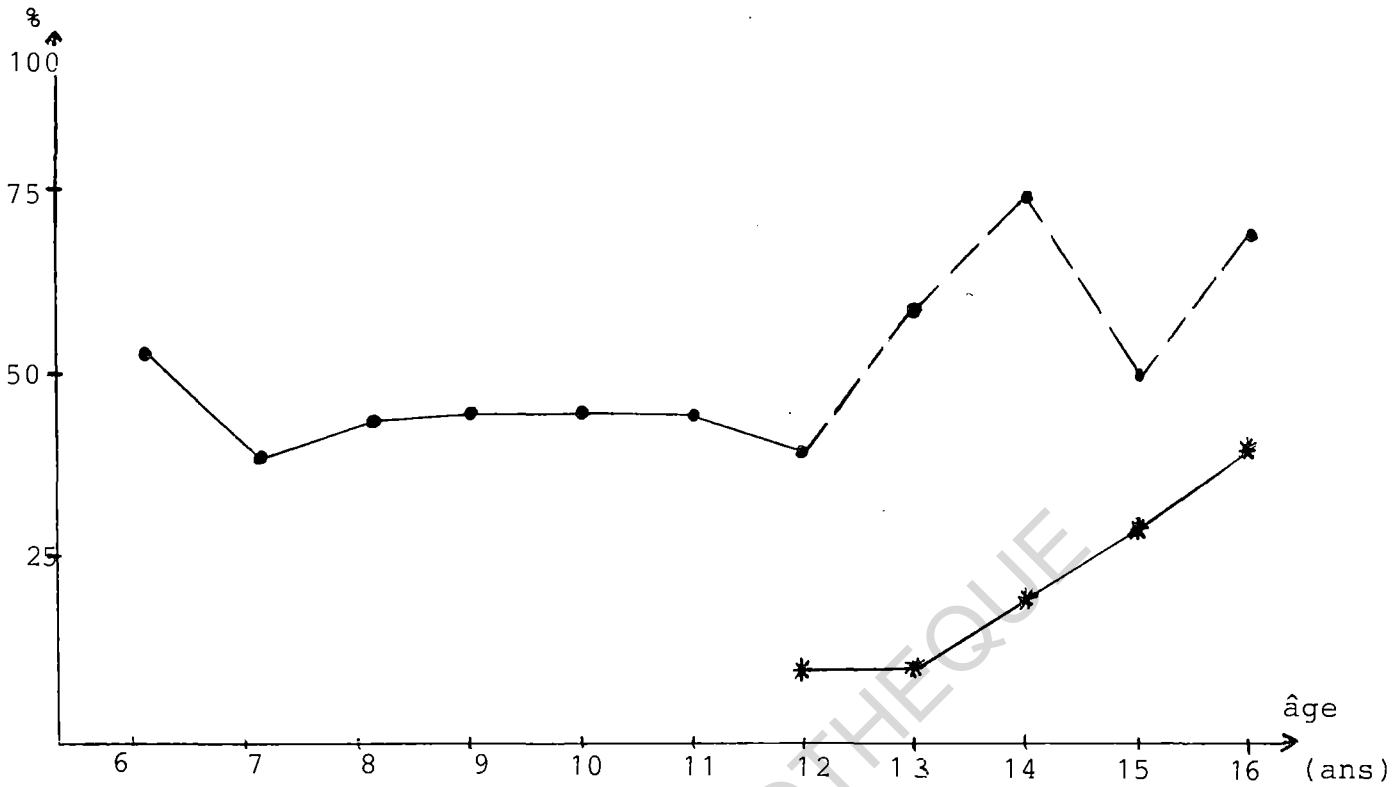


Figure n° 11 : Evolution du pourcentage des sujets résistant à la tentation en fonction de l'âge et du statut juridique

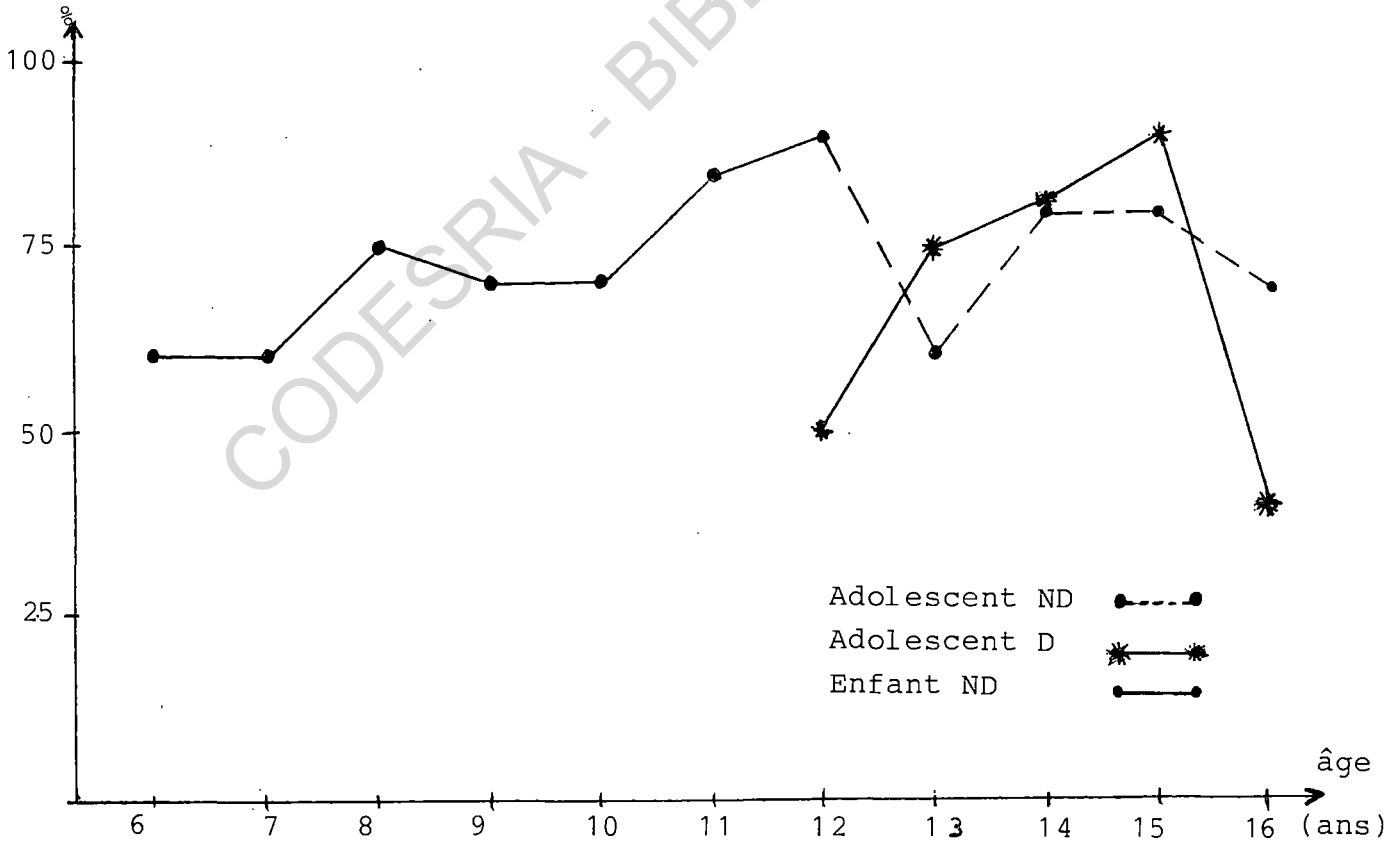


Figure n° 12 : Evolution du pourcentage de cohérence entre le jugement moral et l'intention morale en fonction de l'âge et du statut juridique

tablement comme un facteur de maîtrise de soi, il agit comme facteur renforçateur du principe de réalité, qui commande à tous de ne pas tenir compte que de soi et de ses seuls intérêts. Ceci est valable quel que soit le statut juridique de délinquant ou non. Cependant, les délinquants résistent très peu à la tentation comparés aux enfants, puis aux adolescents non-délinquants (cf. fig. n° 11). Un tel résultat n'est pas nouveau, cependant à partir de là c'est surtout la question de la cohérence entre jugement moral et conduite morale d'une part, entre intention morale et conduite morale qu'il convient d'analyser.

Tableau n° 68 : La relation entre le jugement moral et l'intention de conduite morale

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16					
	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	
Cohérence (N=193)	12	12	15	14	14	17	18	5	12	7	16	8	16	9	14	4
Incohérence (N=77)	8	8	5	6	6	3	2	5	8	3	4	2	4	1	6	6
N	20	20	20	20	20	20	20	10	20	10	20	10	20	10	20	10

L'allure générale des courbes de la figure n° 12 indique une influence de l'âge, mais elle est moins franche puisque à l'âge de 13 ans l'on ne comprend pas la baisse de la cohérence, de la même manière pour les délinquants à 16 ans. Une telle irrégularité peut trouver son explication dans la faiblesse des effectifs de chaque case. En effet lorsque nous considérons cette fois la classe d'âge, en comparant les enfants et les adolescents non délinquants par exemple (effectifs plus importants) il y a une progression de cette cohé-

rence, enfants (70 %), adolescents (76 %), la cohérence, la plus faible est à noter chez les délinquants (66 %), mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives, même au seuil de probabilité le plus élevé (par exemple $P < .250$). La conclusion partielle qui peut se concevoir c'est que l'intention de conduite et le jugement apparaissent assimilables l'un à l'autre, ou en tout cas sont très proches pour désigner la même réalité qui nous renvoie au concept de représentation sociale, dont nous parlerons au chapitre 9 de ce travail. La tendance à l'incohérence entre jugement et intention est plus forte chez les délinquants (34 %) que chez les enfants (30 %) et les adolescents (24 %) mais elle n'est pas significative.

Tableau n° 69 : La relation entre le jugement moral et la conduite morale (cf. figure n° 13)

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
							ND	D ND	D ND	D ND	D ND	D
Cohérence (N=133)	10	10	10	4	8	11	8	5 8	5 15	7 6	5 14	7
Incohérence (N=137)	10	10	10	16	12	9	12	5 12	5 5	3 14	5 6	3

Les plus incohérents, à propos de la conduite morale et du jugement moral, sont d'abord les enfants (56 %), ensuite les adolescents non-délinquants (49 %) et plus loin contre nos attentes les mineurs de justice. Mais une telle donnée ne nous fait nullement avancer si nous ne savons pas sur quoi porte la (in)cohérence. Prenons l'exemple entre la moralité du jugement (Faco a rapporté le porte-monnaie ramassé à une autorité la

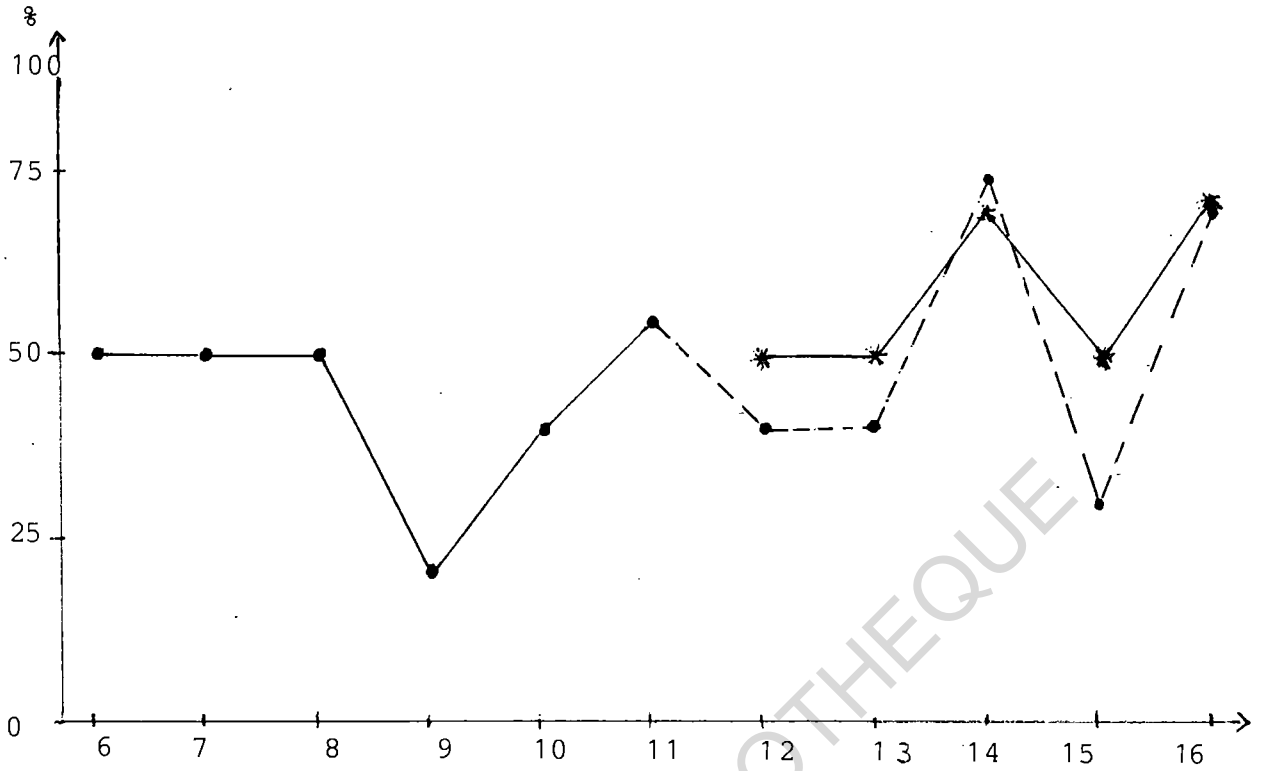


Figure n° 13 : Evolution du pourcentage de cohérence entre le jugement et la conduite morale en fonction de l'âge et du statut juridique

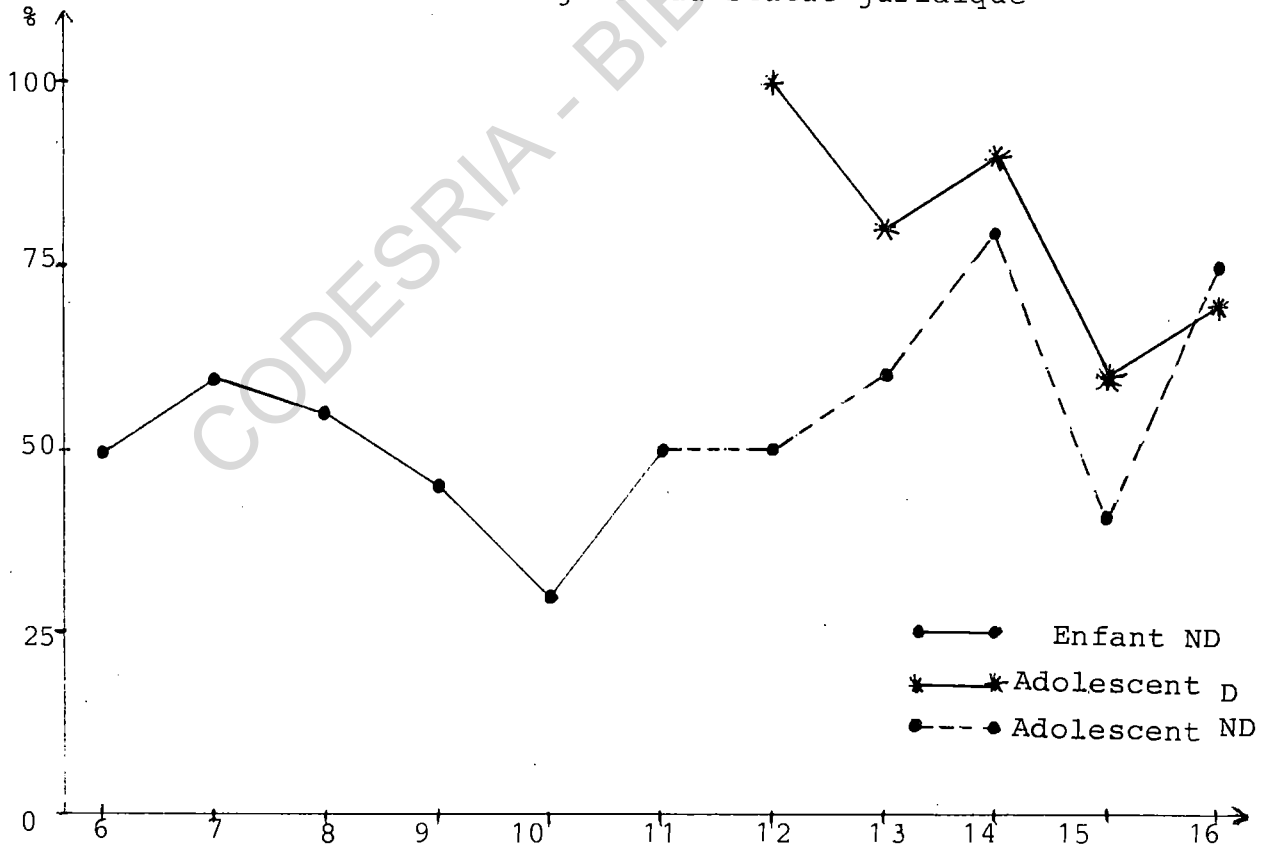


Figure n° 14 : Evolution du pourcentage de cohérence entre l'intention morale et la conduite morale en fonction de l'âge et du statut juridique

plus proche (Historiette n° 7) et la moralité de la conduite (Résistance à la tentation à l'épreuve de résistance telle que définie plus haut).

Tableau n° 70 : La corrélation entre conduite morale (épreuve de résistance) et jugement moral (Historiette 7).

		Conduite morale						N
		R.T			P.A.			
		E	A	D	E	A	D	
Jugement moral	Facø a bien fait (malhonnêteté)	4	15	11	7	11	25	73
	Facø a mal fait de garder le porte- monnaie (honnêt.)	60	48	0	49	26	14	197
N		64	63	11	56	37	39	270

$$\chi^2 = 77.23 ; P < .001 ; \text{Tschuprow} = .36$$

La corrélation entre la conduite morale et le jugement moral est très significative sur l'ensemble de l'échantillon ($P < .001$). Sur le total des 151 sujets cohérents (60 % de l'ensemble) 72 % manifestent leur cohérence entre la moralité du jugement et la moralité de l'action, les autres (28 %) la manifestent au niveau de l'immoralité : malhonnêteté au niveau du jugement et passage à l'acte au niveau de l'action morale. Le fait marquant qui émerge des résultats, c'est que à la différence des enfants et des adolescents pour qui la cohérence est essentiellement au niveau de la moralité, la cohérence entre jugement et comportement se situe au niveau de l'immoralité dans la population des mineurs de justice ivoi-

riens : Plus le jugement d'un acte d'injustice ou de malhonnêteté est défavorable plus le comportement de celui qui l'émet a des chances d'être conforme à cette valeur que représente la justice ou l'honnêteté. Mais il n'est pas toujours démontré que un jugement moral conséquent constitue une condition nécessaire et suffisante de la moralité des actes des sujets : les 33 % des sujets de notre échantillon qui bien qu'ayant un bon jugement moral, mais qui ne s'empêchent pas de tricher, nous en donnent la preuve. Mais également les 16 % des sujets qui même avec une bonne appréciation du comportement de Facó, ne résisteront pas eux-mêmes lorsque nous les plaçons dans la même situation que celle qui était décrite à propos du protagoniste de notre historiette 7. Quelles sont les conditions qui préparent une meilleure harmonie entre jugement, intention et conduite morale? Nous avons évoqué les pratiques du milieu social, notamment les pratiques éducatives, mais aussi les valeurs qui sont réellement et quotidiennement encouragées socialement. Qu'en est-il des pratiques éducatives dont sont issus les sujets qui ont un bon jugement moral même si ce jugement moral n'est pas mis au service du comportement qui, lui, reste malhonnête ?

Nous totalisons 89 personnes (cf. tableau n° 70); celles-ci se répartissent de la manière suivante en ce qui concerne les pratiques éducatives :

- souples : 25 (28 %)
- rigides : 64 (72 %)

Les pratiques éducatives rigides sont celles qui sont le plus corrélées avec le passage à l'acte même quand le sujet présente un bon jugement moral.

Lorsque nous considérons enfin les trois dimensions de l'orientation morale (jugement, intention et conduite morale) simultanément, quel est le degré de cohérence entre elles en

tenant compte de l'âge et du statut de délinquant ? (cf. figure n° 15).

L'âge de 14 ans apparaît comme le moment critique, puisque c'est à cet âge que la cohérence est significativement élevée. C'est du reste une telle donnée que l'on observait déjà. Mais la chute que nous observons à 15 ans (fig. 13, 14, 15) nous apparaît problématique. A quoi est-ce dû ? Nous n'avons malheureusement pas d'hypothèse explicative. La seule donnée à notre disposition porte sur le fait incontestable suivant. La cohérence que l'on observe à partir de 13 ans entre les trois dimensions de la conscience morale porte sur la moralité pour les non-délinquants, par contre chez les délinquants c'est plutôt sur l'immoralité. En effet chez ces derniers le mauvais jugement moral est souvent plus en relation avec un mauvais comportement moral et une mauvaise intention, alors que chez les adolescents non-délinquants la tendance c'est une relation inverse que l'on note.

En conclusion, nous retiendrons que l'incohérence entre les trois dimensions, prises simultanément ou deux à deux, semble être la caractéristique des plus jeunes. Globalement l'adolescence marque une stagnation, sinon une déclinaison progressive de cette incohérence autant chez les non-délinquants que chez les mineurs de justice. Cependant les derniers se signalent surtout par la cohérence immorale entre les trois dimensions de leur conscience, et l'incohérence que l'on note surtout chez eux et chez les plus jeunes relie un bon jugement moral (appréciation correcte des actions d'autrui au regard des critères du bien, du juste...), une bonne intention morale (le sujet prétend que s'il était dans la même situation il sera juste, honnête...) avec une mauvaise conduite morale (le sujet placé devant une situation concrète ne se comporte plus comme il disait qu'il ferait). Les corrélations calculées et qui font intervenir des facteurs de milieu nous ont fait évoquer les pratiques éducatives parentales, mais plus globa-

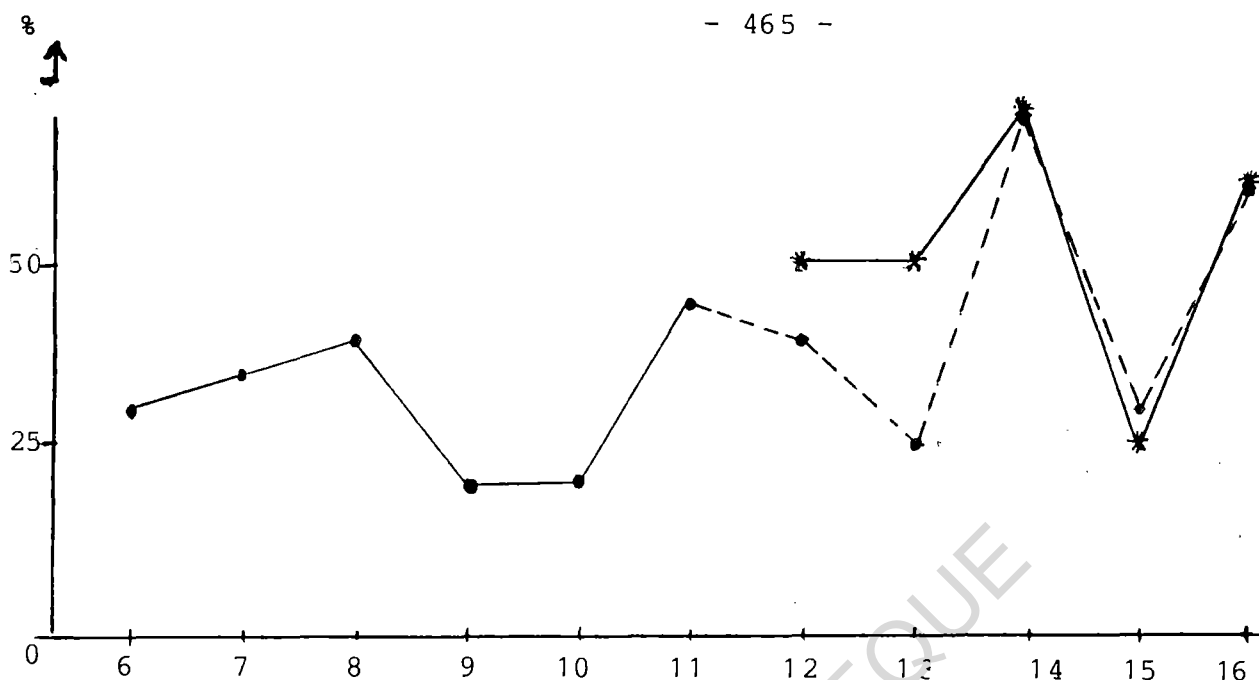


Figure n° 15 : Evolution du pourcentage de cohérence entre l'intention, le jugement et la conduite morale selon l'âge et le statut juridique

lement la culture et les valeurs dominantes aujourd'hui dans la société Ivoirienne. Les contre-valeurs agissent fermement sur les plus jeunes, et les mineurs de justice. La suggestibilité des plus jeunes et la fragilité de la personnalité des mineurs de justice nous ont semblé participer à l'explication. Mais comment expliquer que les jeunes soient à la fois plus sensibles à la conformité et aux contre-valeurs ? Leur sensibilité à la conformité n'est vérifiée que lorsqu'il s'agit d'éviter la punition car bien souvent en l'absence de l'adulte ils prennent beaucoup plus de liberté qu'ils n'en laissent paraître. Par contre la suggestibilité explique surtout qu'ils soient plus sensibles aux modèles, aux contre-modèles, d'une manière générale à ce qu'ils voient autour d'eux. Nous marquerons plus loin un arrêt sur le mineur de justice Ivoirien, à propos des représentations de sa vie passée, présente et à venir qui permettent de comprendre sa situation, surtout en étudiant le contenu de l'image de soi dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 9

LA REPRESENTATION DE SOI DE L'ENFANT OU DE L'ADOLESCENT IVOIRIEN en rapport avec son système de valeurs et l'orientation de sa conscience morale

Nous faisons souvent appel à la notion de représentation pour désigner communément l'idée, l'image ou la perception que peut susciter chez une personne un objet donné. Comme telle, la représentation renvoie, au sens général, à une activité de connaissance d'une réalité, d'une situation, d'un objet. Dans cette activité cognitive, la personne cherche à comprendre et à donner une signification personnelle, subjective aux objets de connaissance. Le problème c'est de savoir comment utiliser une notion aussi générale dans une approche concrète d'une situation ; ce qui suppose avant tout son opérationnalisation ou tout au moins sa définition. Quel sens donner à cette notion en psychologie. Pour P. Tap, "il faut différencier la notion génétique de représentation de celle, plus psychosociale, de représentation sociale" (1977, p. 12). Essayons de saisir dans un premier temps, ces différences, dans un deuxième temps les points communs et ensuite la raison d'être de cette notion dans cette étude dont l'objet principal est l'appropriation des valeurs morales dans un contexte culturel fait surtout de conflits de valeurs.

1. - LA NOTION GENETIQUE DE REPRESENTATION

T. Thong (1967) présente ainsi la conception piagétienne de la représentation. Il écrit : "l'intériorisation des conduites implique la représentation. C'est, selon Piaget, une nouveauté essentielle, à la constitution des conduites... La représentation fournit - des symboles accompagnant le processus moteur et permettant aux schèmes de s'appuyer sur eux pour fonctionner d'eux-mêmes, indépendamment de la perception immédiate. La représentation de l'objet permet à l'enfant de tenir compte de ses déplacements invisibles et de se libérer ainsi de la perception et de l'action pour concevoir l'objet identique et permanent (p. 40)... L'image mentale qui se forme dans l'imitation différée est "un signifiant" constitué par l'"accommodation" tandis que le "signifié" est constitué par l'"assimilation" qui, en incorporant l'objet à des schèmes antérieurs lui fournit par cela même une signification-. "La représentation naît (donc) de l'union des "signifiants" permettant d'évoquer des objets absents avec un jeu de signification les reliant aux éléments présents. Cette connexion spécifique entre des "signifiants" et des "signifiés" constitue le propre de la fonction que l'on peut appeler de façon très générale, la fonction symbolique" (p. 47). Plus loin, cet auteur précise que "les débuts de la représentation chez l'enfant sont donc caractérisés par la prépondérance de l'assimilation, prépondérance qui persiste jusqu'à la naissance des opérations vers 7-8 ans." (p. 48).

La notion de représentation telle qu'elle apparaît dans cette perspective piagétienne, c'est surtout de permettre la saisie de la genèse des décentrations et dissociations entre les divers objets et le sujet ; la question essentielle étant pour ainsi dire, de savoir comment l'enfant arrive à former une image à propos d'un objet absent, comment découvre-t-il les différentes identités entre des objets absents et leur

double mental assimilé. Cette activité cognitive de "présentification" de l'objet absent ou selon P. Tap de représentation de l'objet absent, "implique une activité différente de l'activité perceptive et de l'activité conceptuelle. L'activité symbolique qui la caractérise se manifeste, quoique de façons différentes, dans le simulacre, le transfert analogique, la métaphore" (op. cit.).

En plus de saisir le développement intellectuel, l'utilisation de cette notion permet aussi d'étudier l'imaginaire et sa construction chez l'enfant. P. Malrieu (1967) indiquera d'ailleurs qu'on ne peut faire une opposition entre l'intellectuel et l'imaginaire : "La connaissance imaginative, loin d'apparaître comme étrangère à la connaissance intellectuelle en pose les fondements... (au sens où) elle introduit en effet la représentation, l'analogie, la métaphore et la comparaison, source de questions, qui constituent quatre caractères fondamentaux de l'activité intellectuelle." (1967, p. 233). Pour lui, donc, l'imaginaire doit être considéré comme une activité de personnalisation dans la mesure où "l'imagination permet au sujet d'exister, de se comporter à l'égard des choses et des autres, non plus en fonction de ses besoins, mais en fonction d'un modèle, qui n'est pas tout fait, mais qui s'élabore dans l'acte même d'imaginer". (p. 240). Essayons à la suite de Malrieu, de voir ce qui permet de dire que la représentation, rendue possible par "la connaissance imaginative", est une activité formatrice de la personnalité de l'enfant. Il propose d'abord de considérer la fonction imaginative comme une sorte d'"impression d'une chose en une autre" ; répondant à la question qu'il pose de savoir "comment ce phénomène est possible ?", il propose : "Lorsque le sujet est en face d'une situation définie, un phénomène d'anticipation tend à se produire. Il est constitué à partir d'expériences antérieures ; il "signifie" la situation à partir de ces expériences. Ce processus d'anticipation dont le type premier peut être trouvé dans les réactions conditionnelles... (peut) être

moteur, imaginatif, verbal... Le sujet, par l'exploration imaginaire tente sur un mode non réfléchi de se situer en lui-même, il se définit à lui-même "comment il se trouve",... L'image obtenue par le sujet au terme de la recherche apparaît alors comme une prise de position sur soi". Mais, la pensée imaginative qui est ici sous l'influence prépondérante de la projection des expériences passées, ne pourra réellement permettre le développement de l'intelligence que dans la mesure où il y aura une tentative du sujet de se départir des insuffisances de l'imagination. Cette lutte décisive, selon Malrieu, se poursuit sur deux plans : "au cours de son initiation aux niveaux scientifiques élémentaires, l'enfant apprend à différencier les domaines que l'imagination a indûment confondus et par-là, à distinguer le sujet de l'objet, l'agent et le patient, le plan des choses et celui des causes (Wallon) ; il définit les réalités par le réseau de leurs déterminations. En même temps, il apprend à observer en lui-même l'origine de ses images, de ses assimilations ; il devient capable de rétrospection et réversibilité (Piaget), il cesse d'être entraîné par la fuite d'idées, par la fixation à un thème" (p. 236).

Dans ses écrits plus récents, P. Malrieu indique qu'il faut considérer le champ des représentations notamment sociales comme un lieu de subjectivation. En introduisant la notion d'"interstructuration du sujet et des institutions" (1977), il se demande, à propos de la notion de Parsons "d'interpénétration", si on ne peut pas trouver des indications dans la psychologie génétique pour répondre aux questions relatives au lien entre organisme et personnalité, à la place du symbolique dans ce lien et si l'on peut parler de "structures" à leur propos." (p. 12). La notion d'interstructuration qu'il propose "obéit à une double dialectique : celle de la "contradiction" entre les sources individuelles et les incitations sociales des comportements, celle des contradictions internes au sujet, aux institutions, à leur système" (p. 13). Dans ce contexte il

s'agit pour l'auteur d'analyser le processus par lequel l'enfant devient sujet. Ainsi, après une analyse sur les rôles joués par l'imitation, l'identification, et l'imaginaire dans la subjectivation, en vient-il à considérer le champ des représentations sociales comme un des lieux de la subjectivation (p. 19). Nous voudrions nous arrêter un moment sur ce problème afin de voir comment P. Malrieu fait intervenir cette notion psychosociale de représentation sociale dans la perspective psychogénétique. Il écrit : "La réalité sociale apparaît aux jeunes enrobée dans une représentation sociale qui leur est offerte par la société, par le truchement des éducateurs et des mass média." (p. 19).

"Une représentation sociale (...) s'offre en un sens comme un système de notions à partir des faits, raisonnements, critiques, etc. Mais parce qu'elle a une signification pour l'existence du sujet, elle passe par la conscience de l'avenir qu'elle lui promet ; elle effectue le relais de l'imaginaire individuel, le nourrit de données nouvelles tout en s'appuyant sur sa motivation essentielle : le désir de dépassement".

"Emanant de sous-groupes distincts et souvent en conflit, les représentations sociales s'opposent et les jeunes découvrent progressivement ces oppositions dans le processus de la désillusion. Car ils s'étaient attachés à certaines d'entre elles comme l'enfant à la croyance au Père Noël ou à la toute puissance des parents. Elles étaient pour eux un moyen de hiérarchisation des valeurs. La conscience qu'elles se heurtent à d'autres peut n'être pas suivie d'une critique immédiate, mais au contraire d'une tentative de résolution de la dissonance et d'un enfermement passionnel dans le système adopté, par attachement aux proches qui le partagent avec lui, par souci de continuité. Il y a là un processus de subjectivation très répandu : je suis par ma croyance et je ne veux pas la confronter avec d'autres. On peut appeler ce processus le parti pris..." (pp.19-20). Le sujet passe à un autre

processus de subjectivation quand il y a abandon par les proches du système de valeurs : "le sujet -en parti pris- passe par une crise qui devient un autre processus fondamental de la subjectivation : la délibération sur les fausses et les vraies valeurs" (p. 20).

Malrieu tire la conclusion suivant laquelle ces deux processus de subjectivation, en tant que "modes opposés de réactions aux contradictions dans les institutions, plus ou moins directement réfractés dans les groupes "éducateurs" "proches", sont à considérer comme une "action sociale" dans la mesure où ils contribueraient à structurer la société : "en forme de parti pris, elle tend à conserver les structures existantes. En forme de délibération critique, elle vise à proposer une restructuration sociale." (p. 20).

De cette conception psychogénétique, nous retiendrons que le concept de représentation tel qu'il apparaît n'est pas seulement utile pour comprendre l'évolution de l'intelligence, mais de façon générale le processus par lequel l'enfant devient sujet, construit sa personnalité. Ainsi, quand il s'agit de la représentation d'un objet, l'activité symbolique qui la sous-tend consiste en un jeu de signification entre l'objet absent et son double mental intériorisé. Dans le cas de la représentation d'un objet social ou culturel, bien que le même mécanisme soit en jeu, l'activité qui la caractérise est surtout une activité d'enculturation, car en fait, l'enfant doit intérioriser les valeurs sociales, culturelles et morales et tous les adultes significatifs dans sa vie, d'abord ses parents, veillent à cette tâche. Ici jouent en particulier, l'imitation et l'identification aux modèles parentaux et aux valeurs incarnées par eux. Donc, l'utilité de la notion de représentation sociale en psychogénétique paraît être principalement liée à la question de l'acquisition des valeurs sociales par l'enfant ; cette acquisition étant d'abord passive, ce n'est que progressivement, dans les

comparaisons, les questions, les oppositions que l'enfant découvre entre diverses valeurs qu'il prendra position par "délibération". C'est, nous semble-t-il, ce que P. Tap (1977) citant R. Perron, explique quand il écrit : "génétiquement les valeurs sont d'abord agies avant d'être connues et reconnues, puis acceptées, assumées et affirmées avant d'être enfin relativisées".

2. - LA NOTION PSYCHO-SOCIALE DE REPRESENTATION SOCIALE

2.1. - Définitions

C'est à Serge Moscovici (1961) que nous devons l'introduction de la notion de représentation sociale en tant qu'elle permet de comprendre les processus psycho-sociologiques à partir des rôles joués par les processus symboliques et cognitifs. Dans ses travaux sur la représentation sociale de la psychanalyse, S. Moscovici se donne pour objectif "d'étudier les processus afférents à son enracinement dans la conscience des individus et des groupes." (p. 1).

Après avoir précisé que "l'étude des représentations sociales, implique l'analyse des formes culturelles d'expression des groupes, de l'organisation et de la transformation de cette expression et finalement, de sa fonction médiatrice entre les groupes, ou plus généralement, entre l'homme et son milieu" (pp.10-11), le premier problème qu'il soulève en rapport avec cet objectif général a trait "aux modalités de propagation et de pénétration des théories scientifiques dans une société donnée" ; le deuxième concerne "le passage d'une forme de connaissance à une autre... Comment une théorie scientifique est convertie en système d'opinions d'un groupe défini" (pp.1-2).

De là, il délimite son analyse en trois grands groupes de phénomènes et de problèmes : "- L'organisation du contenu et son étude dimensionnelle. En liaison avec cette dernière, l'examen des indications sur le plan de la conduite, de certains éléments (-opinions, attitudes, stéréotypes) constituent une ouverture nécessaire ;

"- La formation et la détermination des représentations sociales. Dans le cas de la psychanalyse, nous devons aussi aborder les processus de transformation d'une théorie scientifique en représentation sociale;

"- A cette occasion, il nous apparaît opportun de discuter et de reprendre (le matériel recueilli nous le permettant) l'analyse des aspects purement cognitifs d'une telle représentation." (p. 260).

La définition qu'il donne de la représentation sociale est la suivante : "envisagée comme un ensemble ordonné d'assertions évaluatives portant sur des points spécifiques, la représentation sociale constitue un univers d'opinions", l'attitude, l'information et le champ de représentation étant les trois dimensions de cet univers (p. 283) sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

La délimitation ci-dessus indiquée intéresse directement notre étude. En effet la première question est celle de savoir comment s'organise pour des groupes donnés, ici adolescents et enfants, cet univers d'opinions, d'attitudes, quand il ne s'agit plus d'une théorie scientifique, mais des valeurs socio-culturelles, socio-morales et surtout de soi-même. Nous pensons que ces différentes représentations des valeurs et de soi entretiennent des rapports étroits, car l'image de soi, positive ou négative ne sera pas isolée de l'ensemble des représentations sociales plus larges sur le modèle de garçon ou de fille, sur les modèles de comportements que l'on sou-

haite leur voir adopter et sur les contre-modèles de comportements que l'on souhaite proscrire de leurs conduites. C'est dans le quotidien de ses interactions avec les autres, que s'organise, de manière non délibérée au départ, le champ des rapports et des communications sociales, le champ des représentations sociales. Les représentations sociales ainsi acquises, comme l'indique Moscovici, vont alors non seulement "orienter ou susciter des conduites dans une réalité élargie ou transformée, elle(s) propose(nt) des formes où les rapports sociaux concrets puissent trouver leur expression." (p. 309).

Cet auteur (1969) complète cette proposition en disant : "au lieu d'être l'ombre portée sur la société d'une expérience ou d'une connaissance, une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et le dominer. Ensuite, d'assurer la communication entre les membres de la société, en leur proposant un cadre pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective" (p. 11). Que désigne Moscovici sous le terme d'opinions et quelles sont les dimensions des représentations ?

Au sens général on peut saisir l'opinion comme étant "une assertion évaluative (constituant un moyen d'expression et d'échange entre les membres d'un groupe), sur une question controversée, relativement spécifique, socialement significative" (Moscovici, 1961, p. 262).

Selon cet auteur, la plupart des études ont montré que l'opinion est peu stable, spécifique et comme étant un moment dans la formation des attitudes et des stéréotypes. A partir d'une définition de J. Stoetzel, cité par lui, définition suivant laquelle "les opinions d'un sujet sur une question

déterminée (...) ou, si l'on préfère, son opinion au sens collectif, sont les manifestations, consistant dans l'adhésion à certaines formules, d'une attitude qui peut être évaluée sur une échelle objective", Moscovici tire la conclusion que l'opinion est une expression, un moment de l'attitude (p. 262).

J. Maisonneuve (1973) donne pratiquement la même définition de cette notion quand il écrit : "dire qu'elle est un comportement verbal, manifestant l'attitude d'un sujet, son adhésion à certaines croyances ou valeurs, ne fait en somme que renvoyer à d'autres concepts, tout en situant l'opinion dans -cette zone crépusculaire qui n'est clairement ni psychologique, ni sociologique- mais précisément les deux à la fois" (pp.124-125).

C'est enfin J. Stoetzel (1978) qui nous aide à comprendre les fonctions de l'opinion. Pour lui, il faut en distinguer trois fonctions :

"- la première fonction des opinions sera donc l'adaptation à la réalité, ou "évaluation de l'objet". Nos attitudes et opinions nous aident à classer les objets du milieu où nous sommes placés et par là mettent à notre service des prédispositions pour agir et affronter ces objets.

- Les opinions servent à adapter l'individu à son groupe, à le faire accepter par le groupe.

- Les opinions ont une fonction d'extériorisation : elles résultent du fait que l'individu aperçoit une analogie entre un événement du milieu extérieur et un problème intérieur non résolu". (pp.196-197).

De ces différentes définitions et fonctions nous pouvons retenir l'idée suivante que l'opinion, en tant qu'expression verbalisée d'une attitude, est, en un sens, un moyen d'expres-

sion de la personnalité des individus qui l'expriment et de leur groupe d'appartenance. Avec cette notion donc, la plupart des auteurs cités nous amènent à considérer les notions qui lui sont sous-jacentes.

2.2. - Les dimensions pour l'analyse de la représentation sociale

Pour Moscovici et d'autres auteurs comme R. Kaës et J.P. Codol cités par C. Herzlich (1972) "une représentation sociale, quelle que soit la nature exacte de ses éléments constitutifs, est analysable selon plusieurs dimensions : celles-ci étant, selon Moscovici, l'attitude, l'information et le champ de représentation" (p. 310). Quel est le sens, le contenu et la fonction respective de chacune des dimensions qui composent la représentation sociale.

2.2.1. L'attitude

Nous aurons recours une fois de plus à ces auteurs et d'abord à Moscovici qui nous invite à distinguer d'entrée l'attitude de l'opinion : "envisagées par rapport aux attitudes, les opinions sont des réponses organisées (complexes) et latentes (couvertes)... Le concept d'attitude et l'organisation psychologique qu'il est censé désigner se rapportent à l'aspect régulateur de la conduite" (p. 265).

Quant à J. Stoetzel, il pense qu'à "prendre le mot dans son sens le plus général, l'attitude désigne, en psychologie sociale, la manière dont une personne se situe par rapport à des objets de valeur. L'étude des attitudes est donc au coeur d'une théorie de la personnalité : les comportements d'un individu pourront être décrits, compris et même prédits par ses attitudes" (p. 194). En partant de cette définition, selon

lui "la plus concise", J. Maisonneuve dégage une définition la "plus exhaustive" suivant laquelle : "l'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur) ; elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (paroles, ton, gestes, actes, choix ou leur absence) ; elle exerce une fonction à la fois cognitive, énergétique et régulatrice sur les conduites qu'elle sous-tend" (p. 107). Cet auteur retiendra de Sherif (1948), T. Newcomb (1970), J. Stoetzel (1943) et S. Moscovici (1962) cinq critères spécifiques qui nous semblent importants à souligner ici :

- 1) les attitudes sont acquises et non pas innées,
- 2) les attitudes sont plus ou moins durables et susceptibles de changer grâce aux influences extérieures,
- 3) les attitudes sont une sorte de relation privilégiée du sujet aux objets,
- 4) cette relation s'effectue selon une polarité affective, "entre le pour et le contre",
- 5) les attitudes enfin mettent en jeu un processus de généralisation (Sherif).

Que nous apportent ces différents auteurs ? Selon nous, d'abord, le fait important que l'attitude est préparatoire à l'action (Allport cité par Moscovici), qu'elle est peut-être génétiquement première par rapport aux autres dimensions et qu'elle a un pouvoir explicatif (elle ne peut l'être que "seulement si elle-même est explicitée, c'est-à-dire si on peut définir les déterminations qui la fondent et dont elle est une synthèse ou un carrefour" (p. 267), enfin, qu'une de ses fonctions les plus fondamentales demeure de réguler les conduites, elle peut actualiser et soutenir le comportement qui lui correspond (p. 270).

2.2.2. L'information

Elle concerne l'ensemble des connaissances sur l'objet de représentation. Cette connaissance peut être cohérente, structurée ou non. A propos, par exemple, de la représentation sociale de la psychanalyse, Moscovici note que "dans certains groupes, les ouvriers par exemple, il n'existe pas d'information cohérente quant à la psychanalyse et de ce fait, on ne peut guère parler de l'existence de cette dimension. Par contre, parmi les étudiants ou dans les classes moyennes, nous trouvons un savoir plus consistant et qui permet d'opérer une discrimination des niveaux de connaissance" (p. 284).

2.2.3. Le champ de représentation

"La dimension que nous avons désignée par le vocable -champ de représentation- nous renvoie à l'idée d'image, de modèle social, au contenu concret et limité des estimations portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation... Il y a champ de représentation là où il y a unité hiérarchisée des éléments" (p. 285).

En somme, les dimensions "champ de représentation" et "information" sont secondes par rapport à la dimension "attitude", au sens où, même en présence d'une information peu élaborée et réduite et un champ de représentation où les éléments seraient peu hiérarchisés et peu cohérents, le sujet est toujours susceptible de manifester une attitude.

A partir de ce qui précède, il nous semble possible d'abord de mettre en évidence la fonction principale, à notre sens, de la représentation sociale comme étant de donner aux individus la possibilité de s'orienter et d'assurer leurs communications dans le champ social où ils évoluent. Dans un deuxième temps, à mieux saisir la différence entre l'utili-

sation de cette notion de représentation en psychologie génétique et en psychologie sociale. Cette différence, signalée au début du chapitre, viendrait à notre avis, non pas du sens à donner à ce concept, mais du fait que dans un cas l'utilité de cette notion concerne la construction des systèmes de valeurs chez l'enfant (cf. Perron) d'autant plus qu'elle est saisie comme "une nouveauté essentielle à la constitution des conduites" (Piaget). Dans l'autre cas, son utilité réside dans la possibilité qu'elle offre pour la saisie des systèmes des valeurs déjà existantes et sous-jacentes à telle ou telle conduite, la mise en évidence des contenus des représentations et les comparaisons des groupes sociaux sur la base de leurs représentations. Notre objectif n'étant pas de saisir théoriquement les raisons ou l'utilité de cette notion dans tel ou tel autre secteur de la psychologie, nous passerons donc rapidement sur cet aspect de la question pour analyser comment se forme et se détermine une représentation sociale. S'impose-t-elle à l'individu de l'extérieur ou alors l'individu participe-t-il à sa formation, de quelle manière ?

2.3. - Formation et détermination de la représentation sociale

Selon English et English cités par R. Perron (1971) : "la valeur est un concept abstrait qui reste souvent implicite, et qui définit, pour un individu ou pour un groupe social, quelles fins et quels moyens de les atteindre sont désirables. Ces concepts abstraits de valeur ne résultent pas d'ordinaire de processus individuels de valorisation ; ce sont des produits d'élaboration sociale, qui s'imposent à l'individu et qu'il internalise peu à peu en les acceptant et utilisant progressivement comme ses propres critères de valeur." (p. 21). Perron propose de considérer cette définition comme une hypothèse de travail et essayera de montrer que, en ce qui concerne l'échelle de valeurs de la personne, il existe un

véritable "stéréotype" social que la société imposerait à l'enfant et qu'il serait amené à accepter progressivement. Cependant, loin de se satisfaire d'une conception aussi sociologique, il considère que non seulement cette conception est insuffisante, mais n'aide pas du tout à comprendre comment se fait cette internalisation. Dans une perspective psychogénétique, faudra-t-il admettre avec Perron l'idée d'une élaboration individuelle des valeurs ? La question ainsi posée est cruciale mais il ne s'agit pas simplement de faire le constat d'opposition systématique entre différents modes d'approche comme semble le faire cet auteur quand il écrit : "on voit s'opposer deux modes d'approche, selon qu'on met au premier plan l'élaboration culturelle des valeurs et les tensions sociales qui en découlent, ou bien leur élaboration individuelle et les tensions intrapsychiques essentielles à cette élaboration. Le premier mode d'approche est celui du sociologue et du psychosociologue, le second est celui du psychologue et du psychanalyste, lorsqu'ils s'interrogent sur la construction et les fonctions du Moi et du Surmoi ou lorsqu'ils tentent d'étudier la construction des images valorisées de Soi et d'Autrui." (p. 24).

Même quand Perron nous dit que le second mode n'empêcherait pas d'admettre qu'au cours de cette élaboration personnelle des valeurs, l'individu réfracte des valeurs qui lui sont antérieures et extérieures parce que culturellement élaborées, il ne nous aide pas en réalité à mieux saisir la relation dialectique qui s'instaure entre cette "internalisation" génétiquement première et la délibération progressive que fait l'individu à propos des valeurs sociales dans le contexte des interactions réelles avec les divers autrui et les institutions dans lesquelles il est inséré. C'est donc de ce point de vue qu'il nous semble utile de dépasser le constat simple de cette opposition pour émettre l'idée d'une relation réciproque. Nous pensons qu'en définitive, la notion d'interstructuration rencontrée chez P. Malrieu (1977) est celle qui peut

le mieux rendre compte de cette dialectique d'interpénétration car cette notion permet de dépasser les réductionnismes sociologiques (tout est déterminé par la culture et le social) et psychologiques (tout part de l'individu) pour mettre en relief l'interaction nécessaire entre l'individuel et le social, l'un ne pouvant aller sans l'autre. Ainsi, la représentation sociale ou les valeurs sociales qui la sous-tendent est "construite dans la communication, elle amène le sujet à se déplacer sur la position des autres, à le faire sortir de son égocentrisme -quitte à le plonger dans l'égocentrisme du groupe-" (1977, p. 38), P. Tap (1977, p. 22) fait la même remarque, plus précisément à propos de la démarche de R. Perron en indiquant d'abord que la théorie de Perron n'établit en fait aucun lien entre l'élaboration individuelle et l'élaboration culturelle des valeurs et qu'il faudra donc retenir que la structuration des valeurs s'instaure dans le relationnel, que les valeurs culturelles, idéologiques elles-mêmes ne sauraient en aucun cas être dissociées des valeurs liées à la personne (représentation de soi et d'autrui et valeurs qui leur sont attachées) et aux relations entre les personnes. En réalité la personne et ses valeurs luttent contre l'emprise socio-culturelle pour constituer souvent un espace de liberté. Mais cet espace ne peut être conquis que collectivement. Les exemples sont nombreux aujourd'hui (pays de l'est, pays africains).

Quant aux facteurs de détermination d'une représentation sociale, ils seraient, selon Moscovici (1961) de deux ordres ; l'un est de nature socio-économique et l'autre de nature psychologique et sociale qu'il appelle systèmes d'orientation ; ce vocable exprimerait l'idée d'une combinaison à trois niveaux :

- a) des attitudes et des motivations par rapport à un problème précis ;
- b) des expériences personnelles et collectives ;

c) des normes et représentations persistantes malgré la diversité des structures sociales (p. 345).

Ainsi, à partir du constat d'une détermination sociale de la représentation, reconnue par tous, il faudra considérer un type de "causalité circulaire" ou en "réseau" car selon D. Lagache lorsqu'on y a recours, les difficultés de principe disparaîtraient, les conditions historiques, sociales et économiques, les "patterns" culturels déterminant le pattern "familial", le "pattern" personnel à son tour déterminerait en partie la participation et le rôle de l'individu, dans les divers groupes et les diverses situations sociales (Lagache, cité par Moscovici, p. 338).

Mais, comment, à partir d'affirmations somme toute générales de détermination réciproque, d'interpénétration, d'interstructuration, saisir concrètement l'aspect principal dans cette action réciproque. Il nous paraît important, malgré la difficulté évidente de cette saisie, de préciser que dans le contexte d'une analyse dialectique, de plusieurs phénomènes ou aspects d'un problème à un moment donné, l'un est nécessairement principal, les autres étant secondaires même si leur intervention n'est pas négligeable. Cette perspective utilisée par P. Tap, Malrieu, est aussi celle que Moscovici indique quand en définitive, il propose de distinguer plusieurs processus de détermination, l'un central et l'autre latéral. Ceci pour répondre à la question de savoir "si la structure sociale détermine au même titre tous les aspects de la représentation" (Herzlich, 1972, p. 316). Elle résume ce que Moscovici entend par ces deux types de détermination : "La détermination centrale, qui régirait l'émergence même d'une représentation et son contenu, la détermination latérale, moins directe, portant sur ses aspects proprement cognitifs et expressifs. Ces derniers relèvent partiellement de lois qui leur sont propres. On peut en donner comme exemple l'objectivation à l'oeuvre dans la production du schéma figuratif de la psychanalyse : son émergence peut être rattachée à un ensemble de conditions sociales ; en revanche, la nature même du processus, sur le plan cognitif, apparaît comme largement autonome" (p. 316).

En dernière analyse, c'est, selon notre compréhension, R. Kaës (cité par C. Herzlich, p. 317) qui répond le plus clairement à la question qui est posée et que lui-même reformule. Il se demande quelle est la part de l'idéologie dominante, véhiculée notamment par les mass-média, et celle d'une idéologie ouvrière propre qui s'incarnerait dans un "modèle syndical autonome" ? Toujours selon Mme Herzlich (p. 317), pour cet auteur, "les représentations ouvrières ne sont pas tant définies par le système culturel dominant que par rapport à ce système", car dans leur hétérogénéité, elles portent la marque du conflit entre les deux. Dans cette mesure, la représentation ne reflète pas seulement la place de l'individu dans la structure sociale, définie de façon statique. Elle exprime la façon dont celui-ci en prend conscience et y répond dans une société en mouvement" (p. 317, souligné par nous).

Cette réponse nous paraît fondamentale parce qu'elle nous introduit directement à notre problématique. Mais cette interstructuration s'arrête-t-elle à ces deux processus ? Kaës a lui-même proposé une théorie des "médiations groupales intrapsychiques inconscientes".

3. - INTERET ET PLACE DE LA NOTION DE REPRESENTATION DANS CETTE RECHERCHE

L'analyse de la notion de représentation sociale qui précède est certes intéressante du point de vue général, théorique et au point de vue pratique pour comprendre surtout chez l'adulte les formes de détermination de la représentation sociale d'une théorie scientifique (comme l'a fait Moscovici à propos de la psychanalyse) de la culture (comme l'ont étudié R. Kaës, J. Larrue (1979) et d'autres auteurs) la question qui nous préoccupera ici c'est de savoir comment se construisent les représentations chez l'enfant puisque celui-ci ne possède pas a priori les systèmes de valeurs et représentations sociales.

C'est sans doute de cette manière, que les valeurs attachées aux images sociales de l'homme et de la femme, les attributions de rôles et de caractéristiques définies sociale-

ment se trouvent d'abord adoptées par l'enfant avant qu'il n'arrive par lui-même à prendre conscience du bien fondé ou non de toutes ces catégorisations sociales et de tous les schémas sociaux attachés à tous les objets susceptibles de représentation sociale.

L'identité à 6-7 ans n'échappe pas aux représentations sociales, même si elle ne les connaît pas explicitement, elle est influencée par elles de façon inconsciente (Malrieu). Ainsi en l'absence d'un champ de représentation et d'information structuré et cohérent, l'enfant adopte-t-il une attitude souvent stéréotypée, conformiste. Cela ne veut nullement dire qu'il ne puisse pas évaluer par lui-même certaines des données informatives ; qu'il ne se pose pas de questions puisque les valeurs qui lui sont présentées ne sont pas toujours harmonieuses. Nous en avons l'illustration à propos de l'image de la femme dans la société, image dévalorisée à laquelle la fille n'est pas insensible ; mais cela ne la conduit pas automatiquement à avoir une image dévalorisée d'elle-même ; autrement dit, le fait qu'elle n'adopte pas systématiquement les évaluations relatives à l'image de la femme comme étant les siennes propres ou que ces évaluations puissent s'appliquer à son cas, montre que l'enfant, même s'il subit l'influence des représentations sociales et que "sa spontanéité c'est d'être conformiste" (Zazzo 1979) il n'est pas un simple récepteur incapable d'émettre son point de vue. Nous soutenons donc le point de vue que nous avons retrouvé aussi chez Mussen (1980) suivant lequel, le contenu de l'identité, de l'image de soi, résulte à la fois de l'identification, des expériences d'apprentissage, de l'évaluation de l'enfant par lui-même et des comparaisons entre lui et autrui. On peut penser qu'une fois que se sont mises en place, grâce à ces expériences, les différentes représentations de soi et d'autrui, elles vont orienter ses comportements et ses relations avec les autres. Par exemple, si l'enfant dans son expérience a acquis la conviction que tel jeu est masculin,

s'il est un garçon il n'aura pas tendance à rejeter ce jeu ; et, généralement quand il s'agit d'un jeu qu'il n'aime pas particulièrement, mais qui lui est proposé avec un autre jeu féminin, il préférera choisir ce jeu masculin et recherchera des partenaires masculins pour le pratiquer. La représentation qu'il a des jeux et de leur attribution masculine ou féminine déterminera dans une certaine mesure son action. Mais est-ce toujours le cas ? Nous pensons qu'il n'est pas du tout évident qu'il y ait une correspondance stricte entre représentations et conduites (Koudou, 1980), le chapitre précédent de cette étude l'atteste également pour beaucoup de sujets. Cependant il peut paraître moins évident que l'appréciation que le sujet porte sur lui-même ne corresponde pas à ses sentiments réels. De ce point de vue, les divers éléments que comportent les représentations de soi s'organisent de sorte à nous donner une indication capitale sur la valence de son identité. Cette identité, pensons-nous, s'explicitera à partir d'éléments de valeurs organisés eux-mêmes en un système d'appréciation bipolaire en termes de favorable-défavorable, positif-négatif, qualité-défaut...

Ceci nous permet de dire, en définitive, du sentiment que l'enfant attache à sa personne (son identité), qu'il est en rapport direct avec la manière dont il perçoit les autres et la façon dont il est perçu par les autres ; par conséquent l'autre est nécessairement présent dans ce système.

De cette idée principale découle l'orientation de cette partie. Suivant les constats de certains auteurs, comme S. Jourard (1957), M. Zavalloni (1973), H. Tajfel (1972) nous croyons que l'enfant organisera ses représentations de telle sorte que sur cette échelle on retrouve une appréciation positive et généralement favorable à soi. Des conditions précises liées à la trajectoire personnelle de l'individu peuvent expliquer une dépréciation de l'image de soi. Il restera d'abord à mettre en évidence ces images en définitive

au regard de certaines variables indépendantes, en expliquant les conditions de leur émergence, notamment pour ce qui regarde les délinquants juvéniles. De la notion de soi, à la représentation ou à son image ?

3.1. - La représentation de soi

3.1.1. Le Soi : sens et nature du concept

Tous les auteurs s'accordent pour reconnaître que W. James a été le premier à introduire le soi dans l'étude de la personnalité et de l'avoir considéré comme un concept psychologique central. W. James (1890) définit le soi comme "la somme totale de tout ce qu'il (l'individu) peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, ses ancêtres et amis, sa réputation et son travail, ses terres et chevaux, son yacht et son compte en banque" (cité par R. L'Ecuyer (1978, p. 17).

Selon L'Ecuyer, une analyse plus détaillée du chapitre de James (1890) intitulé "the consciousness of self", mène aux constatations suivantes :

1) Le Soi a quatre composantes ou "constituants du soi" :

- Le "soi matériel" qui référerait au corps de l'individu et à tout l'ensemble des possessions (matérielles et personnelles) que l'individu considère "siennes",
- le "soi social" qui référerait, d'une part, à la considération que l'individu ressent dans son milieu, particulièrement en provenance des personnes significatives et d'autre part au type de réputation que l'individu a dans son milieu

- le "soi spirituel" qui concernerait les facultés, dispositions, capacités physiques et intellectuelles, intérêts, tendances, aspirations de la personne,
- le "pur ego" qui référerait au sens d'identité ou de continuité entre les divers "soi".

2) Le modèle proposé par James permet de concevoir le soi comme ayant un caractère éminemment social. En effet, selon James (1892) cité par Deutsch et Krauss (1972) "à proprement parler, un homme a autant de sois sociaux qu'il y a d'individus qui le reconnaissent et ont à l'esprit une image de lui... Mais comme les individus qui ont ces images, se rangent naturellement en classes, nous pouvons dire pratiquement que l'individu a autant de sois sociaux différents qu'il y a de groupes distincts de personnes dont l'opinion lui importe" (p. 201).

3) Les différents "constituants du soi" s'organisent hiérarchiquement entre eux. "Le soi spirituel constitue -le plus central de tous les sois- ; le soi matériel est -en bas- (mais le corps en est la "partie principale") et toute la gamme des divers sois extracorporels et des sois sociaux est située à des degrés divers entre le soi matériel et le soi spirituel" (L'Ecuyer, 1978, pp.45-46).

4) Enfin, c'est à une exploration dynamique et non statique du soi que nous invite James quand il recherche le sens d'identité, de continuité ou de consistance dans le temps entre les divers sois.

Il faudrait peut être ajouter la différence préliminaire que fait James entre le MOI et le JE. C'est Deutsch et Krauss (1972, p. 201) qui nous permettent de la saisir quand ils citent James (ibid.) : "Quel que soit ce à quoi je pense, je suis toujours en même temps plus ou moins conscient de moi-même, de mon existence personnelle. En même temps, c'est le JE

qui est conscient ; ce qui fait que le soi total doit avoir en lui deux aspects distincts dont pour être bref, on peut appeler l'un le MOI et l'autre le JE". Le MOI, de ce point de vue serait donc formé des trois premiers constituants du soi (soi matériel, soi spirituel et soi social) le JE, qui bien que n'étant pas précisé par ces deux auteurs, devrait logiquement référer au quatrième constituant c'est-à-dire le "pur ego".

Cette théorie de James soulève quelques problèmes. S'il est possible d'admettre que certains éléments, rentrant sous la dénomination "miens", comme constituants du soi, il est difficile et même impossible, nous semble-t-il, de mettre au même plan, comme le fait James pour le "soi matériel", le compte en banque, les terres, les chevaux et le yacht d'une part et le corps de l'individu d'autre part. En effet, alors que le corps est une dimension qui est liée à l'être physique et intime de la personne, le compte en banque et autres possessions sont strictement de l'ordre de l'avoir. Il peut ne pas avoir un compte en banque, souvent il n'a ni de yacht, ni de chevaux... Mais son corps est sien, indépendamment de sa volonté.

Le deuxième problème que pose le modèle de James, c'est celui de réduire le "soi social" aux seules images que les autres nous renvoient de nous-même. Baubion-Broye et al. (1979) du L.A.-CNRS n° 259 nous montrent les niveaux de rapports qu'on peut considérer lorsque l'on s'attache aux faits sociaux, pour comprendre les changements tant individuels que sociaux. Certes ici, il ne s'agit pas de s'attacher spécifiquement à la définition du "soi social", mais les types de rapports définis nous semblent intéressants pour montrer la réduction effectuée par James. L'exemple dont ils partent est celui des approches que l'enfant fait des socii et du social, ils écrivent : "Il (l'enfant) entre d'abord en communication avec des êtres singuliers : des personnes, dans ses relations affectives :

attachement et opposition, identification et séparation, qui s'inscrivent progressivement dans le monde culturel, par le langage, l'imitation, les questions. On peut parler à leur propos de relation à autrui... Rapports de production et d'échanges, de savoirs, de pouvoirs, d'idéologie et de culture, constituent une structure globale qui s'impose aux "socii". Disons qu'ils constituent les rapports sociaux. Les rapports qui jouent dans l'organisation sont de prestation réciproque de services, formels et informels, selon un code explicite/implicite définissant droits et devoirs des parents et des enfants, des maîtres et des élèves, du patron et des ouvriers. On peut parler ici de rapports interpersonnels entre "associés". A partir d'une telle définition, nous sommes fondé à dire que le soi social, tel que proposé par James semble ne s'attacher qu'aux relations à autrui et dans une certaine mesure aux rapports interpersonnels, comme définis par les auteurs ci-dessus cités, mais semble ignorer en fait les rapports sociaux.

Nous n'insisterons pas ici sur la distinction faite entre MOI et JE chez James, contentons-nous du fait que loin d'éclaircir les données relatives à la représentation de soi, celle-ci devrait plutôt ouvrir une discussion interminable sur les différences entre MOI-JE, EGO-SELF, MOI-SOI, "self-as-object" - "self-as-process"... ? Ces différences théoriques ou verbales recouvrent-elles en réalité des différences de fond ?

E. Jacobson (1975) pense qu'on peut faire une différence nette entre MOI et SOI ; le MOI serait une structure mentale et le SOI, serait la personne totale (corps et ses parties, organisation psychique et ses parties). Même si nous pouvons adopter le point de vue de cet auteur sur la différence entre soi et moi, nous croyons qu'il est illusoire de poser le soi comme référant à la personne totale, car l'individu ne se limite pas à l'image qu'il a de lui-même. Nous y reviendrons à propos de la conscience de soi. Quant à la synthèse des

diverses approches proposée par L'Ecuyer (1978) sur le couple Ego-Self, loin de clarifier le problème, elle ne fait que l'obscurcir un peu plus puisque dans certains cas, Ego et Self sont différents pour certains auteurs, pour d'autres ils seront équivalents, d'autres enfin, préfèrent leur substituer simplement des termes nouveaux en croyant résoudre le problème. Nous n'insisterons pas sur ces distinctions car nous n'avons pas l'intention de poursuivre ce débat théorique que Perron (1971, p. 13) qualifie à juste titre de "pseudo-problème". Le terme de SOI ou de SELF qui intéresse directement notre étude doit être compris à la suite de James comme une structure cognitive et affective qui se construit dans l'interaction sociale. Cette structure devrait plutôt correspondre à l'aspect perceptuel au sens où le contenu que nous nous attachons à saisir concerne ce que la personne, l'enfant dira de lui-même, de ses attitudes, sentiments, perceptions et évaluations qu'il éprouve, entretient et perçoit à son égard dans le contexte des rapports qu'il a avec d'autres personnes (confirmant ou non cette perception). Le SOI, pour nous, ce sera donc ici principalement un système d'attitudes et d'opinions influencé par les représentations sociales qui ont cours dans les divers milieux de vie des sujets.

Quant au terme du MOI (ego) qui nous intéresse moins directement ici, D. Lagache (1973, p. 275) propose de le référer, dans la structure de l'appareil psychique, à un groupe de motivations et d'actions qui auraient pour fonction l'ajustement de l'organisme à la réalité, le contrôle de l'accès des stimulations à la conscience et à la motricité.

Cette précision étant donnée, essayons de situer après W. James, l'apport de certains auteurs, pas nécessairement de tous, ni de ceux qui pourraient être jugés comme ayant le plus contribué à la définition de ce concept. C.H. Cooley (1902) cité par Deutsch et Krauss (ibid.) apporte une contribution importante, il écrit : "de la même façon que nous voyons notre

visage, notre allure et nos vêtements dans la glace, nous nous y intéressons parce qu'ils sont nôtres et en somme ou non satisfaits..., de la même façon, nous percevons, dans l'imagination, dans l'esprit d'autrui, quelque idée de notre apparence, de nos manières d'être, de nos buts, actes, traits de caractère etc. et nous en sommes diversement affectés".

Autrement dit, c'est par et grâce à autrui que nous nous percevons pleinement ; cet autrui étant une personne, les personnes concrètes de notre entourage quotidien et non une abstraction. Ici donc, Colley ne fait que consolider la thèse de James que nous avons déjà soulignée plus haut. Ces deux auteurs, James et Cooley, déterminent donc ainsi clairement la source sociale du soi, comme étant les gens de l'entourage de l'individu ; on pourrait parler d'un véritable autrui-miroir pour le soi. Cependant ce que ne nous disent pas ces auteurs de manière précise et détaillée, c'est par quel processus le soi se développe, même si on reconnaît fort judicieusement, sa source sociale.

La perspective génétique qui manque à la description ainsi opérée, est celle que les travaux de G.H. Mead ont apportée. Nous ferons une place à part à cet auteur, car le modèle théorique qu'il propose, modèle souvent dénommé "béhaviorisme social" est important pour notre perspective.

Selon H.R. Tomé (1972) Germani résumerait les solutions de Mead en ceci :

a) affirmation de l'historicité de l'individu comme autoconscience, c'est-à-dire affirmation de l'antériorité historique de la société par rapport à la personne individuelle.

b) formulation d'une hypothèse naturaliste sur le développement de l'individu conscient à partir de la matrice des relations sociales,

c) fonction primordiale attribuée à la "prise de rôle" et à l'intériorisation du contexte socio-culturel dans la formation du soi.

Dans un tel contexte, le soi est conçu comme n'étant pas une donnée primitive, il ne saurait être présent au départ à la naissance, mais se développe tout au long de l'activité et de l'expérience sociales.

Selon Tomé (dont nous suivrons la synthèse fort riche et intéressante qu'il fait de la pensée de Mead) pour Mead, ce serait la communication qui rend possible le passage de l'organisme à la personne. Ceci suppose l'existence préalable de la société, d'un milieu social organisé, comportant des modèles pour les relations et les interactions sociales, ainsi qu'un univers de symboles et de significations. Mead centre-rait son analyse sur l'acte social, dans lequel le geste d'un individu servirait de stimulus aux autres organismes engagés dans l'action et réciproquement ; le geste lui-même, comportant l'attitude, est à la base du processus et c'est lui qui rend possible l'interaction et les adaptations mutuelles des organismes participant à un acte social commun ; "c'est (donc) dans ce processus de communication, plus particulièrement lorsqu'elle se fait au moyen du langage (ensemble de gestes vocaux significatifs ou symboles signifiants) qu'émerge l'esprit comme organisation d'attitudes, de réactions du milieu social intériorisées dans l'organisme... (cette) communication rend compte aussi de l'émergence du soi (qui) n'existe pas à la naissance, mais se constitue progressivement dans l'expérience sociale, et a ceci de caractéristique qu'il est un objet pour lui-même, qu'il peut se prendre lui-même comme objet de réflexion ou comme point de référence. Mais il a aussi, ceci de caractéristique qu'il ne peut pas s'appréhender en soi directement : c'est seulement en se plaçant au point de vue des autres membres de son groupe social, en

adoptant les attitudes d'autrui envers lui-même, qu'il devient un soi" (Tomé, 1972, p. 20).

Ce développement du soi redevable à l'aptitude au langage se ferait en deux stades : le jeu libre et les jeux réglementés.

Le premier stade du jeu libre serait représenté par les jeux de rôles alternatifs : l'enfant, dans ce jeu, passe d'un rôle à l'autre et chaque fois reproduit en soi les attitudes caractérisant l'exercice habituel de ces rôles par les personnes de son milieu (Tomé). C'est parce qu'il jouerait alternativement différents rôles, le sien et celui d'autres personnages, que l'enfant apprend à se considérer du point de vue de divers autrui (Deutsch et Krauss). Mais à ce stade, il ne peut se construire, selon l'expression de Tomé, que des "sois partiels".

Le stade des jeux réglementés est celui où se construirait le "soi complet". Ici chacun des rôles serait réglé en rapport avec la totalité de la situation. Ainsi lorsque l'enfant assume un rôle, il doit tenir compte des attitudes de tous les membres du groupe participant à l'acte social. Il irait donc "au-delà de toutes les attitudes particulières des protagonistes particuliers". Il s'agirait d'une intériorisation de la situation sociale comme un tout, et à ce stade, se développerait, non plus des sois partiels comme dans le jeu libre, mais un soi complet ; l'enfant parvient ici à être conscient de soi, c'est-à-dire à s'éprouver soi-même du point de vue de tout le groupe social auquel il appartient" (Tomé, p. 21).

Ici il nous paraît utile de faire une première observation ; en effet, il faudrait à notre avis, faire une restriction quand on parle de "tout le groupe social". En effet, il semble plus opportun de parler des personnes ou groupes de

personnes significatifs dans sa vie et dont les points de vue lui importent. Ces personnes, si l'on peut les considérer à juste titre comme porteurs à un moment donné des normes, attitudes et valeurs du groupe social auquel ils appartiennent, ne sauraient être confondues avec "tout le groupe social" de leur appartenance. Bien que "rapports sociaux", "rapports interpersonnels" et "rapports à autrui" ne soient pas indépendants les uns des autres et qu'il soit important de reconnaître l'influence du groupe social, il faudrait faire la distinction nette entre ces trois types de rapport car les rapports à autrui ne sauraient être confondus avec les rapports interpersonnels et sociaux plus larges du seul fait que des individus sont en interaction.

Des auteurs comme Tomé, Deutsch et Krauss indiquent enfin que la théorie du développement de Mead n'insiste en définitive que sur l'aspect cognitif et ne fait pas intervenir l'aspect émotionnel, l'expérience consciente du corps propre et les changements dus à la maturation qui interviennent directement dans le développement du soi chez l'enfant. Malgré ces "oublis", "lacunes" ou "refus" de Mead, de tenir compte de ces différents éléments, sur lesquels d'autres travaux comme ceux de Wallon, ont fait la lumière, nous croyons possible de retenir chez cet auteur, l'idée que le développement du soi implique toujours l'expérience avec autrui, c'est-à-dire que le soi ne saurait se constituer, si abstraction était faite des attitudes d'autrui ; pour enrichir le soi, l'individu doit être apte à percevoir son groupe social, et pour nous d'abord les personnes et groupes de personnes les plus significatifs dans sa vie (progressivement les groupes ou catégories plus larges) comme une communauté d'attitudes, de normes, de valeurs qui régissent souvent indirectement son propre comportement et celui d'autrui.

Les attitudes des personnes et groupes de personnes deviennent pour ainsi dire inhérentes à la structure du soi,

tout comme les attitudes d'individus particuliers (Tomé, p. 208). Ceci n'impliquerait toutefois pas, que le soi d'individus différents soit identique car selon Mead (1934) "le fait que les soi individuels tiennent leur origine et leur élaboration structurale d'une source sociale commune n'exclut pas qu'existent entre les individus de grandes variations et de profondes différences" (Mead, *ibid.*, cité par Deutsch et col., p. 202).

La question qui reste néanmoins sans réponse c'est de savoir, de manière concrète, à quel âge précis l'on peut considérer non seulement que l'individu accède à une conscience de soi, surtout à quel moment peut-on parler d'un "soi complet" chez l'enfant, s'il n'est pas illusoire de parler de "soi complet" là où il faudrait peut-être parler d'expérience plus diversifiée du soi. Car pour nous le soi ne peut jamais être complet, total, il ne peut être que l'équilibre toujours provisoire d'un effort sans cesse renouvelé du fait même de la nature du soi ou de l'identité comme "dialectique de divisions et d'intégrations" (Malrieu). C'est une structure qui bien qu'elle ait besoin d'unité et de cohérence est un lieu de conflits. Malrieu (in Tap, 1980) écrit : "l'unité organique constitue le premier point d'appui de l'identité... Mais dans cette structure les conflits sont la règle, et appellent des changements d'identité...". Pour revenir à la question qui était posée, on peut se demander si on doit considérer avec Eissler, cité par E. Jacobson (1975, p. 33), que le soi ne se développe qu'à l'adolescence ? Nous voudrions en discuter en rapport avec l'image du corps, les rôles et l'expérience affective de l'enfant dans ses rapports objectaux.

3.1.2. La conscience de soi

E. Jacobson (1975) s'interrogeant sur la signification du narcissisme et du masochisme primaires dans l'organisation

psychique primaire, avant la découverte par l'enfant de son soi et du monde objectal, est amenée à utiliser le terme de "soi" pour désigner la "matrice psychosomatique" indifférenciée ou "soi primaire psychophysiologique". Elle écrit : "Le terme de -soi- introduit par Hartmann en 1950, je l'emploierai sans le trahir, comme se référant à la personne totale de l'individu, incluant son corps et les parties de son corps, de même que son organisation psychique et les parties de celle-ci. Comme le titre du livre l'indique, le "soi" est un terme descriptif auxiliaire qui désigne la personne comme sujet, opposé au monde environnant des objets. Pour plus de clarté, j'emploierai les termes de -corps propre-, -soi physique- ou -soi psychophysiologique- (pp.14-15, S.P.N.).

Après avoir rappelé à la suite de S. Freud, que le sommeil chez le nourrisson est une situation authentiquement narcissique, elle souligne l'utilité du concept de narcissisme primaire en tant qu'il caractériserait la toute première enfance où le soi et les représentations d'objets ne sont pas encore établis ; à ce stade, le nourrisson ne perçoit que ses "propres expériences de tension et de relâchement, de frustration et gratification." En fait, pendant les premiers stades infantiles le mode d'expression principal de la vie émotionnelle et fantasmatique serait encore "psychophysiologique" (ou "langage affectif du corps"). Pour que l'enfant puisse se découvrir en soi, il faudrait attendre le stade du "narcissisme secondaire" et du "masochisme secondaire" qui seraient liés à la différenciation structurale et à la constitution du moi comme système.

Le problème que nous avons déjà évoqué se repose ici quand il faut distinguer le Moi, le Soi, la représentation de soi ou du moi dans le système freudien. E. Jacobson reconnaît qu'il existe effectivement des "confusions terminologiques" ; elle écrit qu'"il s'agit de l'emploi ambigü du terme de "moi", c'est-à-dire qu'on n'a pas distingué, assez clairement le

"moi" représentant une structure mentale, le "soi" défini ci-dessus, et les "représentations du soi" (p. 28). Il faut donc distinguer les concepts du "soi" et les "représentations de soi" du concept du "moi" car selon elle, le système du moi s'établirait en même temps que la découverte du monde objectal et la distinction grandissante entre celui-ci et le soi physique et mental du sujet. Pour définir le concept de représentation de soi ou image de soi, elle se réfère à Fenichel (1945) pour qui l'image de soi aurait deux sources :

- 1) La perception immédiate d'expériences intérieures, de sensations, de processus émotionnels et intellectuels et d'activités fonctionnelles ;
- 2) La perception indirecte de soi-même et l'introspection, c'est-à-dire la perception du propre soi mental et corporel en tant qu'objet. Ceci l'amène à mettre en évidence la difficulté quasi-insurmontable de prendre du recul par rapport à soi pour donner une représentation de soi "conceptuelle" car celle-ci reste sous l'influence de nos expériences affectives personnelles, davantage que les représentations d'objet (p. 29).

L'image de soi (ou représentation de soi) dans la première enfance est définie comme étant "les traces mnésiques de sensations agréables ou désagréables, qui s'associent aux images corporelles, sous l'influence de l'auto-érotisme, des activités fonctionnelles qui s'amorcent et de l'exploration ludique généralisée du corps". Elle émergerait des sensations difficiles à distinguer des gratifications fournies par l'objet partiel et se confondrait d'abord avec les images des objets et se composerait enfin d'une série variable d'images du soi qui reflèterait principalement les fluctuations incessantes du stade psychique primitif (p. 29).

A la suite de Jacobson, nous pouvons soulever la difficulté de faire la différence entre le "vrai soi" ou le "faux

soi" de Winnicott (1978) puisque tout être humain tend à donner de lui-même une image acceptable en supprimant bon nombre de souvenirs déplaisants et traits inacceptables de soi. L'on doit donc faire l'hypothèse d'une lutte incessante à l'intérieur de l'individu à propos de l'image qu'il convient, le mieux, de donner de soi à l'extérieur, lutte entre la tentative de donner "une image réaliste de soi" (Jacobson 1975, p. 31) et une image idéalisée de soi, comportant des distorsions, des embellissements élaborés par le système de défense du moi. "Ce que nous entendons par -image réaliste de soi- c'est avant tout, un juste reflet de la situation et des caractéristiques, des virtualités, et des capacités, des atouts et des limites du soi physique et mental : c'est d'une part un reflet de notre apparence, de notre anatomie et de notre physiologie ; c'est d'autre part un reflet de notre moi, de nos sentiments, pensées, désirs, impressions et attitudes, conscients ou préconscients et de notre comportement et de nos fonctions physiques et psychiques. Puisque l'idéal du moi et le surmoi sont parties intégrantes du soi psychique, une image adéquate doit également représenter les idéaux et les critères de valeur préconscients et conscients ainsi que la fonction d'autocritique. Dans la mesure où à tous les niveaux, le ça communique avec le moi ou bien se fraye une voie jusqu'à lui, il est naturellement représenté dans l'image du soi."

Il faudra reconnaître que dans le modèle présenté par cet auteur, un point important se trouve, à notre avis, négligé ; en effet, dans la construction de l'image de soi, n'intervient nulle part, les systèmes de valeurs sociales, de normes, d'attitudes auxquelles l'enfant est quotidiennement confronté dans sa socialisation. En réalité tout le développement de l'image de soi est analysé sous l'angle d'une dynamique interne, où n'interviennent que les rapports parents-enfants au détriment de la dynamique sociale qui elle-même influence directement ce rapport réciproque parents-enfants. Il est cependant vrai qu'aux âges étudiés par elle, on ne peut

supposer autre chose que des relations privilégiées parents-enfants du fait même que l'enfant est incapable de percevoir les parents comme médiateurs d'institutions. Notre critique ici est surtout liée à l'absence d'une hypothèse sur l'influence des modèles socio-culturels même à l'insu de l'enfant car on a l'impression que la relation parents-enfants est analysée comme un couple coupé de tout contexte socio-culturel. Nous dirons enfin que malgré tout ce qui en a été dit, la différence entre "moi" et "soi" ne nous apparaît pas très claire et il nous est difficile de dire si le moi est une structure qui fait partie du soi et si c'est l'inverse qu'il faut considérer ou enfin s'il faut considérer le "soi" et "moi" comme deux entités indépendantes.

C'est de notre point de vue H. Wallon qui pose de la façon la plus exhaustive et dans une démarche dialectique satisfaisante le problème de la conscience de soi en rapport avec autrui. Il écrit : "La conscience de soi n'est pas essentielle et primitive, comme le postulent ceux qui en font l'instrument de la psychologie. Elle est un produit déjà très différencié de l'activité psychique. C'est seulement à partir de trois ans que l'enfant commence à se conduire et à se connaître en sujet distinct d'autrui." (1973, p. 238). Dans la partie intitulée -La conscience de soi-, Wallon indique comment pour accéder à la conscience de soi, l'enfant doit dépasser les stades de la sociabilité syncrétique, grâce à l'ambiance sociale et la maturation.

Il critique violemment ce qu'il appelle "la thèse du contrat social transposée en psychologie" consistant à dire que "l'action du milieu serait purement abstraite. Le passage de la pensée enfantine à la pensée adulte, ce serait le passage graduel d'une pensée absolument individuelle et ne connaissant qu'elle-même vers une pensée qui, en se sociabilisant, apprendrait à limiter ses propres points de vue dans la mesure où elle s'apercevrait qu'ils sont inconciliables

avec les points de vue d'autrui, et qu'il s'obligerait à ne plus utiliser que ceux dont la pensée d'autrui pourrait user en même temps qu'elle-même." (Wallon, 1973, pp. 293-294). Il proposera dans un article fort pénétrant, la formule suivant laquelle "la conscience n'est pas la cellule individuelle qui doit s'ouvrir un jour sur le corps social, c'est le résultat de la pression exercée par les exigences de la vie en société sur les pulsions d'un instinct illimité qui est bien celui de l'individu représentant et jouet de l'espèce. Ce moi, n'est donc pas une entité première, il est l'individualisation progressive d'une libido d'abord anonyme à laquelle les circonstances et le cours de la vie imposent de se spécifier et d'entrer dans les cadres d'une existence et d'une conscience personnelles. Ce façonnage du moi par le milieu, de la conscience individuelle par l'ambiance collective n'est pas nécessairement lié au duel freudien entre l'instinct sexuel et les impératifs sociaux. Il est la conséquence des inaptitudes prolongées auxquelles l'enfant de l'homme est condamné par l'extrême lenteur de son développement" (Wallon, 1959, pp. 280-281).

C. Clanet et C. Laterasse (1973, p. 32) nous indiquent deux points centraux dans l'apport de Wallon : le mouvement (le développement sensori-moteur et psycho-moteur) et les milieux qui accueillent les manifestations de l'enfant (le "contact" émotionnel). C'est dans ce contexte que se pose le problème des origines. Ainsi à l'origine, la conscience de soi chez l'enfant se caractériserait-elle, suivant les expressions diverses de Wallon, par un état "d'indivision", d'"indifférenciation", de "symbiose" ou de "confusion initiale de soi et d'autrui dans une même situation sentimentale".

Ce dont il s'agit initialement, c'est en effet d'une symbiose physiologique entre l'enfant et le milieu et d'une symbiose psycho-affective entre l'enfant et sa mère. Celle-ci s'expliquant par le fait qu'"une assistance de tous les

instants lui est indispensable. C'est un être dont toutes les réactions ont besoin d'être complétées, compensées, interprétées. Incapable de rien effectuer par lui-même, il est manipulé par autrui et c'est dans les mouvements d'autrui que ses premières attitudes prendront forme" (Wallon, 1959, p. 281). L'affectivité que Wallon situe au coeur même de la genèse de la personnalité, de la prise de conscience de soi, de la saisie de l'image du corps propre... se manifeste dans les émotions qui s'organisent dans des attitudes du sujet ; ce sont ces attitudes qui constituent la base de la communication avec l'entourage. "Ses gestes, son attitude, sa physionomie, sa voix entrent aussi dans le domaine de l'expression qui est ainsi à double action, efférente quand elle traduit les désirs de l'enfant, afférente pour la disposition que ces désirs rencontrent ou suscitent chez autrui." (idem, p. 282).

C'est dans ce mouvement de participation où s'effaceraient en quelque sorte les délimitations entre les individus que finirait par se dessiner un noyau de condensation le moi, mais aussi un satellite le sous-moi, ou l'autre ; cette différenciation du couple moi-autrui, dont on trouverait la préfiguration déjà dans le syncrétisme par jalousie ou sympathie, s'annonce avec les jeux d'alternance où l'enfant arrive à faire la différence entre l'acteur et celui qui subit l'acte. "J'ai cité ces jeux d'alternance où le même acte se répète, dont il est tour à tour l'auteur à l'égard d'autrui et l'objet de la part d'autrui : donner et recevoir une tape par exemple, par cet échange de rôle avec autrui il arrive à connaître le dédoublement à opérer entre celui qui agit et celui qui subit. Mais cette alternative qu'il fait passer de lui à l'autre, cet aller et retour de même impression n'est pas encore l'affirmation du point de vue personnel ; c'est seulement l'écheveau embrouillé du faire-subir qui est ramené à chacun de ses deux termes complémentaires... Le moi n'a pas encore pris vis-à-vis de l'autre cette espèce de stabilité et de constance qui nous paraît indispensable à la conscience de

soi, qui nous paraît être constitutif de la personne" (ibid., p. 282).

Pour que le moi se constitue il faut que les jeux d'alternance disparaissent avec les "auto-dialogues" où l'enfant est tour à tour les deux interlocuteurs. Ainsi ne parlera-t-il plus que "sous la forme personnelle, il fait abus de la formule -moi-je-". Tout ceci s'effectue à partir de trois ans, et c'est à partir de cette étape ou stade dit du "personnalisme", que l'enfant s'affirmera un moi en s'opposant systématiquement. Cette apparition du moi étant dévoilée entre autres par la reconnaissance de soi devant le miroir. La conscience de soi qui est acquise dès trois ans, l'est dans une crise de personnalité et elle ne va pas sans la conscience de l'autre.

En dernière analyse, "la distinction de son moi et de ce qui en est le complément indispensable : cet étranger essentiel qu'est l'autre ne serait pas, dit Wallon, comme un décalque abstrait des rapports habituels que le sujet a pu avoir avec des personnes réelles. Elle résulte d'une bipartition plus intime entre deux termes qui ne pourraient exister l'un sans l'autre ; bien que, ou parce qu'antagonistes, l'un qui est une affirmation d'identité avec soi-même et l'autre qui résume ce qu'il faut expulser des cette identité pour la conserver. Dans son effort pour s'individualiser, le moi ne peut faire autrement que de s'opposer la société sous la forme primitive et larvaire d'un socius suivant l'expression de Pierre Janet. L'individu, s'il se saisit comme tel, est essentiellement social. Il l'est, non par suite de contingences extérieures, mais par suite de nécessité intime, il l'est génétiquement" (1959, p. 284, S.P.N.).

Dans cette conception profonde du rapport dialectique entre la personne, l'alter-ego (ou l'autre intime), le milieu (ensemble de circonstances plus ou moins durables où se développe l'expérience individuelle), il faut prendre en

compte les autres ou groupes de "personnes de l'entourage qui sont, en somme, des occasions ou des motifs pour le sujet de s'exprimer et de se réaliser". En effet, c'est précisément par ce biais que l'enfant s'intégrera pleinement dans les rapports sociaux. Il prend ainsi contact avec les valeurs sociales dès qu'il s'intègre dans un groupe ; le groupe lui permet de construire les catégories sociales et lui permet d'accéder aux valeurs sociales et culturelles ; l'unité du moi étant sauvegardée même quand des conflits surgissent entre les valeurs, entre les différentes conduites par le dépassement de ceux-ci dans une activité de réunification et d'équilibration incessante.

S'il nous faut faire un point partiel, nous dirons que le modèle théorique de Wallon, bien que différent sur bien des points de ceux de Mead de Colley et James, en constitue un prolongement approfondi et une synthèse complète. Ces auteurs nous permettent de comprendre comment le couple indissociable moi-autrui est nécessaire dans la construction du moi ; le soi ne saurait émerger que dans la relation quotidienne à l'entourage. J. Le Camus (1985) développe cette conception à laquelle nous adhérons à propos des "relations et les interactions du jeune enfant".

Ce cadre théorique ainsi tracé par ces auteurs est celui dans lequel nous voudrions situer notre démarche de sorte à saisir ou tenter de saisir la manifestation du "socius" dans la représentation de soi, dans l'identité personnelle et une de ces composantes principales l'estime de soi.

Pour ce faire, il faudrait indiquer quelle opérationnalisation et quels contenus en ont été souvent proposés dans des recherches empiriques.

3.1.3. Représentation de Soi et/ou Image de Soi

Qu'entendre par représentation de soi, image de soi ou conception de soi ? Ces trois notions sont-elles équivalentes ?

R. Perron (1964) indique qu'à partir des orientations de recherche dans le domaine de la représentation du soi on peut dire qu'il s'agit de "faire expliciter par le sujet dans une situation de test ou de dialogue des éléments (conscients ou préconscients) de descriptions de lui-même : obtenir qu'il brosse de lui-même un portrait, en réponse à une question globale, -qui êtes-vous- ou à des questions précises -dites dans quelle mesure vous êtes beau, intelligent, honnête, bavard, jovial, objectif, méfiant-". Ce contenu ainsi explicité par le sujet lui-même constituerait donc la définition opérationnelle de la représentation de soi. Il ajoutera que beaucoup de travaux ont prouvé que l'étude de ce matériau peut être menée suivant la même méthodologie scientifique générale que pour n'importe quelle autre réaction de l'individu.

Dans ses travaux, plus récents déjà cités, Perron (1971) précise cependant les nombreuses lacunes qu'on peut trouver dans la plupart des travaux sur la représentation de soi. Il nous fait remarquer que "la plupart des auteurs de ces travaux manifestent une tendance évidente à prendre, en quelque sorte, les termes au pied de la lettre, en définissant opérationnellement la représentation de soi, comme un tableau que le sujet dresse verbalement de lui-même lorsqu'on l'en sollicite" (p. 12). Cet auto-portrait est appelé improprement, semble-t-il, représentation de soi par ces auteurs, il serait la seule condition objective de l'étude du moi selon Diggory (1966) (cité par Perron).

Le problème, selon Perron, c'est que cette orientation théorique ne prend en compte que l'aspect cognitif de la représentation de soi, c'est-à-dire que l'on ne retiendrait que le niveau conscient et explicite. Elle négligerait "d'indispensables distinctions quant aux divers niveaux de l'image de la personne (qu'il s'agisse de soi ou d'autrui) qui, dans la réalité se répondent et s'étayent mutuellement" (p. 14). On ignore, ou on feint d'ignorer le problème que nous avons déjà

soulevé et qui touche à la marge, au décalage qui peut exister et existe souvent, entre ce que le sujet dit de lui-même à quelqu'un et ce qu'il pense, ressent sur lui-même en son for intérieur, mais aussi entre ce qu'il pense qu'il est et ce qu'il est en fait (effets inconscients, masquages (in)volontaires...). Perron propose de parler à propos de cette verbalisation sur soi de présentation de soi et de réserver les termes de représentation de soi à la pensée profonde que le sujet nourrit en son for intérieur sur lui-même. Donc la plupart des travaux sur le soi qui ont utilisé la technique "qui es-tu ?" doivent être classés en conséquence sous la rubrique présentation de soi puisque ces travaux en sont restés au niveau purement cognitif et ont souvent effectué une étude "statique-descriptive" de la personnalité. Dans ce contexte pour atteindre semble-t-il, à une étude "dynamique" une proposition doit être faite. Perron inclut dans sa proposition centrale l'adoption de la méthode génétique. "Pour notre part, c'est bien en termes d'analyse génétique que nous tenterons de poser et traiter le problème" (p. 19). Ensuite dit-il, il faut considérer que "la personne humaine est d'emblée et fondamentalement objet de valeurs ; elle ne peut exister, c'est-à-dire se construire et persister qu'en tant que support de valeurs... Nous posons simplement par ce postulat ou plus exactement cette hypothèse de travail, que par définition, c'est-à-dire en tant qu'attachée à la personne, toute caractéristique personnelle est explicitement ou implicitement et à des degrés divers, jugée désirable ou fâcheuse, "bonne" ou "mauvaise". Ceci non comme sa simple coloration affective, mais comme sa condition d'existence" (pp. 19-20).

La question qui demeure reste incontestablement celle de savoir si, avec cette proposition, on résoud le problème des décalages souligné plus haut. Certes, certaines lacunes rappelées par Perron peuvent être dépassées et comblées dans

Les "conduites verbales ou témoignages" que le sujet porte sur lui-même à partir des questions posées (représentation de soi ou image de soi), précise Mme Zazzo, ne peuvent

- 506 -

le modèle qu'il propose, mais si l'on s'en tient aux définitions que lui-même propose, on peut dire qu'il ne dépasse pas, en adoptant sur beaucoup de points, la même méthodologie de l'autoportrait, le niveau conscient, cognitif et explicite de la présentation de soi pour atteindre la représentation de soi. En effet, la technique de questionnement qu'il utilise, l'amène à "interroger les enfants et leurs mères, sur un certain nombre de caractéristiques personnelles valorisées" (p. 43). Cette technique comporte donc le jugement verbal des enfants sur quinze caractéristiques personnelles et il s'agit :

- 1) du jugement absolu des attributs de la personne examinée ;
- 2) d'un auto portrait ;
- 3) des souhaits personnels ;
- 4) des souhaits du père ;
- 5) des souhaits de la mère.

Pour nous, la représentation de soi parce qu'elle porte justement sur la personne propre et non plus sur un objet extérieur (culturel, scientifique ou social...) sera toujours influencée par les mécanismes de défense du moi face à l'expérimentateur vécu consciemment ou inconsciemment comme juge de ce qui va lui être confié. De ce point de vue, le matériau verbal que l'on obtient dans cette situation est nécessairement partie prenante d'une dimension de la représentation de soi. Il s'agit pour nous toujours de représentation de soi, mais ce qu'il faut éviter c'est de réduire la personnalité ou sa connaissance objective à ces déclarations manifestes. Si ce point de vue est acceptable, l'on peut en tirer la conséquence suivante que la présentation de soi que l'on obtient à partir des enquêtes, comme sus-indiqué, constitue une des opérationnalisations de la représentation de soi ou de l'image de soi que nous retiendrons dans notre travail. C'est celle-ci, comme nous le verrons plus loin, qui nous permettra aussi d'avoir

déguisant, en se contredisant, en se reniant. Mais quel que soit le personnage que l'adolescent adopte, il l'est lorsque nous l'interrogeons... (car) on construit le personnage auquel on croit" (p. 24).

Plus qu'une simple précision, c'est une solution que Mme Zazzo propose, car elle répond clairement à la difficulté que nous avons longtemps soulevée sans la surmonter. Cette solution incite non seulement le chercheur à poser correctement son objet d'étude et les objectifs à atteindre, mais de plus à reconnaître les limites et la portée des conclusions qu'il peut tirer de son étude du fait de l'effet de contexte. Ceci est tellement important qu'il nous faudrait souligner que l'étude et les analyses qui seront faites ici doivent être considérées comme relatives ; relatives non seulement à la méthodologie adoptée mais aussi à la manière dont nous posons le problème de l'image de soi, c'est-à-dire du seul point de vue de l'estime de soi. Cette perspective a de toute évidence un rapport avec le sentiment d'identité et l'identité personnelle qui est assimilée par beaucoup d'auteurs au "self concept" ou représentation de soi.

3.1.4. Représentation de soi et identité personnelle

Selon P. Tap (1979, p. 9) l'identité étant ce par quoi l'individu se sent exister en tant que personne, dans tous ses rôles et toutes ses fonctions, se sent accepté et reconnu comme tel par autrui, par son groupe ou sa culture d'appartenance, il conviendrait de distinguer, pour éviter des confusions dans l'utilisation du terme d'identité, le sentiment d'identité de l'identité personnelle ; le sentiment d'identité ou identité temporelle se rapporterait aux caractéristiques temporelles de la conscience de soi (rester soi-même dans le temps).

Ce sentiment serait inconcevable sans la capacité de maîtriser le passé, le présent ou l'avenir ; il constitue une dimension du soi et il est nécessairement à mettre en rapport avec la conscience de soi et partant la conscience de la continuité de soi.

"L'identité personnelle est assimilable au soi (le self anglo-saxon) si on limite ce dernier au système de représentations et de sentiments préconscients" (P. Tap, *idem.*, p. 9). Il en retiendra sept dimensions qui constitueraient en quelque sorte "un système d'identités sectorielles (conscience de la personne physique, grammaticale, juridique, sociale, axiologique...) en rapport avec la personne et ses valeurs (autonomie, liberté, unicité, dépassement) et avec la personnalité (1)".

Pour J.P. Codol (1979, p. 3) c'est dans la perspective d'une étude de l'appréhension cognitive pour un sujet du monde qui l'entoure, de soi-même et d'autrui qu'il serait souhaitable de se situer. Dans ce cadre il définira d'abord ce qui est à la "source du sentiment d'identité personnelle". C'est en effet, par l'activité cognitive, activité par laquelle un appareil psychique organise des informations dans un savoir", qu'on peut saisir l'identité. C'est pourquoi, "lorsque ces informations se rapportent à soi-même, c'est le savoir sur soi qui est en jeu. Et c'est ce savoir sur soi qui est à la source du sentiment d'identité personnelle" (p. 3). En partant du

(1) P. Tap (1979, p. 13) définit la personnalité comme structure de coordination et de hiérarchisation des conduites "assurée par des régulations psychologiques (ni strictement biologiques, ni strictement sociales", (Malrieu) en partie inconscientes.

principe que l'appréhension cognitive de soi-même repose sur des processus de même nature que ceux qui régissent toute appréhension cognitive, il propose de tenir compte de trois idées qui régissent tout processus cognitif : "Tout d'abord, toute appréhension cognitive d'un objet suppose la détermination de différences spécifiant cet objet parmi les autres. Ensuite, toute appréhension cognitive suppose une certaine permanence et une certaine cohérence de l'objet considéré. Enfin, toute appréhension cognitive s'accompagne de valuations ou valorisations, positives ou négatives, relatives à cet objet" (p. 5, S.P.N.).

Quelle définition propose-t-il alors de l'identité personnelle ? Pour Codol, si l'image de soi est à considérer en définitive comme un "ensemble structuré d'éléments d'informations signifiants, reçus ou construits par l'individu à propos de lui-même... dans ses rapports à son environnement matériel et social", on pourrait dire que l'identité personnelle ou image de soi c'est "une organisation de traits, de qualités, de caractéristiques que l'individu s'attribue à lui-même". Il découlerait de ceci :

- Premièrement que parler d'image de soi (ou identité personnelle) supposerait que l'on puisse se prendre comme objet différent de tout autre objet (sentiment qu'un individu a de sa propre différence) ;
- Deuxièmement que l'image de soi (ou identité personnelle) présente une cohérence et une stabilité ("sentiment que l'individu a de son unité, de son identité à lui-même") ;
- Troisièmement que l'image de soi (ou identité personnelle) se trouve être définie comme objet de valeur par la personne ("valorisation de soi ou -prix- attaché à soi-même").

En définitive, l'identité personnelle telle qu'elle se présente chez ces divers chercheurs correspond bien à ce que nous avons appelé la représentation ou l'image de soi, et ce qu'il nous importe de savoir c'est le prix attaché à soi, à sa propre personne par les jeunes ivoiriens. Mais du fait de la crise des valeurs, et des conflits culturels entre africanité et occidentalité, cette image, cette identité personnelle n'est-elle pas susceptible de crise. La société nouvelle valorise la réussite sociale (diplômes et argent) mais ne garantit pas, comme nous l'avons largement discuté, les moyens de cette réussite à tous. Ne pas avoir réussi équivaut directement à une remise en cause de l'identité personnelle. Or même dans ces cas d'échec il faut assurer le minimum par ses propres moyens. La tentation dissociale, puis le passage à l'acte délictueux qui constitueront le quotidien d'une catégorie de jeunes ivoiriens ne vont-ils pas entamer cette identité personnelle surtout si ce sont les délits des plus petits qui sont sanctionnés, stigmatisés comme immoraux.

4. - LES INDICATEURS DE L'IMAGE DE SOI

Très souvent c'est le test "qui suis-je" qui est utilisé ; ailleurs nous l'avons déjà utilisé à propos de l'identité sexuelle (1980). Ici par contre nous utilisons l'épreuve d'estime de soi (ETES) de Tap et col. (1989) qui est une épreuve constituée de 60 phrases auxquelles il s'agit de répondre positivement ou négativement. Les auteurs aboutissent à cinq catégories du soi : soi émotionnel, soi social, soi scolaire, soi physique, soi futur, chacun étant repéré à partir d'un score sur les 12 items de chaque sous-échelle. Le soi émotionnel et le soi social sont présentés par Tap et col. (1990) comme les mieux corrélés avec le soi global. Notre échelle, qui est une adaptation de l'ETES porte sur deux sous-échelles, le soi social et le soi émotionnel car certains

items des sous-échelles de l'ETES étaient incongruents à la réalité socio-culturelle des jeunes ivoiriens, objets de notre étude. Les items de notre échelle sont présentés dans la partie Annexes. Nous aboutissons à partir de la passation, à trois scores (score du soi émotionnel, score du soi social et score du soi global) qui constituent les indices de base pour la saisie de la positivité ou la négativité de l'image de soi. Le score moyen, de l'ensemble de notre échantillon est respectivement de 10.36 pour le soi émotionnel, de 10.57 pour le soi social et de 20.93 pour le soi global. A partir de là analysons les résultats obtenus.

4.1. - L'estime de soi ou la positivité de la représentation de soi en fonction de l'âge et du statut judiciaire

Tableau n° 71 : Répartition des sujets en fonction du statut judiciaire et de la classe d'âge.

	Soi émotionnel		Soi social		Soi global	
	+	(2) -	+	-	+	-
Enfant ND	94	26	79	41	101	19
Adolescent ND	53	47	56	44	58	42
Délinquant	6	44	18	32	7	43
N	153	117	153	117	166	104

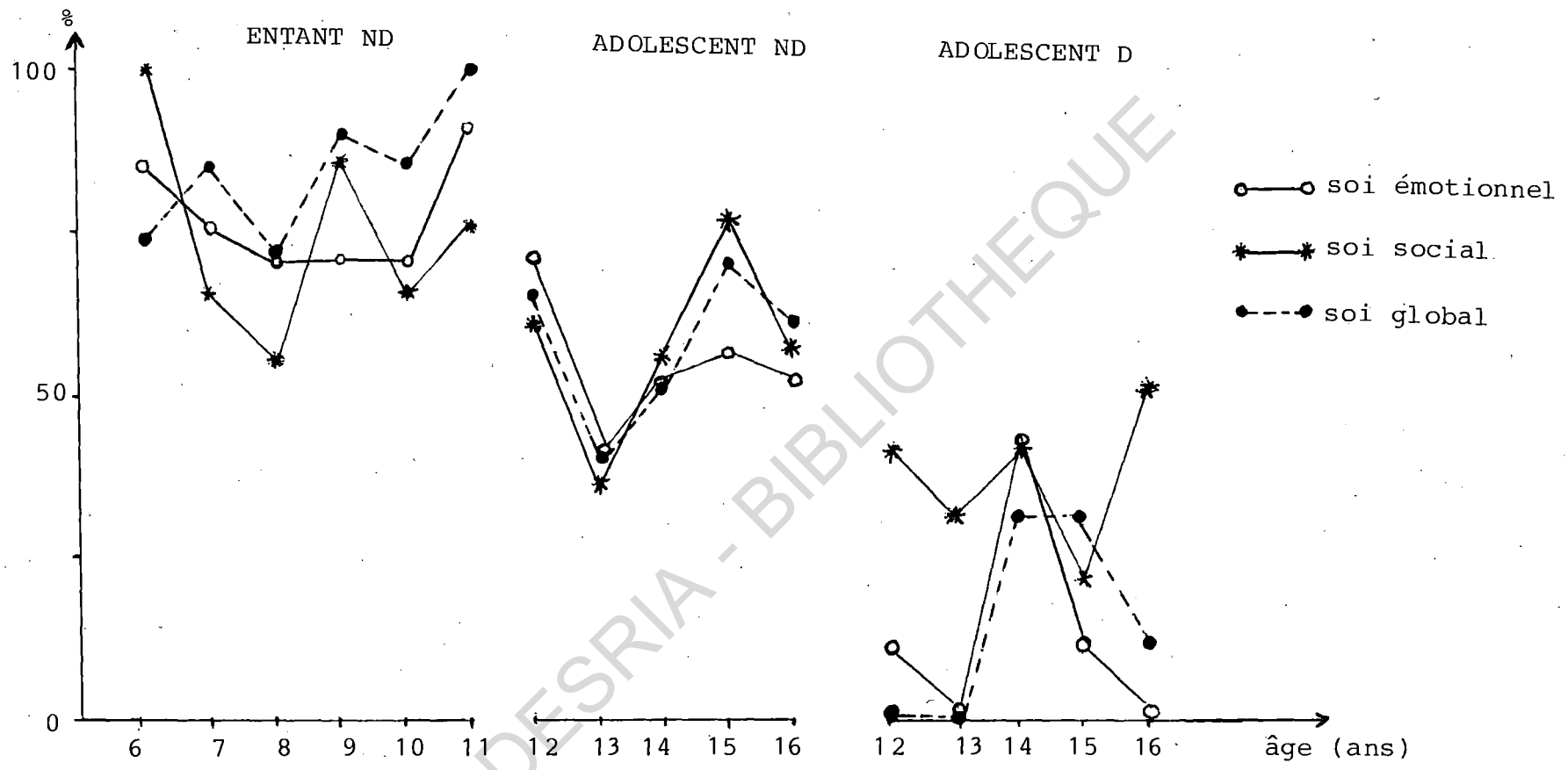
$\chi^2 = 64.12$ P < .001 $\chi^2 = 12.81$ P < .005 $\chi^2 = 74.22$ P < .001
 Tschuprow = .41 Tschuprow = .18 Tschuprow = .44

La comparaison des résultats peut être envisagée sous plusieurs formes. D'une part l'on peut comparer les enfants et

(2) La réduction entre deux classes + et - a été effectuée en partant des réponses oui ou non qui suivent chaque item varie quant au + ou au -.

les adolescents, et de cette manière l'on s'intéresse à l'effet de l'âge, ou pour être plus précis de la classe d'âge. D'autre part, elle peut se concevoir entre adolescents, délinquants et non-délinquants, et cette fois l'on s'intéresse uniquement à l'effet du statut judiciaire. Mais aussi, il est tout à fait possible de tenir compte simultanément des deux niveaux (en les croisant), c'est-à-dire de la classe d'âge (enfant et adolescent) et du statut judiciaire (délinquant et non-délinquant). La présentation des résultats tient compte de ces différentes procédures. Les figures n° 16 illustrent le fait suivant : les enfants, puis les adolescents ont une image globalement satisfaisante ou valorisante d'eux-mêmes. Les délinquants par contre ont une image globalement négative d'eux-mêmes. La positivité ou la négativité de l'image de soi semble moins dépendre dans cette étude de l'âge que du statut de mineur de justice incarcéré. En effet, 86 % des délinquants ont une image de soi globale négative, 64 % au soi social et 88 % au soi émotionnel. C'est la tendance inverse que l'on observe chez les non-délinquants. En effet l'image de soi global est positive pour 84 % des enfants, 58 % des adolescents, au soi social respectivement 65.8 % et 56 % et enfin au soi émotionnel 78 % pour les enfants et 53 % pour les adolescents : ces différences sont statistiquement significatives, soi émotionnel ($P < .001$) soi social ($P < .005$) et soi global ($P < .001$).

Ces résultats confirment nos hypothèses. Une explication est cependant nécessaire. Pourquoi les délinquants juvéniles présentent-ils une mauvaise estime de soi ? Il est souvent fait référence à la situation de délinquance, situation de marginalité sociale non confortable pour le sujet, d'autant moins confortable qu'il subit l'effet pernicieux de la réaction sociale par la stigmatisation. Il est classé comme mauvais garçon, totalement rejeté des siens qui refusent d'aller lui rendre visite, car pour eux, comme pour l'entourage il a terni l'image de la famille, il a déshonoré ses parents.



Figures n° 16 : La positivité du soi chez l'enfant et l'adolescent (D et ND) en fonction de l'âge.

Contrairement à certains résultats obtenus chez les immigrés maghrébins mineurs de justice (Malewska, 1982) nous n'avons pas rencontré dans notre échantillon, de jeunes délinquants ivoiriens qui justifiaient leur délinquance par le désir de valorisation de soi, du moins consciemment. En effet, un des exemples cités par H. Malewska-Peyre (1982, p. 284) est celui de Haroun : "Je faisais beaucoup de conneries pour me valoriser, pour épater, mais il n'y a pas besoin de faire des conneries pour se valoriser, j'ai compris ça maintenant". Dans notre cas, les entretiens mettent en évidence une diversité de facteurs autres que celui-là.

C'est d'abord le besoin d'avoir ce que les autres ont et que du fait de sa situation et de celle de ses parents, modeste, qu'il ne peut s'offrir apparemment autrement.

Oumar, 16,3 ans : "(Pourquoi es-tu ici ?) : j'ai volé (quoi ?) magnéto (tu peux m'expliquer un peu pourquoi ?) oui, je n'avais pas d'argent et je voulais m'acheter des habits et puis à manger (mais tu m'as dit que tu es chez ta tante, elle ne te donne pas à manger ?...) Oui mais elle me grondait donc je suis parti me débrouiller moi-même, et puis elle ne me donnait rien, elle dit que elle n'a rien. (Maintenant que tu es ici ?...) La punition est juste parce que ce que j'ai fait, moi-même je sais que ce n'est pas bon, c'est une correction, ainsi je ne vais plus recommencer (mais ce n'est pas ton premier vol et ton premier séjour au Centre ?) Oui, mais je vais dire maintenant à mon papa de s'occuper de moi vraiment, chercher un métier pour moi, ou alors m'amener chez ma maman, sinon ça risque d'être toujours pareil si je suis chez ma tante là".

Quelle est la situation familiale de Oumar ? Il fait partie d'une fratrie de 9 enfants. Son père et sa mère ne vivent plus ensemble, signalons que son père est polygame de quatre épouses, sa mère était la première. Il a arrêté ses

études en classe de CE1 en 1984. Il le justifie ainsi : "Tout dépendait de ma tante parce que elle disait qu'elle n'avait rien pour payer mes livres et mes cahiers. (Et ton papa ?) il ne faisait rien pour moi et il ne faisait que me frapper avec chicotte alors j'ai quitté chez lui (Et ta maman ?) Elle ne fait pas de travail, elle a marié un autre et elle est à Touba (une autre ville très éloignée d'Abidjan)... Alors j'ai quitté l'école moi-même car tous ces problèmes me faisaient trop mal".

Ce premier entretien n'a rien à voir avec le vol comme moyen "d'épater" les autres, vol certainement par nécessité, vol pour avoir le minimum et être un peu pareil aux autres enfants (habits par exemple), il est surtout le fait d'un enfant "rejeté" à la rue par des conditions familiales qui ne pouvaient pas assurer sa sécurité affective et matérielle, un contexte que lui-même craignait parce que marqué par les colères fracassantes d'une tante et avant elle par les coups de "chicotte" d'un père polygame à qui il reproche d'avoir chassé sa mère. Il aimerait bien retourner auprès de sa mère mais trouvera-t-il auprès d'elle, dans son nouveau foyer, ce qu'il n'a pas eu de l'autre côté ? Lui-même ne le sait pas encore, mais c'est une nouvelle "aventure" qu'il compte tenter.

Parfois, certaines raisons données par les intéressés pour expliquer la délinquance apparaissent simplistes à première vue comme dans le cas de Coulibaly, 15 ans : "Moi je suis ici parce que j'ai volé 200.000 F dans la voiture d'un blanc à l'aéroport. (Comment cela s'est-il passé ?) Je surveille les voitures pour gagner un peu d'argent alors j'ai surveillé sa voiture mais il ne m'a rien donné alors j'ai pris tout l'argent qu'il avait caché dedans (mais s'il ne t'a rien donné ça suppose qu'il est revenu à sa voiture et qu'il est parti avec elle après que tu aies volé son argent, ou alors c'est une autre fois, ce qui suppose que tu l'attendais au

tournant ?) non c'est le même moment que je me suis arrangé avec mes complices. (Qui sont-ils ?) On garde les voitures, mais on est organisé, comme ça les autres, quand le propriétaire il est parti, on les appelle et pendant qu'on surveille le retour du client, ils ouvrent la voiture pour prendre la radio-cassette et tout ce qu'il y a dedans et puis on disparaît tous. On ne revient plus là pendant longtemps pour ne pas qu'on nous arrête un jour". En fait, de revanche, c'est un circuit bien organisé dans lequel s'inscrit Coulibaly. Il subit ainsi des désillusions de la vie urbaine où il n'est arrivé que parce qu'on lui avait dit beaucoup de biens de la ville d'Abidjan, ainsi a-t-il dit à sa tante, venue au village, de le scolariser dans cette grande ville, si tentante. Sa tante l'a bien pris avec elle à Abidjan mais elle n'a pas trouvé d'école, elle ne pouvait pas payer les frais de scolarité trop élevés. Oisif, Coulibaly s'évade très vite pour oublier l'ennui, il "se promène" ici et là, se fait des "copains". Je reste, dit-il souvent "au-dehors avec mes copains"; il oublie même souvent de rentrer à la maison. Depuis il dort comme il dit "au-dehors", souvent dans la cour de l'aérogare et ne vient à la maison chez sa soeur que lorsqu'il est malade. Cet enfant parle très peu de ses parents. En réalité "dès l'âge de 5 ans ma maman est morte, et depuis que j'étais petit je ne vois pas mon papa, je suis seul. Peut être si mon vieux (l'on désigne ainsi le père) était là il allait me mettre à l'école, travailler un peu avec lui tout ça. (Et ta soeur quel travail fait-elle ?) elle vend des tomates au marché."

Soualiou, 12 ans, quant à lui incrimine indirectement son père qui a créé un climat tel qu'il dit avoir peur de lui demander quoi que ce soit : "Je suis chez mon oncle parce que en 1988 mon papa m'a dit de venir à Abidjan chez lui pour qu'il cherche un travail pour moi et il n'a pas cherché mon travail mais après il a dit que c'est moi avec mes copains qui ont volé sa télévision. (Tu n'allais donc plus à l'école au village ?) Oui, il y avait un an que j'avais parlé à mon papa

que je ne voulais plus aller à l'école, ça ne me plaisait pas, je voulais travailler et gagner de l'argent (niveau atteint: CM1). (Mais pourquoi ton oncle t'a-t-il accusé ?) Il dit que je marche (être avec) avec des petits bandits et que je ne dors pas à la maison. (Pourquoi ne dors-tu pas à la maison ?) Il m'a chassé de la maison et je dormais avec mon ami. (As-tu déjà pris quelque chose qui n'est pas à toi ?) Oui j'ai déjà volé 20.000 F chez mon papa et il m'avait attrapé, il avait repris son argent et m'avait frappé. (A quoi devait te servir cet argent et pourquoi ne pas demander à ton père ?) Je voulais m'acheter une paire de chaussures. Papa ne m'achète rien, je ne lui ai pas demandé, j'ai peur de lui parler, de lui demander quelque chose...".

D'autres enfants incriminent les forces surnaturelles, montrant ainsi les effets de toute la culture animiste qui marque la société ivoirienne de son empreinte indélébile malgré la christianisation ou l'islamisation. Kouakou, 13 ans : "c'est un malheur qui m'est arrivé, c'est mon oncle qui m'a mis ici en prison il a dit aux policiers que j'ai volé ses habits. (Depuis que ses parents ont divorcé alors qu'il était bébé il vivait avec son papa, mais ne s'entendant pas du tout avec lui, selon son expression, il est parti chez son oncle). Je suis petit cireur de chaussures et c'est ça qui m'aide. (Mais ce n'est pas la première fois que tu volais quelque chose à un parent ?) Oui j'ai souvent volé de l'argent, parfois 500 F, 5 000 F, 1 000 F ou 6 000 F, j'ai pris ça dans le portefeuille de ma tante (Pourquoi ?) je ne travaillais pas ? (ça explique ton vol ou y a-t-il des raisons profondes ?) Vraiment quand je suis là comme ça on dirait que quelque chose me pousse à voler pour avoir de l'argent (c'est quelle chose à ton avis ?) Peut-être c'est le démon amené par les sorciers sinon moi-même je n'ai pas envie de faire ça, ça me plaît pas de voler les autres, ce n'est pas bon".

C'est également le cas de ce jeune adolescent de 16 ans, dont le père est décédé et qui avait rejoint le village mais n'a pas pu s'y maintenir, il explique sa délinquance en ces termes : "Quand je vole, quand je prends quelque chose qui n'est pas à moi en cachette je n'ai conscience de rien, c'est seulement après que je pense, je réfléchis et je pense que ce n'est pas bien. Quand après je vois que j'ai volé sans savoir, parfois je regrette et puis je remets ça en place en cachette. On dirait que quelque chose me pousse à faire ça alors que moi-même je n'ai pas envie..."

Explication a priori trop facile, mais que l'on peut comprendre lorsque l'on plonge dans les racines de l'idéologie religieuse animiste. L'on dit souvent, et c'est l'enfant qui nous le rapporte, que "c'est l'esprit de mon oncle qui fait ça" (il a perdu un de ses oncles qui était connu pour son immoralité au village : adultère fréquent, vol de moutons...), son oncle se serait réincarné en lui. Mais l'histoire affective de cet adolescent est elle-même un facteur qui l'a fragilisé : "Je m'entendais trop avec mon père avant sa mort. J'étais le fils aimé du vieux, il allait partout avec moi, maintenant il est mort et personne ne s'intéresse à moi, je suis comme ça au village. Parfois même il me dit, il me parle que je n'ai qu'à le rejoindre...". Illustration on ne peut plus claire d'une formule souvent employée à propos de nos sociétés, les morts ne sont pas morts, ils sont dans l'enfant à naître, dans l'arbre, dans les plantes, ils nous parlent directement ou indirectement.

Bien que toujours se préoccupant des choses à avoir, certains accusent soit leur mauvaise fréquentation ou des parents trop dirigistes.

Camara, 13 ans : "J'ai volé le porte-monnaie d'une femme. Ce n'est pas la première fois mais on m'a pris et je n'ai pas profité de ça (Pourquoi voles-tu ?) Je vole parce que je veux

m'habiller (Je sais que ton père ne vit plus, mais tu m'as dit que ta maman s'occupait bien de toi, tu m'as dit qu'elle était une grande commerçante de pagnes, n'est-ce pas ?) Si, mais quand elle paie quelque chose pour moi, des habits et autres, elle paie toujours sans me demander et moi ça me plaît pas donc quand je vole c'est pour payer les habits de jeunesse. Sinon je mange bien, je manque pas. Je sais que si mon papa était là il allait me donner tout ce que je demande, mais ma maman elle est vieille. (Ta maman n'est pas contente de tes copains .) Oui je sais, je marche avec Bamba et Koné qui sont des majors (majeurs de justice) ils sont plus grands que moi et ce sont eux qui m'ont dit quand on était allé se promener à la gare de prendre le porte-monnaie. C'est quand j'ai pris maintenant que les gens ont crié "voleur... voleur... voleur" et on nous a attrapé tous les trois pour mettre ici".

Pour beaucoup d'entre eux la recherche de l'avoir facilement acquis, pour "mener la belle vie", trouve même déjà son histoire dans des vols réguliers à la maison :

Koffi, 16 ans : "J'ai tenté de voler la radio-cassette d'une voiture et puis on m'a attrapé. J'ai brisé les vitres et puis c'est quand je voulais prendre qu'on m'a vu. Je voulais après vendre ça pour m'acheter des choses que mes amis avaient. Voler, j'ai toujours pensé que c'était la belle vie, tu as l'argent tout suite et puis tu achètes ce que tu veux, or maintenant je vois que je me faisais du mal. Avant je volais aussi, 50 000 F, 200 000 F on allait à Bouaké (2e ville de la Côte d'Ivoire) et ailleurs pour vivre. (Ton premier vol c'était chez qui ?). J'ai volé chez moi de l'argent dans le portefeuille, mon deuxième vol aussi. La troisième fois aussi, c'était au village, j'ai volé l'argent de la vieille... Je laisse tout le monde aller au champ et je reste près de la vieille et quand elle dort je prends son argent. La quatrième fois c'était au cours d'une fête j'ai volé deux billets de 5 000 F en croyant que c'était 500 F. En surveillant les

voitures en ville nous volons ce qui a dedans puisque les gens y nous font confiance et quand ils partent nous appelons nos complices qui arrachent les postes. Je pensais que c'était bien de gagner de l'argent sans souffrir. Notre groupe, nous sommes 8, mais il y a que 4 qui sont rentrés au Centre d'observation. Sur les trois, deux sont devenus grands musulmans et moi j'ai décidé de devenir chrétien, en priant ça va m'aider et puis on ne va plus recommencer...".

Souvent même, ils accusent leurs parents à qui ils reprochent de les avoir abandonnés, ils continuent même en prison de se sentir totalement abandonnés par eux (divorce des parents alors qu'il avait deux ans, et aucune visite) : Philippe, 14,3 ans : "J'ai volé des poulets, je voulais les vendre pour m'habiller car je n'ai pas d'habits. Ce sont mes amis qui m'ont poussé à faire ça, mon ami s'habillait bien, alors je voulais être comme lui, je voulais être joli comme lui. Depuis c'est lui seul qui vient me voir ici. Mes parents ne viennent jamais me voir pourtant ils savent que je suis ici. Même quand je dors ça me fait pas du bien car mes parents auraient dû venir me saluer. Je me demande pourquoi ils font comme ça. Je veux apprendre un métier, j'ai duré ici, il faut leur dire...".

Mais si l'itinéraire vers la délinquance comme essais de revalorisation de soi n'est pas totalement cohérent avec nos données, ce qu'elle est censée procurer est attendu par le délinquant comme moyen de se mettre en valeur, même si la conséquence de fait est une image négative de soi. En effet avant la "carrière" même dans la délinquance juvénile, l'image que ces jeunes avaient d'eux-mêmes était négative du fait surtout des performances scolaires mauvaises qui les ont bouté hors du circuit scolaire (échec), de l'incompétence technique ou professionnelle, du fait qu'ils n'ont aucune formation professionnelle susceptible de leur garantir un emploi salarié. Cette image de "bon à rien" découlant des échecs de leur

vie ne fait que se renforcer. La délinquance plutôt que de constituer ce nouvel essai de revalorisation, ne fait que confirmer, conforter cette image négative de soi grâce à la stigmatisation sociale qui est particulièrement forte dans notre société. L'analyse de structure latente effectuée sur cette épreuve adaptée d'estime de soi met en évidence quelques éléments intéressants.

4.2. - Les résultats de l'analyse de structure latente

L'analyse dont les résultats sont discutés, et qui sont schématisés dans les tableaux 72, 73, 74 a été effectuée sur l'ensemble des 270 sujets de notre échantillon de recherche. Le principe de ce modèle typologique, rappelons-le, est tel que un profil donné doit pouvoir se retrouver dans chaque groupe de sujets. C'est sur cette base que chaque sujet sera situé dans chacune des quatre classes auxquelles nous aboutissons et qui ont été dénommées en fonction des items qui y étaient fortement représentés (seuil de probabilité de .01).

Au point de vue méthodologique, il nous a fallu faire un choix préalable. Fallait-il effectuer séparément l'analyse sur l'échelle de soi émotionnel et sur l'échelle sociale ? Cette procédure a été écartée car si pour des raisons de commodité opérationnelle nous sommes amené à catégoriser le soi, il serait dangereux de faire croire que ces soi partiels constituent des réalités intangibles indépendantes les unes des autres. C'est le soi global qui nous intéressait et à partir de là nous pouvons voir son organisation dans les sois partiels. C'est en tenant compte secondairement de l'organisation des items du soi social et émotionnel dans chaque classe que l'étiquette, ou le profil peut être défini, c'est ce qu'expliquera ici la double étiquette de chaque classe :

- classe 1 : les pessimistes incompris (N = 34)

Tableau n° 79 : Profils des classes - ASL sur l'E.T.E.S. adaptée

SOI EMOTIONNEL (+)

Ne se met pas facilement en colère

Ne se décourage pas facilement

Se sent bien dans sa peau

Ne se trouve pas agité, tendu

Est rarement intimidé

A confiance en soi

Est bien sans stimulants

A une bonne opinion de soi

Réfléchit avant d'agir

Ne passe pas du rire aux larmes

Est optimiste

Pas trop de souci pour sa santé

Pas d'échec par rapport aux autres

Se trouve beau et attirant

Fier de ses résultats

SOI SOCIAL (+)

Est compris de ses parents

Confiance des autres assurée

Les autres satisfaits de moi

Fidélité dans les amitiés

Sensible aux critiques

Aime être sollicité

Aime activités collectives

Les autres ne s'ennuient pas en ma comp.

Ne se dispute pas fréquemment

N'est pas bien dans l'isolement

Ma compagnie recherchée

Aime être remarqué

Influence sur autrui

A de l'initiative dans le groupe

Ne se sent pas isolé dans le groupe

(1)

(2)

(3)

(4)

SOI EMOTIONNEL (-)

Se met facilement en colère

Se décourage facilement

Ne se sent pas bien dans/peau

Se trouve agité, tendu

Est intimidé

N'a pas confiance en soi

N'est bien qu'en prenant stim.

N'a pas bonne opinion de soi

Ne réfléchit pas av. d'agir

Passe du rire aux larmes

N'est pas optimiste

Se fait trop de souci/santé

Echec par rapport aux autres

Ne se trouve pas beau et at.

N'est pas fier de ses résultats

SOI SOCIAL (-)

Incompris de ses parents

Manque de confiance des aut.

Les autres insatisfaits de moi

Infidélité dans les amitiés

Insensible aux critiques

N'aime pas être sollicité

N'aime pas les act. collect.

Les autres s'ennuient/ma prés.

Se dispute fréquemment

Bien dans l'isolement

Compagnie non recherchée

N'aime pas être remarqué

N'a pas d'infl. sur autrui

Absence d'initiative/groupe

Se sent isolé dans le groupe

(1) : Les pessimistes incompris ; (2) Les impulsifs égocentriques ; (3) Les ambivalents ; (4) Les optimistes prosociaux

- classe 2 : les impulsifs égocentriques (N = 23)
- classe 3 : les ambivalents (N = 100)
- classe 4 : les optimistes prosociaux (N = 113)

La première caractérisation renvoie aux items du soi émotionnel qui sont les plus représentatifs de la classe (seuil de .01) alors que la seconde renvoie à ceux du soi social au même seuil de probabilité. Nous nous en sommes tenu aux variables indépendantes, et intermédiaires principales c'est-à-dire les plus représentées dans chaque classe en partant des acquis analysés au chapitre 6, où nous avons repéré les variables qui étaient significativement corrélées entre elles. Rappelons enfin que pour ne pas biaiser l'analyse, le même seuil de probabilité est utilisé (.01) autant pour cette analyse que pour celle qui a porté sur l'épreuve des valeurs.

4.2.1. Les pessimistes incompris (image négative de soi)

La représentation de soi des sujets de cette catégorie est doublement négative. Le soi émotionnel est totalement négatif, seuls les items négatifs y sont présents, exception faite de l'item "réfléchis avant d'agir". Quant à la dimension sociale, ce qui domine ce sont des items comme : "est incompris des parents", "les autres ne me font pas confiance", "les autres ne sont pas satisfaits de moi", le seul item positif porte sur "l'initiative dans le groupe". Dans cette classe qui regroupe 34 sujets, nous avons une surreprésentation des garçons (94.1 %) par rapport aux filles (5.8 %). A propos de la classe d'âge et du statut judiciaire, nous avons une surreprésentation des adolescents délinquants (85.2 %), de la catégorie socio-professionnelle du père la plus basse (CSP3 - 73.5 %), et des pratiques éducatives parentales rigides (67.6 %). Eu égard à ces données, synthétisées dans les tableaux 73-74, il s'avère que ce sont surtout le statut social

Tableau n° 73 : La représentation des sujets en fonction des variables principales dans les classes de l'A.S.L. sur l'E.T.E.S.

Dénomina- t° des clas.	(1) Pessimistes incompris	(2) Impulsifs égocentri.	(3) Ambiva- lents	(4) Optimistes prosociaux
Valence	-	-	-/+	+
Sur- représentés (.01)	- Garçons - Délinquants - P. Educ. rigides - CSP.3	-	- Adoles- cents ND	- Fil. ND - Enf. ND - P. Ed. souples - CSP.1
sous- représentés (.01)	- Filles ND - Enf. ND - Adol. ND - P. Educ. souples - CSP.1	-	- Enf. ND - Délinq.	- Garç. ND - Adol. ND - Délinq. - CSP 3 - P. Educ. rigides
N	34	23	100	113

Tableau n° 74 : Répartition des sujets (effectif et pourcentage) selon les variables principales dans les classes de l'A.S.L. sur l'E.T.E.S.

		Pessimistes incompris		Impulsifs égocentriques		Ambivalents		Optimistes prosociaux	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Sexe	Filles	2	5.8	8	34.7	42	42	58	51.3****
	Garçons	32	94.1****	15	65.2	58	58	55	48.6
Statut judiciaire	D	29	85.3****	9	39.1	7	7	5	4.4
	ND	5	14.7	14	60.8	93	93	108	95.5
CSP du père	1 élevé	3	8.8	3	13.0	21	21	51	45.1****
	2 moyen	6	17.6	5	21.7	31	31	21	18.5
	3 bas	25	73.5****	15	65.2	48	48	41	36.2
P. éducatives parentales	. souples	5	14.7	6	26.0	49	49	67	59.2****
	. rigides	23	67.6****	14	60.8	44	44	38	33.6
	. L.Faire	6	17.6	3	13.0	7	7	8	7.0
Classe d'âge et statut judiciaire	Enf. ND	3	8.8	5	21.7	18	18	94	83.1****
	Adol. ND	2	5.8	9	39.1	75	75****	14	12.3
	Délinq.	29	85.2****	9	39.1	7	7	5	4.4
N		34		23		100		113	

Seuil = **** : .01 ; *** : .05

d'origine de l'enfant, et le statut judiciaire qui déterminent l'appartenance à cette classe. Nous noterons que sur les garçons surreprésentés ici trois seulement ne sont pas délinquants, le statut social d'origine y est le plus bas et agit par le biais des pratiques éducatives, qui ici sont rigides essentiellement. La particularité de cette classe c'est que l'ensemble des protocoles des sujets insistent sur l'échec, qui est réel, puisque les résultats analysés plus avant l'attestent. Incompris des parents, qui ne sont pas très tendres avec eux, il est important de s'intéresser aussi à leurs projets d'avenir, y croient-ils encore ? Si oui sont-ils réalistes ou se font-ils encore des illusions sur une carrière brillante ?

Pour répondre à cette question nous avons croisé le "métier projeté" avec l'analyse de structure latente sur l'estime de soi.

Tableau n° 75 : Le projet d'avenir et l'image de soi

	Niveau du métier projeté		
	élevé	moyen	bas
Classe 1	4	3	27****
Classe 2	7	6	10
Classe 3	59****	26	15
Classe 4	58	41****	14
N	128	76	66

$$\chi^2 = 76.88 ; P < .001 ; T = .34$$

Le projet fait par les sujets de la classe 1, reste très modeste et tient largement compte de leur situation et de la

représentation qu'ils ont actuellement d'eux-mêmes ($P < .001$). Les sujets de cette classe restent donc très réalistes dans l'ensemble, même si quelques uns y croient encore. Il est d'ailleurs apparent, à partir des entretiens, de voir que ce sont surtout les enfants qui s'en remettent au "suprême", pratiquants ou convertis en prison, qui gardent cet espoir, de toute évidence plein d'illusions. Mais il reste vrai que la foi est une dimension qui peut changer toutes les données à la sortie.

4.2.2. Les impulsifs égocentriques (image négative de soi)

Aucun groupe de sujets n'y est significativement représenté. La caractérisation d'impulsifs tire son fondement dans deux items significatifs dans cette classe : "se trouve agité et tendu", "n'est bien que avec des stimulants", "ne réfléchit pas avant d'agir". Quant à celle d'égocentriques elle l'est sur des items comme : "infidèle dans les amitiés", "insensible aux critiques", "se dispute fréquemment", "n'a aucune influence sur autrui". 23 sujets y sont représentés, mais aucun groupe de sujets de façon significative, aussi nous permettrons-nous de ne pas y insister.

4.2.3. Les ambivalents (image de soi ambivalente)

C'est l'ambivalence qui est la caractéristique essentielle des membres de cette classe, au sens où les aspects négatifs et positifs sont tout aussi présents tant en ce qui concerne le soi émotionnel que le soi social. Position d'indétermination, faite d'anxiété (peur pour sa santé, peur d'un échec éventuel, peur de n'être pas suffisamment beau et attirant, peur de ne pas être bien avec les autres, d'être rejeté, isolé) mais de confiance apparente en soi ("se sent

bien dans sa peau", "bonne opinion de soi-même", "maîtrise de soi", "fierté") elle met le jeune dans un rapport difficile avec son entourage. La tendance qu'il estime être sa caractéristique, c'est la "dispute fréquente avec les autres", le fait de "se sentir isolé dans le groupe" malgré la confiance des autres, la compréhension des parents... Dans cette classe regroupant 100 personnes, les adolescents non-délinquants sont les seuls surreprésentés, ils constituent 75 % de la classe. Par rapport à l'avenir ils semblent plus ambitieux, ils projettent significativement plus de métiers de niveau élevé que des métiers de niveau moyen et bas ($P < .001$), ceci semble bien en rapport avec le fait qu'ils s'affirment "fiers de leurs résultats" (résultats scolaires, 70 % sont en classe de 5e, c'est-à-dire ont déjà franchi la redoutable porte, souvent hermétiquement fermée, de passage du CM2 à la 6e, et sont pour le moment assurés de progresser vers les niveaux supérieurs qui peuvent leur garantir les professions convoitées de cadres). La présence exclusive des adolescents dans cette classe ne fait que confirmer la donnée suivant laquelle l'adolescence, du fait de ses tumultes, reste une période d'incertitude, d'ambivalence, d'opposition et d'identification en même temps.

4.2.4. Les optimistes prosociaux (image positive)

Cette classe rassemble essentiellement ceux qui ont une bonne estime de soi. Les items qui ont motivé cette appellation sont les suivants pour le soi émotionnel :

- ne se met pas facilement en colère ****
- ne se décourage pas facilement ****
- ne prend pas de stimulants ****
- réfléchis avant d'agir ****
- ne se fait pas de souci pour sa santé ****
- a une bonne opinion de lui-même ***

- ne se considère pas en échec par rapport aux autres ****
- est optimiste ***
- se trouve beau et attirant ****
- est fier de ses résultats ****

Quant au soi social, ce sont les items suivants qui caractérisent cette classe :

- les autres ont confiance en lui ****
- les autres sont satisfaits de lui ****
- est sensible aux critiques ****
- les autres ne s'ennuient pas en sa compagnie ****
- ne se dispute pas avec les autres ****
- aime la compagnie ****
- aime être remarqué ****

Quels sont les groupes de sujets qui s'y trouvent ? Contrairement à notre hypothèse sur le sexe, ce sont d'abord les filles non-délinquantes qui y sont fortement représentées (51.3 %). Mais les hypothèses relatives à l'âge et aux pratiques éducatives, comme à l'origine sociale des parents se trouvent confirmées d'autant que ce sont les enfants non-délinquants (83.1 %), les pratiques éducatives souples (59.2 %) qui sont le plus souvent le fait des parents de la catégorie sociale élevée (CSP1) (45.1 %) qui y sont surreprésentés. Leurs projets restent plus réalistes, et se situent dans la catégorie socio-professionnelle moyenne (tableau n° 75).

Ces résultats bien que confirmant certaines de nos attentes, laissent cependant sans réponse la question relative à la corrélation entre les deux dimensions du soi d'une part, et entre le soi global et chaque sous-échelle.

5. - LES CORRELATIONS ENTRE LES INDICATEURS DE L'IMAGE DE SOI

Tableau n° 76 : La corrélation entre le soi émotionnel et le soi global.

	Soi Global			N
		+	-	
Soi émotionnel	+	132	21	153
	-	34	83	117
	N	166	104	270

$$\chi^2 = 91,8 ; \text{Tschuprow} = .58$$

Le coefficient de corrélation T de Tschuprow obtenu entre le soi émotionnel et le soi global est le plus élevé que nous enregistrons dans cette recherche. Cette donnée confirme bien les résultats des chercheurs ci-dessus cités, et atteste bien que le soi émotionnel est un bon indicateur de l'image de soi (P <.001) Certainement l'une, sinon la dimension centrale du soi, ou de l'estime de soi.

Tableau n° 77 : La corrélation entre le soi social et le soi global

	Soi Global			N
		+	-	
Soi social	+	135	18	153
	-	31	86	117
	N	166	104	270

$$\chi^2 = 49.53 ; \text{Tschuprow} = .47$$

La liaison entre la deuxième dimension du soi, le soi social et le soi global est également très forte ($P < .001$) mais elle l'est moins que entre le soi émotionnel et le soi global. Le soi social apparaît par conséquent dans notre recherche comme le deuxième indicateur pertinent de l'estime de soi.

Nous nous sommes déjà expliqué sur l'abandon des autres échelles de l'échelle toulousaine d'estime de soi. Est-ce à dire que nous pressentions une faible corrélation entre ces échelles et le soi global ? Non, cependant nous rappellerons que la qualité métrologique d'un test ou d'une épreuve ne peut s'apprécier indifféremment du contexte socio-culturel et ethnologique dans lequel ils s'appliquent.

Tableau n° 78 : La corrélation entre le soi émotionnel et le soi social

		Soi social		
		+	-	N
Soi émotionnel	+	100	53	153
	-	50	67	117
N		153	117	270

$$\chi^2 = 13.94 ; \text{Tschuprow} = .23$$

Qu'en est-il maintenant des deux sous échelles entre elles ? La liaison est significative ($P < .001$) bien que plus faible que dans les deux cas précédents.

D'autres questions demeurent. Notre objet principal était l'étude des valeurs, notamment morales, d'un point de vue génétique et différentiel, l'on peut se demander à juste titre le rapport qui existe entre le choix de valeurs et l'image de soi d'une part entre le développement moral et l'image de soi de l'autre. Les questions à ce niveau peuvent se concevoir de la façon suivante :

. L'adoption des valeurs essentiellement traditionnelles, en rupture avec le mode culturel dominant n'aura-t-il pas d'incidence négative sur l'image de soi ? Une catégorisation de ce genre Tradition/modernité a-t-elle une pertinence réelle ? Nous en avons montré les insuffisances, mais en même temps la difficulté de les abandonner dans cette étude.

. L'adoption fréquente de comportements jugés immoraux au sens ici d'absence de résistance à la tentation, n'a-t-elle pas d'effets négatifs sur l'image de soi des non résistants ?

. L'incohérence entre les différentes dimensions de l'orientation morale (intention, jugement et conduite morale) n'a-t-elle pas enfin d'effets négatifs sur l'estime de soi, le sujet contradictoire n'en vient-il pas à mettre en doute sa crédibilité ?

6. - LES CHOIX DES VALEURS ET L'IMAGE DE SOI

Nous avons montré que la distance culturelle trop grande entre la culture africaine fondée sur l'esprit de groupe, de partage et de solidarité (dite ici traditionnelle) et la culture occidentale s'appuyant sur la compétition et l'individualisme, entre la culture d'origine, mais dominée et la culture d'importation, mais dominante est la base de problèmes identitaires. Du fait de multiples contradictions, hésita-

tions, inobservations des normes et des valeurs de l'une ou l'autre, la peur de la stigmatisation et de l'étiquetage qui peuvent s'en suivre, la position de l'entre-deux culturel, position souvent difficile à tenir compte tenu des positions souvent extrémistes de la grande famille traditionnelle, l'image de soi ne peut rester intacte. La peur de s'écarter des normes et valeurs de référence de son groupe familial agit comme frein à la nouveauté, au changement. Mais lorsque le pas est franchi le sentiment de peur diffuse, connue sous l'appellation sentiment de culpabilité aura des effets dévastateurs sur soi. Une telle hypothèse a-t-elle une quelconque chance de vérification dans cette étude ?

Tableau n° 79 : L'orientation des valeurs et le soi émotionnel

	Soi émotionnel		N
	+	-	
T	90	60	150
Choix de valeurs			
M	27	19	46
T/M	36	38	74
N	153	117	270

$$\chi^2 = 2,7 \text{ NS}$$

L'image de soi ne semble pas être influencée par le caractère traditionnel, moderne ou "mêlé" des valeurs (χ^2 NS). Cette catégorisation Tradition/modernité a certainement quelque valeur sur le terrain, mais en fait dans cette recherche sa définition semble artificielle. C'est pourquoi en en tenant compte pour la dépasser, nous avons effectué l'analyse de structure latente sur chaque valeur indépendamment de ce

caractère. Le croisement des deux analyses de structure latente, plus près des données réelles de recherche nous fournit d'autres raisons de penser que l'image de soi est corrélée avec le choix conscient des valeurs.

Tableau n° 80 : Le croisement des classes issues de l'analyse de structure latente sur l'épreuve alternative des valeurs et celle sur l'échelle d'estime de soi (émotionnel)

Classes	Valeurs				N
	1 Non-conformistes prosociaux	2 Pragmatistes	3 Conformistes traditionalistes	4 Non-conformistes dissociaux	
1 Pessimistes					
incompris	12	2 (-) ****	11	9 (+) ****	34
2 Impulsifs					
égocentriques	11	5	4	3	23
3 ambivalents	48 (+) ****	33	8 (-) ****	11	100
4 Optimistes					
prosociaux	33 (-) ****	36	39 (+) ****	5 (-) ****	113
N	104	76	62	28	270

ddl = 9 ; $\chi^2 = 43.68$; $P < .001$; Tschuprow = .23

(+) = surreprésentation;

(-) = sous-représentation ;

**** : exacte probabilité de Fisher ($P < .01$)

Les résultats de ce tableau confirment bien que l'approche de catégorisation a priori, même éprouvée préalablement par les juges, aboutit dans beaucoup de cas à des catégori-

sations artificielles a posteriori. Cependant les données elles-mêmes, prises en l'état, s'organisent autrement, les profils des classes nous l'ont montré. Pour revenir à notre propos la corrélation entre les choix des valeurs et l'estime de soi est significative ($P < .001$). L'image de soi est donc fortement influencée par les valeurs que chacun de nous adopte, valeurs qui nous mettent en accord ou en désaccord avec les groupes ou les personnes les plus significatives dans notre vie, ou à tout le moins dont l'avis nous importe beaucoup.

Ceux qui, par les valeurs choisies, ont été dénommés "non conformistes dissociatifs" présentent une image de soi dite de "pessimistes incompris", les "non-conformistes prosociaux" restent "ambivalents" au niveau de l'image de soi, et les "conformistes traditionalistes" sont des "optimistes prosociaux". Que peut-on tirer d'une telle confrontation ? Premièrement ce sont bien les adolescents délinquants, issus de famille aux pratiques éducatives rigides (cf. Tableau n° 24), dits "non conformistes dissociatifs" qui ont une image négative d'eux-mêmes, image que nous avons présenté comme pessimiste, mais également comme celle de personnes incomprises, surtout des parents. Ce résultat fondamental est tout à fait cohérent avec les résultats et les théories qui les sous-tendent sur la stigmatisation sociale, scolaire... et ses effets (cf. Goffman, 1963, Shoham 1967, Malewska-Peyre, 1982...). Deuxièmement ce sont des adolescents non-délinquants définis comme "non conformistes prosociaux", rejetant les privilèges de l'âge et la tradition attachée à la famille large, qui au niveau de l'image de soi restent "ambivalents", nous dirons plus réalistes. Car plus que les autres, ils savent situer ou faire la part des choses en montrant très clairement qu'il y a des points sur lesquels ils s'apprécient alors que sur d'autres ils s'apprécient moins bien à l'opposé des enfants qui se survalorisent et des délinquants qui s'accablent de tous les maux. Troisièmement ce sont les enfants qui se valorisent le

plus, ils sont dits "optimistes prosociaux" (83.1 % de cette classe), qui ont des choix des valeurs très conformistes et très traditionalistes. Ils font ainsi preuve, comme attendu, de moins d'opposition, de contestation de l'autorité de l'adulte. Ils subissent le plus l'influence du prestige de l'âge et des aînés.

7. - L'IMAGE DE SOI ET LA CONDUITE MORALE

A propos du rapport entre le comportement moral et l'image de soi, les analyses ci-dessus nous dispensaient de recourir à d'autres arguments. Mais nous avons bien montré que si le fait pour l'adolescent d'être "incarcéré" est déjà la preuve de son comportement immoral, il reste que lorsque l'on étudie le jugement moral dans son rapport au comportement moral, il est indiqué de mettre le sujet devant des situations concrètes où il est amené à se "conduire" moralement (ou immoralement). Prendre acte de son passage devant le juge pour infraction au code pénal ne nous paraissait pas suffisant, pas plus que ne l'était l'intention morale. C'est au regard de ces remarques qu'il nous paraît justifié de réapprécier le rapport entre l'image de soi et la conduite morale, à partir de cette dernière définie opérationnellement par l'épreuve de résistance à la tentation. Dans cette recherche, la question plus simplement est celle de savoir si les sujets qui résistent le moins fréquemment à la tentation sont ceux qui ont également une mauvaise image d'eux-mêmes ?

Tableau n° 81 : La conduite morale et l'image de soi

Conduite morale			
	Résistance à la tentation (R.T.)	Passage à l'acte (P.A.)	N
	+	93	153
		(+) ****	
Soi émotionnel	-	45	117
		(+) ****	
	N	138	270

$$\chi^2 = 13.21 ; \text{Tschuprow} = .22$$

Le statut moral défini opérationnellement par la résistance à la tentation de frauder (3) est bien corrélée avec l'image de soi. Ceux qui résistent le moins à la tentation sont ceux qui présentent une dévalorisation de soi, tandis que, à l'opposé la valorisation de soi est le fait principalement de ceux qui résistent à la tentation de frauder, ceux qui sont maîtres de leur pulsion ($P < .001$).

8. - LA COHERENCE DE L'ORIENTATION MORALE ET L'IMAGE DE SOI

Passons maintenant à la dernière question de ce chapitre : l'image de soi est-elle influencée par la concordance entre les trois dimensions de l'orientation morale ?

(3) Le critère retenu rappelons-le, est de résister au moins quatre fois sur cinq à l'épreuve, il est admis que l'absence de résistance, une fois en passant ne peut s'assimiler au passage à l'acte (répétitif).

Tableau n° 82 : La relation entre l'image de soi et la cohérence ou l'incohérence entre jugement, intention et conduite morale

Jugement, Intention et conduite morale			
	Cohérence	Incohérence	N
+	57	96	153
	(+) ****		
Soi émotionnel			
-	51	66	117
N	108	162	270

$$\chi^2 = 1.1 ; \text{Tschuprow} = .06$$

La réponse, apparemment est négative : la cohérence ou l'incohérence morale n'influence pas l'image de soi (χ^2 NS). Mais la question posée n'est-elle pas une pseudo-question par rapport à notre préoccupation centrale ? Un effet biaisant se trouve constant ici. Cohérence ou incohérence à quel niveau ? Est-ce la même chose de parler la (in)cohérence dans l'immoralité ou dans la moralité ? Le vrai problème ne se situe-t-il pas à ce niveau ?

Tableau n° 83 : L'image de soi et la cohérence (4) (im)morale entre jugement (J.M), intention (I.M.) et conduite M)

(4) La cohérence morale entre jugement, intention et conduite est définie chez chaque sujet par le fait que son jugement (bon), son intention (bonne) et sa conduite (résistante à la tentation) vont dans le sens du bien, la cohérence immorale est donnée comme la tendance de celui qui juge, a l'intention de faire et qui fait de manière contraire au bien, ou de façon contraire aux bonnes moeurs.

Cohérence, J.M.-I.M-C.M.				
	Cohérence morale	Cohérence immorale	N	
	+	44	13	57
		(+) ****		
Soi émotionnel	-	24	27 (+) ****	51
	N	68	40	108

$$\chi^2 = 10.48 ; \text{Tschuprow} = .311$$

La cohérence morale est associée à la positivité de l'image de soi alors que la cohérence immorale l'est avec la négativité de la représentation de soi ($P < .005$). Le tout n'est donc pas qu'il y ait cohérence, la nature morale, ou immorale de celle-ci importe plus. C'est donc ainsi que les éléments de notre échantillon, qui sont d'accord avec le comportement de celui qui vole, qui s'ils étaient placés dans la même situation feraient pareil et qui face à l'épreuve de résistance à la tentation passent plutôt à l'acte de fraude, se trouvent être ceux dont l'estime de soi est mauvaise. Ceci nous situe bien dans la suite logique des actes qui les ont amenés devant le juge et au centre d'observation de la prison. Une manière pour eux d'agir sur la société qui leur laisse rarement la parole, car la parole, la seule qui soit audible est celle des anciens, des âgés...

Au terme de ce chapitre l'on peut dire que la représentation de soi ou l'image que chacun de nous a de lui-même est influencée sans cesse par l'ensemble des activités dans lesquelles nous sommes impliqués, par notre participation sociale ou notre exclusion sociale, et d'une manière plus générale par notre trajectoire ou notre histoire personnelle. Ce chapitre a apporté la preuve que la marginalisation sociale, et en particulier la marginalisation morale, par l'adoption de conduites et de jugements immoraux, influence

l'estime de soi. L'échec de sa vie oriente le mineur de justice vers la dissocialité, il y voyait comme une possibilité de revalorisation de soi grâce aux biens qu'il s'approprierait. Très souvent, lorsqu'il est pris, il se rend bien compte, que son incarcération ne fait qu'amplifier son échec et partant l'image de lui-même. On voit ici à l'oeuvre l'effet stigmatisant et cumulatif de l'échec scolaire, et de la délinquance. Lorsqu'il n'est pas pris, il continue de vivre sur cette illusion de la valeur de soi, puisque les autres ignorent de quoi il vit, mais lorsqu'il est pris tout s'écroule très vite. que lui reste-t-il alors comme moyens de revalorisation ? Nous avons montré que les projets qu'il formule restent très réalistes, mais son insistance c'est qu'on lui vienne en aide en lui fournissant "un métier pour ne plus faire des bêtises" comme il dit. Dans beaucoup de cas il se confie à sa nouvelle foi, à ses nouvelles croyances que "Dieu ne l'abandonnera pas", avec des prières fréquentes, mais il continue de ne pas désespérer de ses concitoyens, des responsables du système judiciaire, des éducateurs, de la société. Que peut, que doit-elle faire pour prévenir ? Que doit-elle faire pour récupérer, resocialiser ? Ces problèmes sont analysés en rapport avec les résultats essentiels dans la conclusion générale.

CONCLUSION GENERALE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Au terme de notre étude, quels résultats essentiels méritent attention ? Comment peuvent-ils s'inscrire dans une nouvelle problématique de l'éducation morale ?

. RAPPEL DES HYPOTHESES

Les milieux de vie, et familial en particulier, sont réputés agir sur la constitution de la personnalité de l'enfant. Nous intéressent à la conscience morale, c'est-à-dire à cette fonction régulatrice des actes en bien et en mal, donc de contrôle interne, nous nous sommes interrogé sur la relation entre l'orientation de la conscience morale, le degré d'adhésion aux valeurs culturelles, morales, le degré d'estime de soi et le milieu social. L'hypothèse était que si le milieu social influence les activités de tout être, elle ne le fait concrètement que par l'intermédiaire des pratiques éducatives. Or, comme les pratiques éducatives sont supposées être différentes suivant le niveau socio-culturel de la famille, il est attendu que l'orientation morale, ainsi que l'image de soi, seront également fonction du système de valeurs qui dirige les pratiques éducatives parentales. Cette supposition générale nous aura questionné de plusieurs façons. Tout d'abord sur la nature des pratiques éducatives familiales et son système de valeurs, ensuite sur le système de valeurs de l'enfant ainsi que sur son identité. Les pratiques éducatives des maîtres n'ont pas été malheureusement suffisamment prises en compte

surtout pour vérifier l'hypothèse de leur influence sur l'orientation morale.

Les premières réponses obtenues auprès des intéressés lors de l'étude pilote ont consolidé nos suppositions théoriques sous la forme qui suit :

- L'origine sociale modeste sera plus proche des valeurs traditionnelles, qui elles-mêmes animeront des pratiques éducatives dirigistes dont l'objectif est d'obtenir des sujets conformes à la tradition, à la coutume. A l'opposé, l'origine sociale moyenne ou élevée, plus orientée vers la modernité, ou plus exactement vers les valeurs de la culture occidentale, déterminera des pratiques éducatives souples qui laissent beaucoup plus de place à l'initiative et à l'autonomie de l'enfant.

- Le niveau de développement moral, qui est d'abord fonction de l'âge, le sera également en fonction des pratiques éducatives. Nous nous attendions à ce que cette ligne de développement qui passe du pôle hédonistique, utilitariste pour soi au pôle allocentrique soit plus régulière chez les sujets issus des pratiques éducatives souples et irrégulière chez les sujets issus des pratiques rigides et laisser-aller

- Le sentiment que le sujet a de sa propre valeur, ne peut être que globalement positif chez les sujets qui ont au moins l'impression d'être considérés ; or ce sentiment diffus d'être considéré n'existe que dans le contexte de pratiques sociales et éducatives qui laissent une large place à l'initiative personnelle, c'est-à-dire dans les pratiques éducatives souples.

- En considérant le statut juridique des sujets, l'on s'attend à ce que, l'orientation morale soit de type

hédonistique et utilitariste chez les adolescents délinquants, mais aussi que leur adhésion ne se fasse qu'au système culturel d'orientation traditionaliste, et enfin qu'ils aient d'eux-mêmes une mauvaise image, conséquence d'une chaîne de stigmatisation prenant sa source dans leurs premiers échecs scolaires. En cela les sentiments de compétence (ou de réussite) et de moralité nous apparaissent comme des ingrédients indispensables à l'estime de soi.

Les résultats de cette recherche confirment-ils nos attentes ? Quels sont ces résultats essentiels ?

. DISCUSSION DES RESULTATS ESSENTIELS ET PERSPECTIVES D'EDUCATION MORALE

- Données générales sur les pratiques sociales et éducatives

D'une manière générale, nous avons noté une très grande distance culturelle entre modernité et traditionalité dans la société Ivoirienne, ou plus simplement une coexistence conflictuelle entre les valeurs qui s'inspirent de l'esprit de la grande famille, de la solidarité et les valeurs fondées sur la compétition et l'individualisme. Dans un tel contexte conflictuel, aggravant pour l'identité, se trouve aiguïlée la contradiction entre le discours et les actes des principaux animateurs de la vie de la cité. Manipulation de l'information au seul profit de la caste des "sages", de ceux qui ont le pouvoir ; absence de messages véritablement éducatifs dans les grands moyens de communication de masse dont la préoccupation essentielle est le loyalisme envers la caste des "sages" et du pouvoir ; maintien des privilèges de l'âge et du chef déifié, et donc infaillible ; pratiques de type magiques quotidiennes... tout cela à l'encontre d'objectifs théoriquement prônés

qui décrivent les vertus de principes universels tels que la liberté, l'esprit critique, les vertus de l'esprit scientifique...

A propos des pratiques éducatives, il nous faut noter un fait central ; l'accord entre les parents et leurs enfants dans la description des pratiques éducatives réellement en usage dans la société Ivoirienne. Il s'agit de l'inexistence du laisser-faire et d'une ligne de partage entre la souplesse et la rigidité des pratiques éducatives. L'étude des corrélations entre la variable constituée par les pratiques éducatives et les variables indépendantes a montré que les pratiques éducatives étaient les plus significativement liées avec chacune des variables indépendantes ; ceci nous confirme que les pratiques éducatives constituent bien la variable intermédiaire pertinente pour l'étude de l'influence du milieu sur le développement psychologique.

- Les pratiques éducatives des familles ivoiriennes

Nous confirmons les hypothèses relatives à l'association entre l'origine socio-professionnelle et culturelle et les pratiques éducatives des familles ivoiriennes. La souplesse des pratiques éducatives se trouve corrélée significativement avec la catégorie socio-professionnelle et culturelle élevée (CSP1), cette corrélation n'est pas significative dans le cas des familles d'origine sociale moyenne. quant à la rigidité de l'éducation, elle est significativement corrélée avec l'origine sociale basse ; l'on note également une tendance, non significative, vers le laisser-faire dans ces milieux. L'explication d'une telle tendance nous a paru résider dans l'importance de la progéniture, avec une persistance de la polygamie, deux données qui s'accommodent de plus en plus mal avec la société marchande, de profit et de compétition au détriment d'une société de solidarité qu'était la société

traditionnelle. Au point de vue de la description de l'éducation familiale, les parents d'origine sociale modeste et moyenne (CSP3 et CSP2) sont plus réalistes que ceux d'origine élevée (CSP1) qui ont tendance à embellir leur image, en se présentant plus souples et moins dirigistes qu'ils ne le sont en réalité selon leurs enfants. Mais, le fait qui émerge c'est plutôt la concordance entre parents et enfants qui n'ont pas de statut judiciaire problématique. Lorsqu'on tient compte donc du statut juridique, l'on constate que les adolescents délinquants et leurs parents sont en désaccord. Alors qu'ils sont présentés par leurs enfants comme surtout rigides et autoritaires, les parents des jeunes délinquants se disent surtout, soit rigides, soit laisser-faire. Comment comprendre cette forte tendance au laisser-aller ? L'explication pour nous réside dans les faits suivants : dissociation familiale (56 %), la polygamie (56 %), la fratrie trop élevée (en moyenne 7 enfants)... La conséquence c'est d'abord la quasi-impossibilité de scolariser certains enfants. Dans notre étude, l'analphabétisme concerne 30,27 % des sujets alors que dans la société ivoirienne, ce taux atteint 63 %. Les autres conséquences, ce sont l'échec scolaire et l'échec social qui précipitent les jeunes enfants dans la rue. Les parents n'ont aucun moyen de leur redonner confiance dans l'avenir, la société les ignore en ne leur aménageant aucune place. De fait, marginalisés, ils ne peuvent trouver d'autres moyens, souvent pour survivre, mais dans certains cas de se donner une bonne image, de quelqu'un qui a réussi malgré tout, que dans la marginalité dissociative. L'image de soi, consécutive à l'escalade dissociative, nous montrera que cette stratégie est loin d'être aussi revalorisante que le souhaitent leurs auteurs.

- Les valeurs, leur place dans les pratiques éducatives des familles ivoiriennes

Quelles sont les valeurs qui guident l'éducation de l'enfant ? Pour ce qui touche l'éducation dans la société traditionnelle, les valeurs qui guident les parents ont plus pour souci la reproduction du même, la conservation des valeurs déjà éprouvées par les anciens, par la coutume qui ne doit jamais être remise en cause. Les valeurs sont le respect des anciens, le respect des aînés et des parents, l'honnêteté, la probité et surtout le courage. Cette fonction traditionnelle est positivement fondée sur la solidarité mais son caractère trop dirigiste et autoritaire fait d'elle une référence très négative. Concernant l'éducation de type moderne, les valeurs s'orientent plus vers la fonction intégrative qu'assertive puisque l'accent n'y est pas mis selon les parents sur l'alignement de l'enfant, mais plutôt sur les valeurs comme le goût de l'effort personnel et l'amour du travail bien fait qui garantissent la réussite sociale. A la différence de l'éducation traditionnelle qui se préoccupe du rapport harmonieux entre les valeurs proclamées et les valeurs vécues, l'éducation dans le contexte actuel est appréciée comme contradictoire ; or nous savons que l'un des principaux agents de l'intégration sociale, culturelle et morale de l'individu, agent qui agit en association ou en dissociation avec le facteur éducatif, c'est le fondement moral de la société elle-même. Quand cet agent vient à faire défaut malgré le discours sur les valeurs, sur les idéaux, malgré de beaux discours sur les modèles éducatifs et les programmes d'éducation morale, l'armature morale des acteurs sociaux, mais aussi leur identité ne peuvent qu'accuser le coup. L'analyse de structure latente sur les valeurs montre de façon sans équivoque que ce sont les pratiques éducatives rigides qui sont sur-représentées dans la classe dite des "non conformistes dissociés".

- Les attentes des parents ivoiriens confrontés aux choix des valeurs culturelles de leurs enfants

L'une des valeurs centrales que les parents souhaitent chez leurs enfants c'est l'honnêteté ou l'intégrité morale. Cette préoccupation répond de façon adéquate aux réalités actuelles de la société ivoirienne, dominées par le gain facile et la corruption... La moralité de leur enfant fait l'accord de tous les parents quelle que soit leur origine sociale (.91), mais à la différence des parents de la catégorie sociale élevée, qui se préoccupent de nouvelles valeurs dont l'acquisition armeront dans le nouveau monde de compétition et d'adversité (l'intelligence, l'esprit critique) ceux des deux autres catégories socio-culturelles sont toujours préoccupés de l'obéissance à la tradition (respect des aînés, politesse, discipline, respect des parents, obéissance).

Leurs enfants, quelle que soit leur appartenance sociale, comme leurs parents, mettent l'honnêteté en premier, mais s'opposent en particulier aux parents de niveau socio-culturel bas et moyen en adoptant comme les parents de niveau élevé les valeurs comme l'indépendance, la liberté et l'autonomie. Lorsque nous tenons compte de la valence, traditionaliste ou moderniste des choix de valeurs, nous confirmons effectivement notre hypothèse. En effet, les enfants non-délinquants et les adolescents délinquants font plus de choix traditionalistes que les adolescents non-délinquants. Cependant, ces adolescents non-délinquants n'ont pas un système de choix de valeurs de type moderniste puisqu'ils feront autant de choix traditionalistes que modernistes. L'analyse de structure latente faite sur leur système de valeurs culturelles nous a conduit aux catégorisations suivantes, elles-mêmes, reflets des items les plus significatifs. Les adolescents non-délinquants apparaissent comme des "non-conformistes pro-sociaux", les enfants non-délinquants comme des "conformistes traditionalistes" et les adolescents délinquants comme des "non-conformistes dissociaux". Dans la classe des "pragmatiques", toutes les autres variables sont sous-représentées à l'exception des pratiques éducatives souples. Mais contrairement à nos attentes, et bien

que cette tendance ne soit pas statistiquement significative, beaucoup de filles pensent "coller" à la coutume, en acceptant la place que la société traditionnelle et même dans beaucoup de cas, moderne, leur assigne au foyer avec une bonne identification aux rôles domestiques de sexe. Elles justifient ces choix comme la conséquence qui pourrait découler du non conformisme de sexe, notamment les regards critiques de l'environnement social. Cette donnée confirme d'une certaine manière l'anxiété d'autorité (Taba, 1949) ou anxiété sociale (Freud, 1929) comme source des valeurs, ou tout au moins ici comme un motif de conformité à la tradition. Mais en même temps elle nous fournit la preuve tangible d'une faible autonomie des acteurs sociaux dans un contexte culturel, qui par une référence unilatérale au modèle de vie traditionnel finit par faire de l'intégrisme culturel une forme d'intolérance de la différence qui ne saurait s'accommoder de la rencontre des cultures. Mais en disant cela nous ne saurions ignorer pour autant que le problème des valeurs se pose précisément lorsqu'il y a une plus grande diversité de choix grâce à la rencontre de plusieurs cultures. Le doute face au système de valeurs habituel de type traditionnel du fait des nouvelles structures et institutions sociales, ne disparaît pas pour autant face au système de valeurs nouveau de type moderne. Et nous voyons là à l'oeuvre le caractère dialectique des phénomènes de la nature. Ainsi toute valeur a une double caractéristique dialectique ; changeant mais aussi stable (Rokeach), tout le problème pour les cultures comme pour les personnes est celui de l'intégration des deux afin que la situation ne soit pas vécue comme une crise aux effets incontrôlés. Dans le domaine des valeurs morales, lorsque celles-ci sont plus régulièrement bafouées devant l'enfant, naît un doute et une crise de confiance vis-à-vis de l'autorité morale adulte censée les garantir. Quelle valeur accorder à un objet qui serait indéfiniment hors de portée de tous ? Y a-t-il encore un sens à ce qu'une personne se comporte moralement si presque tous se comportent immoralement, ou même dans beaucoup

de cas restent étrangers à toute forme de moralité, apparaissant ainsi totalement amoraux ? Quel est le degré d'autonomie du jugement moral de l'enfant et de l'adolescent ivoiriens ? Quel est le degré de concordance entre leur jugement moral et leurs comportements moraux ? C'est finalement la question centrale de l'orientation de la conscience morale de l'enfant et de l'adolescent ivoiriens.

D'une façon fort globale nous avons confirmé l'existence d'une diversité des orientations morales en dépassant ainsi la perspective d'approche dichotomique opposant la moralité à l'immoralité des jugements, des intentions et des conduites morales. Chaque historiette basée sur des situations problématiques ou conflictuelles donnant lieu à des évaluations différentes, le rappel des résultats sera fait pour chacune des historiettes à orientation morale.

- Les jugements et intentions de conduite morale face à un vol utilitaire pour sauver la vie de l'être aimé

La question, rappelons-le, était celle de savoir si les sujets de notre échantillon d'étude désapprouvaient ou non le vol d'un médicament par un mari qui voulait ainsi sauver sa femme, n'ayant pas d'autre moyen et s'étant vu refuser la possibilité d'une solution négociée avec le pharmacien, détenteur du remède.

La quasi-totalité des sujets non-délinquants, enfants comme adolescents éviteraient ce type de vol utilitaire, mais refusant également de laisser mourir leur épouse, ils choisiraient de consulter le guérisseur(traditionnel). Ils comprennent le comportement du mari désespéré mais ne l'excusent pas d'autant que selon eux, il avait la même possibilité qu'eux de se souvenir que ce n'est pas qu'avec les seuls médicaments modernes, pharmaceutiques que la guérison peut être obtenue. A

l'opposé, les adolescents délinquants ne dépassent pas le conflit moral de cette historiette ; leur réflexe, c'est le vol utilitaire. Entre la vie à sauver et le vol, quel aspect privilégient-ils ? La question n'a pas été posée. Néanmoins, si l'on se réfère à leur approbation du comportement de Zoumana qui a préféré le guérisseur au médecin, leur attitude n'exprimerait ici qu'un penchant vers le vol et moins peut être une préoccupation par rapport à la vie. Le jugement et l'intention morale sont, en plus du statut juridique, également influencés par l'âge. En effet si les plus jeunes se signalent par des positions conformistes de type tabouiste, les plus âgés, les adolescents apparaissent autant sinon plus réalistes que les enfants. Ils se préoccupent beaucoup plus des conséquences matérielles de l'acte que de l'intention qui le soutient. Généralement le réalisme baisse avec l'âge. comment expliquer cette donnée inversée . L'hypothèse explicative pourrait résider dans le fait que beaucoup de jeunes ivoiriens restent très prisonniers des modèles dominants et à ce titre ont un style de contrôle plus externe qu'interne. La tendance générale c'est que l'orientation morale reste hétéronomique, ce n'est que le degré qui différencie les enfants et les adolescents. Ces derniers n'ont pas atteint le niveau de développement autonome. Le jugement comme l'intention morale de nos sujets les confinent au niveau de développement préconventionnel, au sens de Kohlberg. Les autres variables indépendantes ne discriminent pas suffisamment nos sujets dans cette historiette.

- Les jugements et intentions de conduite morale face au vol en réunion, à la corruption et à la dénonciation des voleurs

Comment le sujet apprécie-t-il le hold-up de la bande à Yao ? Que ferait-il devant la proposition de Yao de ne pas dénoncer sa bande à la police avec en contrepartie une

enveloppe d'argent ? Comment apprécie-t-il l'acte de corruption de la bande à Yao ?

Les adolescents délinquants ont une orientation pré-morale où ne domine que le gain car ils acceptent la somme proposée en échange du silence. Mais cette orientation a un double caractère immoral, d'abord, le fait d'accepter d'être corrompu, ensuite le fait de dénoncer tout de même la bande malgré la rémunération de leur silence. Ils soutiennent également, de manière inconditionnelle, le forfait de la bande à Yao, qu'ils justifient par les "besoins". Quant à la variable indépendante constituée par la classe d'âge, elle reste très peu discriminante, puisque enfants et adolescents non-délinquants ont une orientation morale de type conventionnel ; ils condamnent sans équivoque, le hold-up à la différence des délinquants. Les justifications de cette condamnation, différencient plus nettement enfants et adolescents ; les premiers se situeraient plus au niveau pré-conventionnel, alors que les seconds le seraient au niveau franchement conventionnel puisque ce qui est mis en avant ce sont bien la sécurité et la protection de tous.

Quant à la tentative de corruption, elle est appréciée dans la même direction que le hold-up. A l'opposé cependant de l'historiette précédente, la catégorie sociale d'origine, ainsi que les pratiques éducatives influencent l'orientation morale. Les enfants issus des catégories socio-professionnelles les plus basses où les parents font le plus souvent usage des pratiques éducatives rigides et punitives ont une orientation égocentrique et hédoniste. Pour ce qui est de la variable du sexe, ce sont les filles qui sont les plus fermes dans leur condamnation du hold-up et de la tentative de corruption. Bien qu'à des seuils de probabilité très bas (.10 et .25), nous avons noté cependant que certains garçons se situent plus souvent au niveau plus utilitaire, égocentrique et hédoniste que les filles qui le sont plus au niveau conventionnel,

légaliste de type tabouiste. Une telle donnée bien que peu significative, repose le problème de la différence entre filles et garçons à propos du jugement moral. Un auteur comme Kohlberg (1982), considérait que les femmes étaient moins capables que les hommes d'atteindre le stade suprême des principes éthiques universels, pour des raisons liées aux conditions qui leur sont faites dans la société. Gillican (1977, 1979) n'épouse pas cette position en mettant l'accent sur un concept central, le relativisme contextuel qui implique que l'orientation morale n'est pas unique et que tout dépend du contexte. Les données de notre recherche vont plus dans le sens de Gillican. En tout cas elles attestent que dans certaines situations, comme par exemple, dans cette historiette, ce sont, à l'encontre de la position de Kohlberg, des filles qui sont plus avancées que les garçons dans leur jugement moral.

- Les jugements et intentions de conduite morale face au détournement de fonds publics par un ministre et par un petit agent comptable

Le problème posé aux sujets de notre échantillon de recherche consistait à voir leur degré d'autonomie vis-à-vis de l'ambiance quotidienne dans laquelle ils baignent. Face au détournement de deniers publics par un ministre et un comptable, quel est le protagoniste le plus désapprouvé et que l'on condamnerait le plus ?

Ce sont les enfants qui excusent le plus la fraude du ministre et qui le puniraient le moins sévèrement par rapport au petit agent comptable pour lequel ils crient plus allègrement "haro sur le baudet". Les adolescents restent équitables. Quant aux délinquants ils se proposent de mettre en avant la valeur de l'exemple en chargeant plus lourdement la personne au statut prestigieux qu'est le ministre. En plus de

l'influence de l'âge et du statut juridique de nos sujets, les pratiques éducatives agissent. Ce sont en effet les sujets, issus de pratiques éducatives souples qui ont une préoccupation égalitaire ; ainsi, bien que différents par leur rang social les deux protagonistes restent égaux devant la loi. Les sujets issus des pratiques rigides s'orientent vers une perspective plus spectaculaire, ayant valeur d'exemple ; quelle que soit l'égalité devant la loi, le ministre, parce que garant de celle-ci, mérite beaucoup plus de sévérité que le petit comptable à qui l'on reconnaîtra des circonstances atténuantes. Le sexe n'influence ici ni les jugements ni les intentions morales.

Ces résultats confirment bien le fait que le sujet ne subit pas unilatéralement l'influence sociale, il y réagit d'une certaine manière montrant ainsi son autonomie relative vis-à-vis de ce déterminisme que l'on présente souvent comme mécanique. La suggestibilité, c'est-à-dire cette tendance à l'accueil facile de l'influence sociale, diminue donc avec l'âge, mais se renforce dans le cas des pratiques qui mettent au premier plan l'autorité, l'obéissance, alors qu'elle diminue dans celles qui insistent sur la responsabilisation et l'autonomie de pensée et d'action de l'enfant.

- Les jugements et intentions de conduite morale face au comportement d'une personne qui s'approprie l'argent contenu dans un porte monnaie ramassé

Nous retrouvons la même problématique que plus haut, à travers une formule quotidienne, immorale, utilisée chez nous : "qui est fou". Nos sujets font-ils preuve d'un réalisme, quoique immoral, ou d'un idéalisme, qui a l'avantage d'être moral ? La première orientation, de conformisme dissocial ou de réalisme immoral est surtout le fait de jeunes délinquants et de certains enfants. Mais en général, une

grande partie des enfants et des adolescents non-délinquants ont une orientation de la conscience vers des jugements et des intentions conformes à la moralité. Si par conséquent, la formule "fais comme tout le monde fait" ou "qui est fou" a beaucoup plus d'influence sur les plus jeunes et les sujets fragilisés par les échecs et les problèmes de toute sorte qui ont marqué leur vie, l'une des garanties pour qu'ils renoncent à la facilité ou qu'ils acquièrent une conscience autonome, c'est de leur offrir plus d'exemples de moralité, de probité. C'est à partir de telles données qu'il peut être illusoire de croire qu'un cours de morale suffit à former la conscience morale de nos enfants quand leur quotidien est fait d'exemples d'immoralité.

- L'orientation morale de l'enfant lorsqu'il est confronté directement à un conflit moral généré par une situation dilemme

Les sujets étaient conviés à apprécier le comportement d'une secrétaire qui voulant aider une connaissance à se faire embaucher, lui a procuré les épreuves du test de recrutement qu'elle était chargée de dactylographier.

L'ensemble des réponses nous ont conduit à la définition de quatre grandes phases de développement. L'orientation préoccupée par la seule faveur à une connaissance, constitue le niveau le plus bas. Viennent ensuite deux niveaux intermédiaires, celui qui se préoccupe des conséquences matérielles, et celui qui s'appuie strictement sur le fait de l'interdit. L'orientation morale la plus élevée insiste plus sur la justice.

Les résultats auxquels nous avons abouti montrent que ce sont seulement 25 % des adolescents non-délinquants qui surmontent le conflit moral, en atteignant la dernière phase

définie plus haut. Les enfants et les délinquants en restent pour l'essentiel aux deux premiers stades. Et le troisième stade ne comporte que 18.3 % des enfants et seulement 2 % des délinquants. Globalement donc nous avons enregistré 12 % de l'échantillon total qui atteignent la dernière phase. Quelle place occupent l'origine sociale, les pratiques éducatives et le sexe dans cette évolution morale ? Ce sont surtout les enfants issus, de la catégorie socio-professionnelle la plus élevée, des pratiques éducatives les plus souples et surtout les filles qui se rapprochent le plus du dernier stade en hiérarchisant un peu mieux que les autres altruisme et justice. Les pratiques éducatives rigides, et plus encore les laisser-faire favorisent le moins le passage d'une phase à l'autre car les sujets qui en sont issus se spécifient par la considération unilatérale d'un aspect dans leur jugement moral. Ils ne se préoccupent que de la faveur (même si c'est l'entraide qui est concernée) au détriment de la justice.

- La cohérence entre jugements, intentions et conduites morales

Quel est le rapport entre jugement moral et comportement moral ou comme le dirait Jurkovic (cité par Debuyst, 1985) entre compétence et performance ? Nous avons noté dans nos résultats que ce sont les enfants et les délinquants qui résistent le moins bien à la tentation, critère d'immoralité de la conduite dans notre recherche. A partir de 13 ans les adolescents ont une maîtrise plus grande d'eux-mêmes et résistent plus à la tentation que les autres. L'âge agit donc comme un facteur de maturation qui renforce le principe de réalité, qui nous commande de ne pas tenir compte que de soi et de ses seuls intérêts. Qu'en est-il de la cohérence ? Nous notons une très bonne liaison entre les jugements et les intentions, ce qui nous laisse penser que ces deux critères utilisés ici pour caractériser l'orientation morale se situent

au même niveau et sont très proches pour désigner pratiquement la même réalité qui s'apparenterait au concept de représentation sociale. Qu'en est-il maintenant du rapport entre jugement et résistance à la tentation (comportement moral) ? L'incohérence est surtout la caractéristique principale des enfants, alors que la cohérence semble être celle des adolescents délinquants. Les adolescents non-délinquants restent tiraillés entre les deux pôles ; la différence n'est pas significative entre ceux qui sont cohérents et ceux qui sont incohérents. La donnée marquante est constituée par le fait que la cohérence se situe au niveau de la moralité dans la population des non-délinquants, alors qu'elle ne l'est qu'au niveau de l'immoralité dans le cas des délinquants. Si donc le jugement ou l'intention morale est un critère d'appréciation de l'orientation morale d'un sujet il est insuffisant de s'en tenir à ce seul critère. L'étude méritera forcément d'être complétée par la prise en compte des comportements, en situation naturelle ou expérimentale.

Quelles sont alors les conditions éducatives les plus favorables à la moralité ou la cohérence entre compétence et performance ? Les pratiques éducatives rigides sont apparues les plus corrélées avec le passage à l'acte ou la moindre résistance à la tentation malgré un bon jugement moral des sujets qui en sont issus.

- L'estime de soi, ses rapports avec les valeurs et l'orientation de la conscience morale

L'analyse de structure latente effectuée sur l'échelle d'estime de soi, puis sur les croisements entre cette échelle et l'épreuve des valeurs d'une part et sur les croisements entre l'estime de soi et l'épreuve de résistance à la tentation a donné les résultats suivants. Les deux classes dont le profil est la négativité de la présentation de soi sont

dénommées pour la première, les "pessimistes incompris" et pour la seconde, les "impulsifs égocentriques". Dans la première, il y a une sur-représentation des garçons et des délinquants, qui se trouvent issus de la catégorie sociale la plus basse et des pratiques éducatives les plus rigides. Dans la deuxième aucun groupe n'est représenté. Ceux qui ont une estime de soi élevée se trouvent être les filles et les enfants non-délinquants ; dans cette troisième classe dite des "optimistes prosociaux" sont sur-représentées les pratiques éducatives souples et l'origine sociale élevée. L'ambivalence de l'image de soi est la caractéristique des adolescents non-délinquants. Cette dernière donnée ne faisait que confirmer la thèse selon laquelle l'adolescence reste une période d'incertitude, d'opposition et d'identification en même temps, d'ambivalence. D'une manière globale, nous confirmons également la forte corrélation entre certaines dimensions du soi avec le soi global, tel est le cas du soi émotionnel qui se trouve le plus fortement corrélié avec le soi global.

Nous observons également que l'image de soi est fortement influencée par les valeurs que chaque personne adopte, car ce sont ces valeurs qui nous mettent en accord ou en désaccord avec les groupes ou les sujets dont l'opinion ou le regard critique nous importe beaucoup.

Les délinquants, issus principalement des pratiques éducatives rigides, dits "non-conformistes dissociés" ont une image négative d'eux-mêmes image présentée comme "pessimiste" par rapport à l'avenir puisque pour beaucoup en étant détenu leur chance est amoindrie, mais aussi celle d'"incompris" surtout des parents et de la société, de leur avis. Les adolescents non-délinquants, qui apparaissent comme des "non conformistes pro-sociaux" restent ambivalents au niveau de la présentation de soi. Les enfants non-délinquants, qui se classent dans les "optimistes pro-sociaux" et dont les choix

de valeurs sont très conformistes et traditionalistes ont une image très positive d'eux-mêmes.

En venant au statut moral défini par la résistance à la tentation nous avons montré que ceux qui résistent le plus à la tentation sont ceux qui présentent l'image la plus positive d'eux-mêmes. Enfin, l'incohérence immorale, c'est-à-dire un jugement immoral allant de pair avec une moindre résistance à la tentation était fortement associée à une mauvaise image de soi. L'inverse s'est trouvé confirmé chez les sujets non-délinquants. En définitive, ces résultats nous ont semblé traduire une idée centrale. Le type de participation ou d'exclusion dont sont l'objet les acteurs sociaux détermine largement le type de jugement qu'ils portent sur eux-mêmes et le sentiment qu'ils attachent à leur personne. Une nouvelle problématique de resocialisation dans le cas des mineurs de justice par exemple, mais d'une manière générale de revalorisation, doit tenir compte de ces données. Les éléments essentiels de cette recherche qui viennent d'être discutés peuvent-ils servir de base à l'éducation morale et civique dans le système éducatif ivoirien ? Quels peuvent en être les principes directeurs ?

- Les perspectives d'une éducation morale et civique

Une des données qui a émergé de ce travail trouve son origine dans la réponse à une question centrale que nous reprenons de Kohlberg, "Comment devient-on respectueux ou non des règles ?". Dans notre tentative d'approche de cette question nous avons montré que l'incohérence morale, les décalages quotidiens entre la morale ou le discours sur la morale et les comportements des acteurs sociaux influençaient l'appropriation des valeurs morales par l'enfant. L'enfant qui observe plus fréquemment des modèles de comportements de tricherie, de fraude commencera par douter des valeurs,

théoriquement défendues par ses parents, par l'Ecole, la société. Mais puisqu'il n'y a de sens à ce que je me comporte moralement que dès l'instant où la plupart se comportent également moralement, c'est toute l'armature morale future qui sera ainsi fragilisée. De cette première acception découle le premier principe qui nous semble fondamental. Sans une moralisation de la société et de la vie publique, tout effort d'éducation qui se voudrait morale, mais qui n'aurait de morale que l'idéal du discours, raterait son objectif. L'éducation morale ne peut être regardée comme un problème de savoirs, de préceptes moraux à transmettre lors d'un cours, conçu comme les autres cours auxquels les élèves assistent activement ou passivement à l'école.

Une seconde donnée, puisée dans nos résultats, venant en réponse à la question posée, repose sur la notion de conflit moral. Le conflit moral comme le conflit cognitif ne sont pas dans tous les cas et dans tous les contextes, formateurs de la conduite morale, ou favorables au développement moral. Pour qu'ils le soient il faut que les individus qui y sont confrontés aient la possibilité ou les capacités intellectuelles et affectives... de les dépasser, de les surmonter. En effet lorsque le sujet se trouve confronté à une situation dilemme, rester honnête mais malheureux toute sa vie ou bien frauder pour gagner sa vie, dans un contexte où la promotion ou plus simplement l'emploi s'obtient par des dessous de table, le conflit ne peut être résolu qu'au profit de sa propre survie. La survie devient une priorité sur l'honnêteté. Le problème posé également par les conflits culturels est de même nature. Lorsqu'il y a une contradiction quotidienne entre les nouvelles exigences de la vie dans une société qui ne connaît plus de solidarité et de partage, mais qui est faite de compétitivité, d'adversité en insistant plus sur la réussite personnelle que sur la réussite de la famille, du groupe, et le fonctionnement social, institutionnel qui met, en pratique, l'accent sur la conformité, sur l'alignement sur la loyauté à

des "sages", les errements ne peuvent être que plus fréquents. Lorsque le sujet est hésitant, flottant, inconsistant il succombera plus facilement à la tentation que tout autre.

Mais conjointement avec ces facteurs sociétaux, les pratiques éducatives sont apparues également déterminantes. Puisque ce sont les pratiques éducatives souples qui aiguisent la flexibilité de la pensée, l'on ne peut que recommander la libération de l'esprit critique par la libération des citoyens en leur donnant la possibilité de discuter, de critiquer, de dire leurs accords ou leurs désaccords avec tous les faits qui se déroulent dans la société. Si la contradiction est le plus puissant facteur du développement psychologique, il ne peut être que désolant d'observer des cours de morale faits principalement de mots et discours du maître, les élèves étant le plus souvent ignorés. Plutôt que d'éducation, l'on devrait parler d'enseignements civiques et moraux ; car pour être éducatives les interventions et les interactions lorsque sont abordés les sujets à orientation civique ou morale doivent viser plus, les comportements. Education de la pensée grâce aux échanges contradictoires, sources de conflits cognitifs et moraux, favorables à l'autonomie et à la flexibilité de la pensée. Education du comportement grâce à l'accent qui sera mis sur les exemples à encourager, mais aussi sur les contre-exemples, modèles de contre-valeur qui doivent être découragés. De ce point de vue, le préalable, c'est que l'état devienne un état de droit, tous devenant en droit et en faits, égaux devant la loi. Les moyens de communication de masse ont leur rôle à jouer dans ce sens. Car par la présentation de modèles douteux, souvent des dignitaires du régime, dont la réussite par l'argent est vantée alors que l'origine de leurs avoirs est frauduleuse, l'on ne fait qu'orienter vers les gains faciles.

D'autres questions posées dans notre enquête n'ont pu être traitées ici. Par exemple quel est le profil des

éducateurs civiques et moraux, quel est le point de vue des parents et des autres éducateurs, enseignants, éducateurs d'internat, conseillers d'éducation sur ces questions. Par ailleurs la place faite à l'école, et à l'étude des programmes de l'éducation civique et morale dans le système éducatif actuel est insignifiante. Le problème des méthodes pédagogiques propres à l'éducation morale et civique n'ont pas fait l'objet d'une attention suffisante. Enfin l'une des questions méthodologiques qui nous avait occupé au départ de cette recherche n'a pu être traitée de façon adéquate, elle concerne l'effet des interventions des maîtres et des parents surtout lorsque les pratiques sont divergentes. Mais aussi celui des parents, du père et de la mère, ou des parents et grands parents qui cohabitent souvent et dont les influences sur l'enfant sont loin d'être toujours convergentes. Ce type d'influence dissonante est-elle ou non bénéfique au développement de l'enfant ? Touchant plus spécifiquement au jeune délinquant, mineur de justice ivoirien, l'attention sur les conditions de son encadrement dans les centres d'observation n'a été que fugitive. Toutes ces questions nous interpellent sur le futur ou le prolongement de cette recherche que nous souhaitons plus en collaboration avec d'autres recherches menées ailleurs.

BIBLIOGRAPHIE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

- ABERCROMBIE M.L.J. (1960). The Anatomy of judgement. Hutchinson. Londres.
- ABERCROMBIE M.L.J. (1971). Les groupes restreints, in B.M. Foss (sous la dir.) Les voies nouvelles de la psychologie. T2 : Les fondements de la personnalité. Marabout, Paris, pp. 187-204.
- ABIOLA E.T. (1965). The nature of intellectual development in Nigerian children. Teacher Education, 6, 37-57.
- ABIOLA E.T. (1967). Nigerian Children's pictorial representation of objects in their environment, Teacher Education, 7, 196-200.
- ABOU S. (1981). L'identité culturelle. Relation inter-ethnique et problèmes d'acculturation, éd. Anthropos. Paris.
- ABRIC J.C., VACHEROT G. (1976). Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales, tâche, partenaire et comportement en situation de jeu. Bulletin de Psychologie, 323, 735-746.
- ADJOUA M.C. (1988). Discours des jeunes : folie d'hier et d'aujourd'hui. Problématique de la situation interculturelle dans le contexte de la maladie mentale en C.I. Thèse de 3e cycle. Université Toulouse-Le Mirail, Reprog.
- ADOUM B. (1978). La délinquance juvénile au Tchad. Parents, 6-55.
- AGBLEMAGNON F.N. (1967). La famille africaine à l'épreuve : compréhension des jeunes par les parents et des parents par les jeunes. Communication, Colloque "L'évolution des relations familiales en Afrique" Dakar, 32 p. texte ronéot.
- AGNELLI S. (1986). Les enfants de la rue. L'autre visage de la ville. Genève.
- AINSWORTH M.D. et al. (1962). Deprivation of maternal care. World Health organisation, Genève.
- AINSWORTH M.D. et al. (1974). Infant-mother attachment and social development : "socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. in RICHARDS M.P.M.

- (éd. The integration of a child into a social world. Cambridge University Press, London, 99-135.
- AJURRIAGUERRA J. de (1974). Manuel de Psychiatrie de l'enfant. Masson, Paris.
- AKA K. (1980). Les conditions et facteurs de la perte de la langue maternelle : le cas des jeunes Ivoiriens en France. Thèse 3e cycle. Université Toulouse-Le Mirail. Repr.
- AKOA S. (1979). Les facteurs familiaux de l'inadaptation sociale chez l'enfant. ENEAS, Yaoundé repro.
- AKOUDOU A. (1981). L'étude de la personnalité en procédure pénale au Cameroun. Revue pénitentiaire et de droit pénal, A, 259-269.
- ALGAN A. (1973). Etude d'un groupe d'adolescentes délinquantes et inadaptées du département de la Meuse. Annales de Vaucresson, 11, 49-71.
- ALGAN A. (1974). Image de soi chez l'adolescente socialement inadaptée. Thèse 3e cycle. Université Paris VII, repro.
- ALLEN V.L. (1976). Children as teachers. Theory and research on tutoring. N.Y. academic Press. N.Y.
- ALLEN V.L., FELDMAN R.S. (1973). Learning through tutoring : low-achieving children as tutors. Journal of Experimental Education, 42, 1-5.
- ALLPORT G.W. (1970). Structure et développement de la personnalité. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- ALLPORT G.W., PETTIGREW T.F. (1957). Cultural influence on the perception of movement : the trapezoidal illusion among zulus. Jour. Abn. Socio. Psychol., 55, 104-113.
- ALMODOVAR J.P. (1987). Dimension de la fratrie et niveau intellectuel. Nécessité d'une approche interdisciplinaire. In Malewska-Peyre et Almodovar (sous la dir.), Intelligence et socialisation, cahiers du CRIV, 3, 23-43.
- ALMODOVAR J.P. (1987). L'enfant, l'enfance, les enfants : de l'utilité sociale des psychologues de l'enfant. Le groupe familial, 117, 61-66.
- ALMODOVAR J.P. (1988). Les "Psy", le juge et l'enfant : la mobilisation des savoirs psychologiques dans l'intervention judiciaire, analyse socio-historique de la neuropsychiatrie infantile. in F. Bailleau et al. (sous la dir.), "L'intérêt de l'enfant", Cahiers du CRIV, 4, 62-72.

- ANCOMA L., PAREYSON R. (1971-1972). Contribution à l'étude de l'agression dynamique de l'obéissance destructive. Bulletin de Psychologie, 296, 233-349.
- ANDO J.K. (1971). Le crime et la peine chez les baoulé en Côte d'Ivoire. Institut de Criminologie, Paris, Mémoire repro. 154 p.
- ANPASE (1986). Enfances et cultures. Problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel. Privat, Toulouse.
- ANTHONY E.H., CHILAND C. (1980). Prévention en Psychiatrie de l'enfant en un temps de transition. PUF, Paris.
- ANTHONY E.H., CHILAND C. (1983). L'enfant dans sa famille ; parents et enfants dans un monde en changement. PUF, Paris.
- ANTOINE P., HERRY C. (1982). Enquête démographique à passages répétés. Agglomération d'Abidjan. ORSTOM, Abidjan, Repro.
- ANZIEU D. (1962). La morale peut-elle se fonder sur la psychologie. Bulletin de Psychologie, 212, 153-155.
- ANZIEU D., et al. (1963). Psychologie projective, n° spécial Bulletin de Psychologie, XVII-20.
- ANZIEU D. (1974). La peau : du plaisir à la pensée in Zazzo : L'attachement, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 140-151.
- ARDREY R. (1977). Les enfants de Caïn. Stock + plus, Paris.
- ARMSBY R.E. (1971). A reexamination of the development of moral judgments in children. Child development, 42, 1241-1248.
- ARNALE J. et al. (1969). Education familiale et comportements scolaires. Homo VIII, T.V, 4, 47-69.
- AUGE M. (1975). Théorie des pouvoirs et idéologie. Etude de cas en Côte d'Ivoire. Hermann, Paris.
- AUGE M. (1977). Pouvoirs de vie, Pouvoirs de mort. Flammarion, Paris.
- BADRI M.B. (1965). Influence of modernization on Goodenough quotient of sudanese children. Excerpt. Motor skills, 20, 951.
- BADRI M.B. (1965) The use of finger drawings in measuring the goodenough quotient of culturally deprived sudanese children. Psychol., 51, 333.

- BALDWIN A.L. (1968). Theories of child development. Wiley. New York.
- BALDWIN J.M. (1897). Le développement mental chez l'enfant et dans la race. Alcan, Paris.
- BALDWIN A.L., KALHORN J., BRESSE F.H. (1945). Patterns of parent behavior ; Psychological Monographs, 58, n° 3.
- BALDWIN A.L., KALHORN J., BRESSE F.H. (1949). The appraisal of parent behavior. Psy. Mon. 63, n° 4.
- BALLE F., BOURRICAUD F., RIVIERE C. (1977). Le système social. Librairie Larousse, Paris.
- BANDUCCI R. (1967). The effects of mother's employment on the achievement, aspirations and expectations of the child. Personal and guidance journal, 1967, 263-267.
- BANDURA A. (1969). Social learning theory of identification processes. in GOSLIN (ed.) Handbook of socialization theory and research. Rand Mc Nally, New York.
- BANDURA A., WALTERS R. (1963). Social learning and personality development. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BANDURA A., Mc DONALD F.J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. Journ. Abn. Soc. Psyc., 67, 274-281.
- BRAUK H., BACHET M. (1950). Le test "Tsedek". Le jugement moral et la délinquance. PUF. Paris.
- BATAILLE M. (1977). Remarques sur les modalités de la valorisation chez le jeune enfant. La valorisation du dépassement de soi. Homo XVI, t. XIII, 25-38.
- BAUBION-BROYE A., LAPEYRE M., MALRIEU P. (1977). Remarques sur la notion de représentation sociale. Psycho. et Edu., 3, 37-56.
- BAUBION-BROYE A., CURIE J., GAFFIE B., HAJJAR V., LANNEAU G., LARRUE J., MALRIEU P. (1979). Rapports sociaux, rapports interpersonnels, rapports à autrui. Esquisse d'une problématique d'interstructuration. Homo XVIII-XIX, T. V, 61-79.
- BAUBION-BROYE A., MALRIEU P., TAP P. (1987). Les activités psychologiques dans les restructurations sociales. Colloque "Processus psychologiques et changements sociaux". Toulouse 30 janv. 1er Fév. 1986. In Psychologie et Education, XI, 1-2, 11-22.

- BEAUVOIS J.L. (1976). Problématique des conduites sociales d'évaluation. Connexions, n° 19, 7-30.
- BEAUVOIS J.L. (1982). Théories implicites de la personnalité. Evaluation et reproduction idéologique. An. psy., 1982.
- BEAUVOIS J.L. (1984). La psychologie quotidienne. PUF. Paris.
- BEAUVOIS J.L., JOULE R.V. (1981). Soumission et idéologies. PUF. Paris.
- BEAUVOIS J.L., JOULE R.V. (1988). La psychologie de la soumission. La Recherche, 202, 1050-1057.
- BEECHE R.P., SCHOEPPE A.A. (1974). Development of value systems in adolescent. Develop. psychol., 10, 644-656.
- BECKER W.C., PETERSON D.R., HELLMER L.A., SHOEMAKER D.J., QUAY H.C. (1959). Factors in parental behaviors and personality as related to problem behavior in children. Journal of consulting psychology, 23, n° 2, 107-118.
- BECKER W.C., PETERSON D.R., LURIA Z., SHOEMAKER D.J., HELLMER L.A. (1962). Relations of factors derived from parent interview ratings to behavior problems of five years old. Child development, 33, 509-535.
- BEKOMBO M. (1969). Vie familiale et délinquance juvénile en Afrique Noire. FIEPE. Paris.
- BEKOMBO M. (1968). Aspects sociologiques de l'inadaptation des jeunes en Afrique Noire urbaine. Carnets de l'Enfance, janv. 1968, 94-103.
- BEKOMBO M. (1969). Autorité parentale et délinquance juvénile en Afrique. Psychopatho. Afric., 1, 101-121.
- BEKOMBO M. (1979). Délinquance juvénile et société nouvelle en Afrique Noire. Yaoundé. broch. 91 p.
- BEKOMBO M. (1976). L'enfant, l'ordre parental et le cadre de vie en Afrique Noire (Cameroun). Le groupe familial, 72, 3-8.
- BELANGER D., BELANGER S., PAPALIA D.E., OLDS S.W. (1978). Le développement de la personne. Edition HRW LTée, Québec.
- BENNEGADI R. (1990). Identité culturelle et délire paranoïde. Réflexions épistémologiques sur l'interface "culture-personnalité-psycho-pathologie" Communication au colloque "Identité et valeurs", septembre 1990, Vaucresson.
- BERGERET J. (1988). Freud et la punition in Quand et comment punir ?, ESF, Paris.

- BERNSTEIN B. (1975). Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social. Les éditions de Minuit, Paris.
- BIDEAUD J. (1980). Développement moral et développement cognitif. Bulletin de psychologie, 345, 589-601.
- BINET A., SIMON T. (1951). La mesure du développement de l'intelligence des jeunes enfants. Colin, Bourrelrier. Paris.
- BIRON, GAGNON, LEBLANC (1980). La délinquance des filles. Rapport n° 3, Université de Montréal, Multigr.
- BLOCH M.A. (1970). Le développement affectif et moral. III. Ouverture aux valeurs et le développement moral. in GRATIOT-ALPHANDERY et ZAZZO R. (sous la dir.) Traité de psychologie de l'enfant, T. 4, PUF, Paris.
- BLOCH-LEMOINE M. (1964). Structures familiales et habitat à Abidjan-Nord. INADES, Abidjan, poly.
- BOGGIO P. (1981). Délinquance nouveau style 1 : le hold-up du pauvre. Le Monde, 16 juin 1981, p. 31.
- BONODO M. (1983). La post-année de l'enfant. Une enquête réalisée au cours de morale. Rev. dir. Gen. organis. Belg., vol. 18, n° 4, pp. 31-42.
- BOURCIER A. (1968). La nouvelle éducation morale. Pour en faire des responsables et non des anxieux. Ed. Française. Paris.
- BOSKI P. (1990) cultural values, symbols and national self identity : studies on poles and polish immigrants. Communication au Colloque international de Vaucresson sept. 1990 sur "Identité et valeurs", Vaucresson.
- BOVET M.C. (1968). Etudes interculturelles du développement et processus d'apprentissage. Revue Suisse de Psychol. pure, appl., 27, 189-200.
- BOVET M. (1970). Piaget's theory of cognitive development, sociocultural differences and mental retardation. in HAYWOOD (éd.), Sociocultural aspects of mental retardation, 1970.
- BOWLBY J. (1974). Note sur le contexte historique de la théorie de l'attachement in Zazzo R. (éd.) L'attachement. Zeithos, Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, pp. 55-57, puis pp. 127-139.
- BRAUDEL F. (1969). Ecrits sur l'histoire. Flammarion. Paris.

- BREMOND J. (197) Où en est la mesure du moral. Revue critique. Rev. de Psy. Appl., vol. 21, n° 4.
- BRIAN M.F. (sous la dir.) (1971) Les voies nouvelles de la psychologie. T.2. Les fondements de la personnalité, Marabout, Paris.
- BRIGUET-LAMARRE M. (1969). L'adolescent meurtrier. Privat. Toulouse.
- BRIL B., LE HALLE H. (1988). Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles, PUF. Paris.
- BRILLON Y. (1964). Développement de la criminalité et justice pénale en Afrique Noire. Rev. inter. de Criminologie et de police technique, 37, n° 3, 276-289.
- BRILLON Y. (1973). Evolution de la criminalité en Côte d'Ivoire. Psychopatho. Afr., 9(1), 41-78.
- BRILLON Y. (1973). Développement économique et criminalité en Afrique Noire. Revue int. Criminol. poli. tech., janv.-mars, 65-70.
- BRILLON Y. (1978). Le phénomène criminel et la réaction sociale au crime en Afrique Noire. Thèse de PH. D. Université de Montréal, mai 1978.
- BRILLON Y. (1980). Ethnocriminologie de l'Afrique Noire, Vrin, Paris.
- BRILLON Y. (1980). La délinquance juvénile en Afrique Noire. Une augmentation réelle en voie de régression apparente. Rev. inter. de Crimino. et de police technique, 33, 2, 149-162.
- BRILLON Y. (1984). Les incidences du développement sur le phénomène criminel en Afrique. Annales internationales de criminologie, 1984.
- BROUSOLE P. (1978). Délinquance et déviance. Histoire de leurs approches psychiatriques. Privat. Toulouse.
- BROYER G. (1974). Pourquoi les enfants mentent-ils ? Editions le Centurion, Paris.
- BUGNICOURT J. (1974). L'environnement africain : atout ou contrainte pour les jeunes ? Carnets de l'enfance, 27, 44-69.
- BULL N.J. (1969). Moral judgment from childhood to adolescence. Routledge and Kegan Paul. London.

- BURSTIN J. (1953). Aspects de l'évolution socio-morale de l'adolescent. Enfance, t. 6, 97-146.
- BURSTIN J. (1959). L'évolution psychosociale de l'enfant de 10 à 13 ans. Delachaux/Niestlé. Neuchâtel.
- CAILLAUD N. (1979). Délinquants et récidivistes : aspects différentiels, natures et significations de la délinquance à travers le TAT, Mémoire, Université de Toulouse-Le Mirail, Repro.
- CAIRNS R.B. (1970). The emergence of developmental psychology. in P.H. Mussen (éd.), Carmichael's manual of child psychology, Wiley, New York, pp. 41-102.
- CAMILLERI C. (1973). Jeunesse, famille et développement, éditions du CNRS. Paris.
- CAMILLERI C. (1982). Changements culturels, problèmes de socialisation et construction de l'identité in Socialisation et déviations, Actes du colloque de Syracuse 1982, CRIV, Vaucresson.
- CAMILLERI C. (1985). Anthropologie culturelle et éducation. UNESCO. Delachaux/Niestlé. Paris.
- CAMILLERI C. (1986). Réflexion d'ensemble sur le colloque "Socialisation et recherches interculturelles" Bulletin de l'ARIC, n° 3, 18-31.
- CAMILLERI C. (1987). L'enfant entre deux cultures. Neuropsych. de l'enfance et de l'adolescence, 11-12, pp. 475-579.
- CARLTON M. (1968). Le portrait du délinquant ivoirien par le défenseur. in Travaux du XVIe cours international de criminologie, Abidjan 12-24 septembre 1966. Librairie Gene. de Droit et de Juri. Paris, pp. 537-550.
- CAZENEUVE J. (1965) Sociologie de la radio et de la télévision. PUF, Paris.
- CAZENEUVE J. (1972). La société de l'ubiquité. Denoël. Paris.
- CENTNER T. (1968). L'enfant africain et ses jeux dans le cadre de la vie traditionnelle au Katanga, Elisabethville, mémoire n° 17, pp. 412-418.
- C.F.R.E.S. (1972). Les jeunes en danger. Enquêtes et recherches. CFRES, Vaucresson.
- CHADLY F. (1983). Biculturalisme, bilinguisme et éducation. Delachaux/Niestlé. Paris.

- CHAMPNEY H. (1941). The variables of parent behavior. *Journal of abnormal and social psychology*, 36, 529-539.
- CHAMPNEY H. (1941). The measurement of parent behavior. *Child development*, 1941, 12, 131-166.
- CHANDLER M.J., GREENSPAN S., BARENBOIM C.V. (1973). Judgments of intentionality in response to video taped and verbally presented moral dilemmas. *Child development*, 44, 315-320.
- CHANEL E. (1970). Les grands thèmes de la pédagogie. Le Centurion. Paris.
- CHANSEAU J.C. (1988). Punitions, gratifications et pénitents. in Quand et comment punir les enfants, 25-34.
- CHAZAL J. (1970). L'enfance délinquante, PUF, Paris, QSJ 563.
- CHERKAOUI M. (1986). Sociologie de l'éducation. PUF. QSJ n° 2270. Paris.
- CHESMAN C. (1953). Cellule 2455, couloir de la mort. PH. Inc. New York.
- CHESMAN C.(1955). A travers les barreaux. Presses de la cité. Paris.
- CHILAND C. (1985). Epistémologie et psychologie génétiques in Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, T.1, PUF, Paris, 171-189.
- CHILAND C. (1988). Pourquoi punir les enfants ? in Quand et comment punir les enfants ?, ed. ESF, Paris.
- CHIROL Y. (1989). L'analyse de structure latente. CRIV, Vaucresson. Multigr.
- CHOMBART de LAUWE M.J. (1959). Psychopathologie sociale de l'enfance inadaptée. Edition du CNRS, Paris.
- CHOMBART de LAUWE M.J. (1985). L'apport de la sociologie, de l'ethnologie et de la psychosociologie à la psychiatrie de l'enfant in Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. T. 1, PUF, Paris, 191-213.
- CHOMBART de LAUWE M.J. et al. (1976). Enfant en jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies. Ed. du CNRS, Paris.
- C.I.E. (1959). Etude des conditions de vie de l'enfant africain en milieu urbain et de leur influence sur la délinquance juvénile. C.I.E., Travaux et documents n° 12, Paris.

- CLANET C. (1984). Vers une problématique de l'interculturel. in Homo XXIV, La personne en situation interculturelle, pp. 5-31.
- CLANET C. (éd. (1986). L'interculturel en éducation et en sciences humaines, 2 vol. ERESI, Services des publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.
- CLANET C. et LATERASSE C. (1973). Henri Wallon : une rencontre. Nouvelles critiques, n° 66, 26-34.
- CLAUSEN J.A. (1957). Social and psychological factors in narcotics addition. Law and contemporary problems, 22, 34-51.
- CLIFFORD E. (1959). Discipline in the home. A controlled observational study of parental practices. Journal of genetic psychology, Vol. 95, 45-82.
- CLIFFORD W. (1965). Problèmes de recherche dans le domaine de la criminologie en Afrique au sud du Sahara. Revue internationale de politique criminelle, 23, 11-17.
- CLIGNET R. (1962). Réflexions sur les problèmes de psychologie en Afrique Noire. BINOP, mars-avril 1962, 86-94.
- CLOUTIER R. (1982). Psychologie de l'adolescence. Gaëtan-Morin, Paris.
- CODOL J.P. (1979). Semblables et différents. Recherches sur la quête de la similitude et de la différence sociale. Thèse d'état, Université de Provence.
- CODOL J.P. (1980). La quête de la similitude et de la différenciation sociale. Une approche cognitive du sentiment d'identité, in P. Tap (éd.), Identité individuelle et personnalisation, Privat, Toulouse.
- COHEN J. (1977). Temps psychologique et temps physique. Bulletin de psychologie, 327, 167-174.
- COLLECTIF (1989). Socialisation et cultures. Actes du Colloque de l'ARIC, PUM. Toulouse.
- COLLEY T. (1959). The nature and origins of psychological identity. Psychol. Rev., 66, 3, 26-34.
- COLLOMB H. (1967). La position du conflit et les structures familiales en voie de transformation. Canadian psychiatric association journal, 12, 451-464.
- COLLOMB H. (1977). La mise à mort de la famille. Psychiatrie de l'enfant, 20, Fasc. 1, 245-299.

- COLLOMB H. (1985). Etudes transculturelles. Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, T. 1, PUF, Paris, 215-275.
- COMBESSIE J.C. (1969). Education et valeurs de classes dans la sociologie américaine. Revue française de sociologie, 10, 12-36.
- Commission Pédagogique de l'Assemblée Générale des I.D.E.N. Rapports (1956) A. Fabre. Bulletin syndical des I.D.E.N. : L'éducation morale à l'école élémentaire.
- COOLEY C.H. (1956). Human nature and the social order. Glencoe. III. Free. Press.
- COSLIN G., DENIS-PRADET, SELOSSE J. (1972). Analyse différentielle du jugement moral et de la conduite sur un échantillon de jeunes travailleurs et un échantillon de délinquants juvéniles. Annales de Vaucresson, 10, 227-238.
- COSTANZO P.R., COIE J.D., GRUMENT J.F., FARNELL D. (1973). A reexamination of the effects of intent and consequences on children's moral judgment. Child development, 44, 154-161.
- COWAN P., LANGER J., HEAVENRICH J., NATHANSON M. (1969). social learning and piaget's cognitive theory of moral development. Journal of personality and social psychol. 11, 261-274.
- CRANDAL V.J., PRESTON A. (1955). Patterns and levels of maternal behavior. Child development, 26, 267-277.
- CRANDAL V.J., PRESTON A., RABSON A. (1960). Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children. Child development, 31, 243-251.
- CROISSANCE DES JEUNES NATIONS n° spécial, 221, Oct. 1980.
- CROWLEY P.M. (1968). Effects of training upon objectivity of moral judgment in grade school children. Journal of personality and social psychology, 8, 228-233.
- CURIE J. (1976). Les modèles du sujet dans l'analyse psychosociale. Psycho. et Edu. 2, 6-15.
- CUNHA de CARVALHO (1983), OGILVY (1987) TAPE GOZE (1987) cités par J. LAUTREY (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : Quoi de neuf. Bul. de Psycho., 388, 47-56.

- CUSSON M. (1981). *Délinquants pourquoi ?* Armand Colin, Paris.
- CUSSON M. (1982). Examen des théories sous-culturelles de la délinquance juvénile. CFRES A.V. n° 18, de la délinquance à la détention, 275-291.
- CUSSON M. (1983). *Le contrôle social du crime.* PUF. Paris.
- DASEN P.R., INHELDER B., LAVALEE M., RETSCHITZKI J. (1978). Naissance de l'intelligence de l'enfant baoulé de Côte d'Ivoire. Hans Huber. Berne.
- DASEN P.R. (1980). Différences individuelles et différences culturelles. Bulletin de psycho. 345, 675-682.
- DAVIS A., HAVIGHURST R.J. (1946). Social class and color differences in child rearing. American sociological review, 11, 6, 698-710.
- DEBUYST Ch. (1985). Jugement moral et délinquance. Les diverses théories et leur opérationnalisation : Kohlberg, ses études comparatives. Déviance et société, vol. 9, n° 2, 119-132.
- DEBUYST Ch., GOYER-MICHAUD F. (1973). Vers une nouvelle conception des valeurs. Apport de la psychologie à la criminologie des valeurs. Acta criminologica, vol. 6, 66-146.
- DE GREEF E. (1948). *Introduction à la criminologie.* PUF. Paris.
- DEBRAY-RITZEN (1976). Le sens moral dans le développement affectif de l'enfant. Déviance, 3-4, 109-113.
- DELDIME R., VERMEULEN S. (1984). Le développement psychologique de l'enfant. Coll. Univers des sciences humaines. Paris.
- DENIEL R. (1979). *Voix des jeunes dans la ville Africaine.* INADES, Abidjan.
- DENIEL R. (1985). *Femmes des villes africaines.* INADES, Abidjan.
- DENIS M. (1971). Approche expérimentale de la notion de conscience morale chez le délinquant. Notes de recherche en vue de la maîtrise de psychogénétique. Université, Paris Descartes, Reprog.
- DEUTSCH M., KRAUSS R.M. (1972). *Les théories en psychologie sociale.* Mouton. Paris.

- DEWEY J. (1968). *Expérience et Education*. Armand Colin, Paris.
- DIENG (1985). *Contacts enfants et jeunes de la rue à Abidjan*, ENDA/UNICEF, Dakar.
- DIGNEFFE F. (1987). *Les présupposés idéologiques et théoriques des recherches relatives aux valeurs in Normes et valeurs*, séminaire international de Vaucresson 4-6 nov. 1987. CRIV. Vaucresson.
- DIGNEFFE F. (1990). *Construction de l'identité - approche biographique. Communication au 2e Séminaire international sur "Identités et valeurs"*, Vaucresson, 12-14 sept. 1990.
- DOLLE J.M. (1980). *Approche épistémologique des structurations de l'identité. Cas particuliers des structurations affectivo-cognitives*. In P. Tap (sous la dir.) *Identité individuelle et personnalisation*, Privat, Toulouse.
- DOISE W. (1973). *Relations et représentations intergroupes. Introduction à la psychologie sociale*. T2, Larousse, Paris, 195-211.
- DOISE W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. PUF, Paris.
- DOISE W. (1987). *Pratiques scientifiques et représentations sociales : que faire de la psychologie de Piaget*, in *Intelligence et socialisation, Cahiers du CRIV*, n° 3.
- DOISE W., MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Interéditions. Paris.
- DOUGIER H. (1975). *Finie la famille ? Autrement*, n° 3, 3-5.
- DOUET B. (1987). *Disciplines et punitions à l'école*. PUF, Paris.
- DOUET B. (1988). *Les punitions à l'école*. in *Quand et comment punir ?* 127-140.
- DREVILLON J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. PUF, Paris.
- DOUYON E. (1971). *Psychocriminogénèse*. Presses de l'Université de Montréal. Montréal.
- DUBOIS L.B., HAZERA M. (1987). *Modernisme ou tradition : un problème d'hygiène mentale infantile en Côte d'Ivoire in Neuropsychiatrie infantile de l'enfance et de l'adolescence*, 11-12, 551-555.
- DUFRENNE M. (1953). *La personnalité de base : un concept sociologique*. PUF, Paris.

- DURKHEIM E. (1963). L'éducation morale. PUF. Paris (1925).
- DURAND F., DUBERT A. (1985). L'apprentissage en mutation. Le cas des secteurs de menuiserie et bâtiments en Côte d'Ivoire. Cahiers ORSTOM, Série Sc. Hum. 2-3, 329-338.
- ELUNGU P.E.A. (1987). Tradition africaine et rationalité moderne. Ed. L'harmattan. Paris.
- ENGELS E. (1954). L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'Etat. Ed. sociales. Paris.
- ENRIQUEZ E. (1972). Problématique du changement. Connexions, n° 4.
- ERIKSON E.H. (1974). Enfance et société. Delachaux/Niestlé. Neuchâtel.
- ERNY P. (1975). Exploration de la vie affective et morale de l'enfant Congolais, Ethno-psychologie, juin 1975, 353-387.
- ERNY P. (1987). L'enfant et son milieu en Afrique Noire. éd. L'harmattan. Paris.
- ETTE M. (1980). La criminologie en Côte d'Ivoire. Rev. inter. de crimino. et de pol. technique, vol. 33, n° 4, 350-360.
- FALADE, GEBER M. (1960). Aspects de l'éducation familiale en Afrique Noire. Le groupe familial, 8, 19-24.
- FANON F. (1952). Peau noire, masques blancs. Seuil, Paris.
- FERRE (1948). Cours de psychologie infantine et juvénile. Sudel, Paris.
- FERRE (1963). Les tests à l'école. Bourrelier, Paris.
- FOUCAULT M. (1973). Moi Pierre Rivière ayant égorgé ma mère, ma soeur et mon frère. Ed. Gallimard, Paris.
- FOUCAULT M. (1975). Surveiller et punir. Gallimard, Paris.
- FOULQUIE P. (1955). Morale, Editions de l'Ecole, Paris.
- FOURASTE R.F., MORON P. (1985). Bilinguisme et psychose. Remarques à propos de 5 observations. Communication aux journées de psycho. médicale et de psychiatrie Abidjan, 4-6 nov. 1985.
- FOURASTE R.F., MORON P. (1987). Bilinguisme et double contrainte. A propos des interrelations entre troubles du langage et vécu culturel chez 25 enfants et adolescents de familles immigrées. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 11-12, 535-537.

- FREUD A. (1968). Le normal et le pathologique chez l'enfant. Gallimard. Paris.
- FREUD A. (1968). Inadaptation sociale, délinquance, criminalité. in Le normal et le pathologique chez l'enfant, 132-148.
- FREUD S. (1971). Nouvelles conférences sur la psychanalyse, Gallimard, Paris (1932).
- FREUD S. (1981). Essais de psychanalyse. Nouvelle traduction. Payot. Paris.
- FURTER P. (1972). La vie morale de l'adolescent, bases d'une pédagogie. Delachaux/Niestlé, Neuchâtel.
- GAYE A. (1988). Génération métisse. Edition Syros, Alternatives, Paris.
- GARBARINO J., BRONFENBRENNER Y. (1976). The socialization of moral judgment and behavior in crosscultural perspective. in Lickona Th. (1976). Moral development and behavior theory, research and social issues. Rinehard and Winston, N.Y.
- GARCIA M.J. (1953). A propos du jugement moral chez l'enfant. Enfance, 1953, 84-96.
- GEBER M. (1958). The psychomotor development of African children in the first year, and the influence of maternal behavior. Jour. socio. Psychol., 47, 185-195.
- GEBER M. (1959). Problèmes posés par le développement somatique et psychique du jeune africain vivant dans son milieu rural et traditionnel. in Colloque du Centre International de l'Enfance : Bien-être de l'enfant en Afrique au Sud du Sahara, Lagos, 25-31 mars 1959, C.I.E., Paris, 165-167.
- GEBER M. (1960). Problèmes posés par le développement du jeune enfant Africain en fonction de son milieu social. Le Travail humain, 23, 97-111.
- GEBER M. (1973). L'environnement et le développement des enfants Africains. Enfance, 145-174.
- GETZELS J.W., JACKSON P.W. (1961) Family environment and cognitive style : a study of the sources of highly intelligent and highly creative adolescents. American sociological review, 26, 351-359.
- GIELEN V.P. (1984). The transcultural study of moral thinking. Communication au XXIIIe congrès international de Psychologie, Accapulco, sept. 1984.

- GILLET B.(1976). Etudes comparatives sur l'influence de la scolarité in Reuchlin M. (1976), Cultures et conduites, PUF, Paris, 313-332.
- GILLICAN C. (1977). in a different voice : women's conceptions of self and of morality. Harvard Educational Review, 4, 481-517.
- GILLICAN C. (1979). Woman's place in man's life cycle, Harvard Educ. review, XLIX, 4.
- GILLICAN C. (1986). Une si grande différence. Flammarion, Paris.
- GRAND-BEBEL E. (1984). Problèmes de délinquance juvénile sur fond de développement. Le cas de la Côte d'Ivoire. Cahiers de Pédagogie Africaine, 4-5, 35 p.
- GRAND-BEBEL E., GRAND M. (1984). De la bibliographie à la recherche : sciences de l'Education et délinquance juvénile dans les pays en voie de développement. Cahiers de pédagogie africaine, 4-52, 30 p.
- GREENFIELD P., LAVE J. (1978). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. Recherche pédagogique et culture, 8, 16-35.
- GROGUHE G. (1988). Le système pénitentiaire Ivoirien, Thèse Doctorat N.R., Université de Poitiers.
- GOFFMAN E. (1963). Stigma : notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, n° 5.
- GOFFMAN E. (1974). Les rites d'interaction. éd. de Minuit, Paris.
- GOLSE B. (1988). Comment punir un psychotique ? Punition et psychopathologie in Quand et comment punir ?, p. 99-116.
- GOSLIN D.A. (1969). Handbook of socialization theory and research. Rand MC Nally, College publishing company, Chicago.
- GOODNOW I.J. (1962). A test of milieu effects with some of Piaget's tasks. Psychol. Monogr., 76, Whole n° 555, 1-22.
- GOODNOW I.J. (1965). Piaget and problems in Research in culture and thought, in Inventory of Cross-cultural piagetian research, Australian National University, n° 1.
- GUINGOUAN G. (1986). Les pratiques éducatives dans le développement des théories implicites de la personnalité. Psychologie Française, 31, n° 2, 129-134.

- GURVITCH G. (1960). Problèmes de la sociologie de la vie morale in G. GURVITCH (1960). Traité de sociologie, T. 2, PUF, Paris.
- HAAN N. (1975). Hypothetical and actual moral reasoning in a situation of civil disobedience. Journal of personality and social psychology, vol. 32, pp. 255-270.
- HAREL-BIRAUD H. (1964). Bibliographie sommaire concernant la psychologie Africaine. Le groupe familial, 62, 47-48.
- HAREL-BIRAUD H. (1974). Le groupe familial africain ou regard sur les différences. Le Groupe familial, 62, 6-13.
- HARLOW H.F. (1974). Les affectivités in R. Zazzo (éd.) L'attachement, Delachaux/Niestlé, Neuchâtel.
- HARTMAN H. (1975). Psychanalyse et valeurs morales. Privat. Toulouse.
- HARTSHORNE H., MAY M.A. (1928). Studies in deceit. Mac Millan, New York, 30.
- HAVIGHURST R.J., DAVIS A. (1955). A comparison of the Chicago and harvard studies of social class differences in child rearing. American sociological Review, 20, 4, 438-442.
- HAZERA M. (1969). Reflexions sur la délinquance juvénile en Côte d'Ivoire. "Travaux de la section psychopathologie, hygiène mentale et service de psychiatrie sociale". INSP Abidjan.
- HAZERA M., SIEYE A., DUPART A., LEVY G. (1972). Etude sociologique et diagnostique d'une population d'enfants et d'adolescents vue en consultation psychiatrique (à propos de 278 cas) Communication au IIIe Congrès panafricain de psychiatrie, Karthoum.
- HAZERA M. (1979). Troubles et structure familiale. "Travaux de la section psychopatho. et d'hygiène mentale et service de Psychiatrie sociale, INSP Abidjan, 1-19.
- HERZLICH C. (1969). Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale, Mouton, Paris.
- HERZLICH C. (1972). La représentation sociale in Moscovici (sous la dir.) Introduction à la psychologie sociale, T. 1, Larousse, Paris, 303, 323.
- HESS R.D., SHIPMAN V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child development, 36, 3-4, 869-886.

- HESNARD A. (1963). La psychologie du crime. Payot, Paris.
- HIJAZI M. (1966). Délinquance juvénile et réalisation de soi. Masson, Paris.
- Histoire-Géographie (1984). C.E. Livre du Maître. NEA, Abidjan.
- HOFFMAN M.L. (1970). Moral development in Mussen (éd.) Carmi-chaël's manual of child psychology, Wiley, vol. 2, New York, 261-359.
- HOFFMAN M.L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. Journal of personality and social psychology, vol. 31, 5, 937-943.
- HOFFMAN M.L. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. Develop. psychol., 11, 2, 228-239.
- HOLSTEIN C. (1973). Parental determinants of moral development in Kohlberg et Turiel (éd.) Recent research in moral development. Holt, Rinehard and Winston, New York.
- HOMO (1983). Annales de l'université de Toulouse-Le Mirail, vol. XXIII, Famille imaginaire et famille réelle. Service des publications de l'U.T.M. Toulouse.
- HOMO (1984). Annales de l'Université de Toulouse-Le Mirail, vol. XXIV, La Personne en situation interculturelle. Service des publications de l'U.T.M. Toulouse.
- HUBERT R. (1970). Traité de pédagogie générale. PUF. Paris.
- HURTIG M.C., HURTIG M., PAILLARD M. (1971). Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation, I formes sociales des activités, Enfance, janv. mars 1971, 79-148.
- HURTIG M.C. HURTIG M., PAILLARD M. (1971) II. Les contenus des activités et leurs associations avec les niveaux de participation sociale. Enfance, juillet/déc. 1971, 433-518.
- HURTIG M.C. (1974). L'évolution des comportements sociaux chez l'enfant et l'adolescent, in Debesse et Mialaret (sous la dir.), Traité des sciences pédagogiques, vol. 6, PUF, Paris, 11-29.
- INHENDER B., PIAGET J. (1955). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. PUF. Paris.
- ISAMBERT F.A. (1980). Les avatars du "fait moral", Année sociologique, 30, 17-55.

- IVOIRE SOIR n° 546 Quotidien Ivoirien des 13-16 juillet 1989. Abidjan.
- IZARD C.E. (1983). Emotions in personality and Culture. Ethos 11(4), 305-312.
- JACOBSON E. (1975). Le soi et le monde objectal. PUF. Paris.
- JACOBSON E. (1978). Le développement normal de l'identité, in L'identification, l'autre c'est moi, Tchou, 303-315.
- JACOLIN P. (1980). Des messages culturellement aliénants : in ENDA-UNICEF. Environnement africain et Unicef, Dakar.
- JAHODA G. (1956). Assessment of abstract behavior in a non-western culture Journ. abnorm. socio. psychol. 53, 237-243.
- JAHODA G. (1990). Psychologie et anthropologie. A. Colin. Paris.
- JAMES W. (1890). Principles of psychology. London (cf. Encyclopedia Britannica, vol. 53, 1952).
- JAMES W. (1892). Text-book of psychology, Mc Millan and Co. London.
- JARYMOWICZ M. (1990). La notion d'identité : les deux formes d'identité sociale. Communication au colloque international "Identités et valeurs", sept. 1990. Vaucresson.
- Jeune Afrique Economie (1990), n° 131 de mai 1990. Paris.
- Jeune Afrique (1990) n° 1543 du 25-31 juillet 1990. Paris.
- Jeune Afrique Economie (1990) n° 132, juin 1990. Paris.
- Jeune Afrique (1990) n° 1534, du 25 mai 1990. Paris.
- Jeune Afrique Economie (1990), n° 133 de juillet 1990. Paris.
- Jeune Afrique Plus (1990), n° 7 de juillet-août 1990. Paris
- JIEAN-SHENG L. (1980). Moral education in new China. Rev. inter. of pedago., Vol. 26, 2, 198-201.
- JODELET D. (1990). Social identity expression in biological representation the case of contagion. Communication au colloque international "Identités et valeurs", sept. 1990, Vaucresson.
- JONES H.E., BAYLEY N. (1941). The Berkeley Growth study. Child development, 12, 167-173.

- JORDAN B.E., RADIN N., EPSTEIN A. (1975). Paternal behavior and intellectual functioning in preschool boys and girls. Developmental psychology, 11 (3), 407-409.
- JOURARD S. (1957). Identification, parent Cathexis and self esteem. Journal of consulting psychology, vol. 21, n° 5.
- JOURARD S. (1972). La transparence de soi, éd. St Yves inc. Ottawa.
- JOURARD S. (1975). Préface à L'écuyer. La genèse du concept de soi, Naaman, Sherbrooke.
- JOURNAL du dimanche du 11 mars (1990). Les comptes très spéciaux des dirigeants africains, Paris.
- KAES R. (1980). L'idéologie. Etudes psychanalytiques. Dunod. Paris.
- KAGAN J., MOSS H.A. (1962). Birth to maturity, a study in psychological development. Wiley, New York.
- KAGAN J. (1964). The concept of identification. Psycho. Rev., 65,5, 296-305.
- KAGAN J. (1976). Comprendre l'enfant. Comportement, motifs, pensée. Dessart/mardaga. Bruxelles.
- KERBEL K. (1983). Délinquance, délinquants et identité déviante. Contribution à une étude psychosociale chez l'adolescent marocain socialement inadapté. Thèse 3e cycle. Université Toulouse-Le Mirail.
- KICINSKI K. (1984). Orientations morales apparaissant dans l'appréciation des événements par la jeunesse polonaise et française, Multigraph.
- KICINSKI K. (1987). Punitiveness, individual's autonomy, Dignity-differences in the value systems and attitudes of inhabitants of Warsaw in 1977-1984. in Normes et Valeurs, Séminaire international de Vaucresson 4-6 nov. 1987. CRIV. Vaucresson.
- KIPRE P. (1986). Villes de Côte d'Ivoire, Nea Abidjan (2 vol.)
- KIPRE P. (1987). La famille et la question de la marginalité sociale dans la ville Africaine entre 1930 et 1970 : approches méthodologiques. Colloque sur "La famille en Afrique Noire", Yaoundé. 6-11 avril.
- KLINBERG O. (1935). Psychologie sociale. PUF, Paris (3e éd. 1967).

- KLUCKHOHN C. (1951). Values and value orientation in the theory of action : an exploration in definition and classification, in Talcott Parsons et Shills (éd.), Toward a general theory of action, Harvard univ. press. Cambridge.
- KLUCKHOHN C. (1966). Initiation à l'anthropologie. Dessart. Bruxelles.
- KLUCKHOHN F., STRODTBECK F.L. (1961). Variations in value orientation. Evariston III, Row, Peterson.
- KNAPEN M.T. (1962). L'enfant mukongo. Orientations de base du système éducatif et développement de la personnalité. Nauwelaerts. Louvain.
- KOHLBERG L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I. sequences in the development of moral thought. Vita humana, 6, 11-33.
- KOHLBERG L. (1964). Development of moral character and moral ideology in Hoffman et Hoffman (eds.) Review of child development research, vol. 1, New York.
- KOHLBERG L. (1969). Stage and sequence : the cognitive developmental approach to socialization in Goslin Handbook of socialisation theory and research, Rand Mc Nally, Chicago, 347-480.
- KOHLBERG L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. Moral education : interdisciplinary approaches. Toronto University press. Toronto.
- KOHLBERG L. (1972). A cognitive developmental approach to moral education. The humanist, 13-16.
- KOHLBERG L., KRAMER R. (1969). Continuities and discontinuities in child and adulte moral development. Human development, 12, 93-120.
- KOHLBERG L., TURIEL E. (eds.) (1968). Moral development and moral education. Harvard University Press Cambridge.
- KOHLBERG L. et GILLICAN C. (1971). The adolescent as a philosopher the discovery of the self in a postconventional world. Daedalus, 100, 1051-1086.
- KOHLBERG L. et TURIEL E. (1973). Recent research in moral development. Holt, Rinehard and Winston, New York.
- KOUDOU A. (1987). L'enfant et l'eau. Mémoire de fin de stage. INFS, Abidjan.
- KOUDOU KESSIE R. (1971). Le totémisme en pays bété : Journal du Lycée classique, Abidjan.

- KOUDOU KESSIE R. (1980). Système de représentations et d'attributions socio-sexuelles. Contribution à l'Etude de l'identité sexuelle chez l'enfant de 5 à 10 ans. Thèse de 3e cycle, U.T.M. Reprog.
- KOUDOU KESSIE R. (1983). La crise de la famille Ivoirienne traditionnelle et le problème de la délinquance juvénile en Côte d'Ivoire. HOMO XXIII, U.T.M.
- KOUDOU KESSIE R. (1987). Les mécanismes d'identification peuvent-ils rendre compte du degré de résistance à la tentation chez le délinquant juvénile ivoirien. Communication aux journées nationales du psychologue, Abidjan.
- KOUDOU KESSIE R. (1988). A quelles conditions l'éducation civique et morale peut-elle avoir des chances de succès en Côte d'Ivoire. Le Normalien, vol. II, ENS, Abidjan.
- KOUDOU KESSIE R. (1988). Etude différentielle du jugement moral, de l'intention et de la conduite sur un échantillon de délinquants juvéniles et un échantillon d'élèves Ivoiriens. Le Normalien, vol. II, ENS, Abidjan.
- KOUDOU KESSIE R. (1990). Les pratiques éducatives des familles Ivoiriennes, les valeurs qu'elles reflètent leur rapport avec le degré de résistance à la tentation et l'estime de soi chez les jeunes Ivoiriens délinquants et non-délinquants. Communication au Colloque International de Toulouse "Education familiale" U.T.M., Juin 1990. Toulouse.
- KOUDOU KESSIE R. (1990). Estime de soi et choix de valeurs chez l'enfant et l'adolescent ivoiriens. Communication au colloque international de Vaucresson "Identités et valeurs", sept. 1990, CRIV, Vaucresson.
- KRISHNAMURTI (1988). De l'éducation. Delachaux et Niestlé, Paris.
- KREISLER L., DINGLI A. (1988). Par la maladie l'enfant se punit-il, le punit-on, punit-il les autres. in Quand et comment punir les enfants, ESF, Paris, 83-98.
- LADMIRAL J.R., LIPIANSKY E.M. (1989). La communication inter-culturelle, Colin, Paris.
- LABELLE J., CLOUTIER R. (1981). Influence de la méthode de cotation dans l'évaluation du jugement moral. Rev. Canadienne des sci. du comp., 1981.
- LABURTHE-TOLRA P., BUREAU R. (1971). Initiation africaine. Etudes et documents africains, ed. Clé, Yaoundé.
- LANCY D.F., MADSEN M.C. (1981). Cultural patterns and the social behavior of children. Two studies from papua new Guinea. Ethos, 9, 3, 201-216.

- LAFON R. (1969). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. PUF. Paris.
- LAFON R. (1979). Vocabulaire de psychopédagogie PUF, Paris.
- LAGACHE D. (1971). La psychanalyse. PUF, Paris.
- LAGACHE D. (1979). Le psychologue et le criminel. Oeuvres II (1947-1952), PUF, Paris.
- LALANNE J. (1975). Une approche pratique de développement moral. Rev. de Psycho. appl., vol. 25, 3, 127-148.
- LAPLANCHE J. (1972). Les normes morales et sociales. Bull. de Psycho. 307, 877-891.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. (1968). Vocabulaire de psychanalyse. PUF. Paris.
- LARRUE J. (1978). La représentation de la culture dans les divers groupes sociaux. Thèse. d'état. Université R. Descartes, Sorbonne. 1978.
- LARSEN G.H. (1977). Methodology in developmental psychology : an examination of research on piagetian theory. Child development, 48, 1160-1166.
- LATERASSE C. (1979). Etude génétique de la verbalisation du temps. Psycho. et Edu., n° 2, vol. III, 33-56.
- LAUTREY J. (1973). Environnement familial et développement intellectuel, in L'orientation scolaire et professionnelle, 2(3), 227-243.
- LAUTREY J. (1974). Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial. Psychologie française, 19, 41-63.
- LAUTREY J. (1976). Classes sociales et développement cognitif. La pensée, 190, 31-53.
- LAUTREY J. (1978). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif. Cahiers de psychologie, 21, 99-110.
- LAUTREY J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence, PUF, Paris.
- LAUTREY J. (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : Quoi de neuf. Bulletin de psychologie, n° 388, T. XLII, 47-56.
- LAUTREY J., RODRIGUEZ-TOME H. (1976). Etudes interculturelles de la notion de Conservation, in Reuchlin M. (éd.), Cultures et conduites, PUF, Paris, 246-281.

- LEBOVICI S., DIAKTINE R. (1985). Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. PUF, Paris T1-T3.
- LE CAMUS J. (1985). Les relations et les interactions du jeune enfant. ESF. Paris.
- LE CAMUS J. et alii. (1989). Effets de la transformation des rôles parentaux sur la construction de la personnalité de l'enfant. Psycho. de l'enf., vol. XXXII, 31-54.
- L'ECUYER R. (1974). Les perceptions de soi chez les enfants de 3 ans. Psychologie Française, 3, 1979
- L'ECUYER R. (1975). La genèse du concept de soi, Théories et recherches, éd. Naaman, Sherbrooke, Québec.
- L'ECUYER R. (1978). Le concept de soi, PUF, Paris.
- LE GOFF J. (1969). Marchands et banquiers du moyen-âge. PUF, Paris QSJ. n° 699.
- LE GRAND L. (1988). Les politiques d'éducation. PUF, Paris, QSJ 2396.
- LE MOAL P. (1971). Parents séparés, enfants perturbés. Duculot Bruxelles.
- Le monde de l'éducation 23 avril (1982). Les enfants du divorce, Paris, p. 10.
- L'événement du jeudi du 8 au 14 mars 1990. Paris.
- LEWIN K. (1948). La théorie du champ. PUF. Paris.
- LEWIN K. (1972). Psychologie dynamique. PUF. Paris.
- LE THAN KHOI (1978). Jeunesse exploitée jeunesse perdue ? PUF. Paris.
- LE THAN KHOI, BEKOMBO M., THRAN THONG (1980). Culture, éducation, société. Enfance, 4-5, 6 pages.
- LIBERMAN R. (1985). Les enfants du divorce. in LEBOVICI S. et alii. (sous la dir. de) Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent vol. 3, PUF, Paris, 365-371.
- LICKONA Th. (éd.) (1976). Moral development and behavior theory, research and social issues. Holt, Rinehard and Winston, N.Y.
- LINTON R. (1936). Status and role in the study of man. Appleton century, New York, 113-131.

- MACCOBY E.E., JACKLIN N.C. (1974). The psychology of sex differences. Stanford University Press, Stanford, California.
- MADINIER G. (1954). La conscience morale. PUF. Paris.
- MAISONNEUVE J. (1966). Psychosociologie des affinités PUF. Paris.
- MAISONNEUVE J. (1973). Introduction à la psychosociologie. PUF. Paris.
- MAHMOUD M. (non daté). Les limites psychologiques de la liberté et du crime. Université de Téhéran. Polycop. 8 pages.
- MALEWSKA H. (1969). Le besoin d'harmonie entre les normes et les conduites in Ethique et société. PWN-Varsovie, 287-295 (en polonais).
- MALEWSKA-PEYRE H. (1982) (sous la dir. de). Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrants. Documentation française. Paris.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1982). L'image de soi des jeunes : dévalorisation, Valorisation et cohérence de la représentation de soi in Malewska-Peyre (sous la direction de), op. cit., 269-293.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1983). Société, scolarité et déviance. Intelligence et socialisation, Cahiers du CRIV, 1983, 55-73.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1984). Socialisation et déviance des jeunes immigrants. in Actes du Colloque de Syracuse, CRIV, Vaucresson, 391-421.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1987). La pensée morale des jeunes. in Normes et valeurs, CRIV, Vaucresson, 65-88.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1989). La notion de l'identité et les stratégies identitaires in Socialisations et cultures, ARIC, PUM, Toulouse, 317-326.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. in Les stratégies identitaires, ouvrage collectif, 1990, PUF, Paris, 111-141.
- MALEWSKA-PEYRE H., PEYRE V. (1973). Délinquance juvénile, famille, école et société. CFRES. Vaucresson, coll. Enquêtes et recherches.

- MALEWSKA-PEYRE H., ZALESKA M. (1980). Identité et conflits de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins. Psychologie Française, T. 25, 2, 125-138.
- MALRIEU P. (1953). Les origines de la conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant. PUF, Paris.
- MALRIEU P. (1967). La construction de l'imaginaire. Dessart. Bruxelles.
- MALRIEU P. (1973). La socialisation in Zazzo et al. (sous la direction de) Traité de Psychologie de l'enfant, T. 5, PUF, Paris, 5-224.
- MALRIEU P. (1977). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions. Remarques de psychologie génétique. Homo XVI, 7-23.
- MALRIEU P. (1979). La crise de personnalisation, ses sources, ses conséquences sociales. Psycho. et Edu., 3, 1-18.
- MALRIEU P. (1980). Genèse des conduites d'identité in Tap P. (éd.) Identité individuelle et personnalisation. Privat. Toulouse.
- MANCIAUX M. (1980). La famille dans le tiers-monde : une mutation universelle. Croissance des jeunes nations, n° spécial, oct. 1980, 40-44.
- MANSION G. (1988). La méthode Gordon : ni perdant ni gagnant. in Quand et comment punir les enfants. ESF Paris.
- MARCOS H. (1976). Climat familial et réussite scolaire. in Reuchlin M. (éd.) Cultures et conduites, PUF, Paris, 283-312.
- MARTINEZ E. (1966). Niveau intellectuel et notion de justice chez les enfants. Annales médico-psychologiques, T.1, 1, 144-155.
- MASLOW A.H. (1954). Motivation and personality. Harper, N.Y.
- MASLOW A.H. (1959) (éd.). New knowledge in human values Harper and Row. New York.
- MAQSUD M. (1979). Resolutions of moral dilemmas by nigerian secondary school pupils. Journal of moral educ., 1, 36-44.
- MAUROI L.D. (1971). Obligation juridique et obligation morale, Annales de la Fac. de Droit et Sc. éco. de Lyon, 2, 423-431.

- MASSUCCO C.A. (1977). Psychologie soviétique. Payot. Paris.
- MEAD G.H. (1963). L'esprit, le soi et la société. PUF. Paris (1934).
- MEMEL-FOTE H. et alii. (1979). Conscience historique en Afrique. Grodo Godo, Revue de l'IHAA, Université Nationale de C. Ivoire, 4-5, 9-30.
- MERLAU-PONTY M. (1975). Les relations avec autrui chez l'enfant, C.D.U. Paris.
- MERTON R.K. (1965). Eléments de théorie et de méthode sociologique. Plon. Paris.
- MESSICK S. et col. (1976). Individuality in learning. Jossey Bass. San Francisco.
- Ministère de l'économie et des Finances et du Plan (1980). Perspectives de population 1975 à 1990. Multigr. 64 p.
- MEURY A. (1982). Les jeunes et l'alcoolisme : une affaire de famille in Le Monde de l'Education, Paris, mai 1982, 49-52.
- MILGRAM S. (1974). Soumission à l'autorité. Un point de vue expérimental. Calmann-Lévy, Paris.
- MILLER N.E., DOLLARD J. (1941). Social learning and imitation. Yale University Press, New haven.
- MILLER A. (). C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant.
- MIRA y LOPEZ E. (1959). Manuel de psychologie juridique. éd. Paris.
- MOESSINGER P. (1989). La psychologie morale, PUF, Paris, QSJ 2465.
- MOOR L. (1987). Les différences culturelles et la psychométrie. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 11-12, 556-563.
- MORRIS C. (1956). Varieties of human value. The University of Chicago Press, Chicago.
- MOSCOVICI S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. PUF, Paris.
- MOSCOVICI S. (1969). Préface à Herzlich C. La santé et la maladie analyse d'une représentation sociale, Mouton, Paris.

- MOSHENI N. (1981). Les relations entre le développement moral et social chez les enfants de 6 à 12 ans, Enfance, 1è2, 75-84.
- MOULOU D. (1976). Le jugement in Encyclopedia Universalis, T. 9.
- MOWRER O.H. (1950). Identification : a link between learning theory and therapy : in Mowrer O.H. (éd.) Learning theory and personality dynamics, Ronald, New York, 573-616.
- MOWRER O.H. (1953). Psychotherapy : theory and research. Wiley, New York.
- MUCHIELLI A. (1986). L'identité, PUF. Paris, QSJ 2288.
- MUCHIELLI R. (1981). Comment ils deviennent délinquants, ESF, Paris.
- MUGNY G. (1983). Les représentations sociales de l'intelligence. in Intelligence et socialisation, Cahiers du CRIV, 11-23.
- MUGNY G. et col. (75-76). Conflit de centration et progrès cognitif. Bulletin de psychologie, 321, XXIX, 707-731.
- MURPHY J.M. (1947). Social factors in child development. Readings in social psychol., holt, New York, 129-139.
- MURPHY J.M., GILLICAN C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood : a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. Human development, 23, 77-104.
- MUSSEN P. (1970). Carmichaël's manual of child psychology, vol. 1 et 2, Wiley, New York.
- MUSSEN P. (1980). La formation de l'identité, découvertes psychologiques et problèmes de recherche. in Tap P. (1980). Identité individuelle et personnalisation, Privat, Toulouse.
- NEIL A.S. (1970). Libres enfants de Summerhill. F. Maspéro, Paris.
- NIELSEN R.F. (1951). Le développement de la sociabilité chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Paris.
- NOT L. (1983), (sous la dir. de). Perspectives piagétienes. Privat, Toulouse.
- ORMEZZANO J. (1988). Histoire des martinets. in Quand et comment punir, éd. ESF. Paris.

- ORTIGUES M.C. et al. (1965). La délinquance juvénile à Dakar. Psychopathol. Afri., vol. I, 85-129.
- OSTERRIETH P. (1970). Les milieux in Zazzo R. et Gratio-Alphandery H. (sous la dir.) (1970). Traité de psychologie de l'enfant, PUF, Paris, 145-196.
- OUBRAYRIE N. (1987). L'estime de soi et le projet de vie chez l'enfant et l'adolescent. Mémoire. U.T.M.
- PANNAN C. (1984). L'éducation civique et morale, facteur d'équilibre social, économique et culturel, Texte d'une Conférence, polycop. 18 p.
- PARKE R.D., SAWIN D.B. (1976). The father's role in infancy. A reevaluation, the family coordinator, october 1976, 365-371.
- PARKE R.D. (1977). Parent-infant interaction : progress, paradigms and problems. in Sackett G.P. (éd.), Observing behavior vol. 1, University Park Press, Baltimore.
- PARKE R.D. (1977). Punishment in children : effets, side effects and alternative strategies. Psycho. process. in Early education, academic Press, N.Y. 71-97.
- PARKE R.D. (1978). Perspectives on father-infant interaction in Osofsky J.D. (éd.) Handbook of infancy, Wiley, New York.
- PARSONS T., SHILS E.A. (sous la dir. de) (1951). Toward a general theory of action (2e éd. 1952). Harvard Univ. Press. Cambridge.
- PARSONS T., BALES R.F. (1955). Family, socialization and interaction process the Free Press, New York.
- PELISSER J. (1983). Utilisation des statistiques en psychologie, T1 et T2. Repro. Toulouse.
- PERRET-CLERMONT A.N., MUGNY G., DOISE W. (1976). Une approche psychosociologique du développement cognitif. Archives de psychologie, vol. XLIV, 171, 135-144.
- PERRON R. (1964). La genèse de la représentation de soi. Enfance, n° 4-5.
- PERRON R. (1971). Modèles d'enfants, enfants modèles. PUF, Paris.
- PERRON R. (1982). Education et valeurs, in Bulletin de psych., 353, T. 35, 193-200.

- PERSONNAZ M. (1990). Image de soi positif ou négatif et influence d'une source d'influence minoritaire ou majoritaire. Colloque international "Identités et valeurs", sept. 90. Vaucresson.
- Perspectives de population 1975 à 1990 (1980). Direction de la statistique du ministère de l'Economie et des Finances de la Rep. de Côte d'Ivoire. Abidjan.
- PIAGET J. (1963). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel (4e éd.).
- PIAGET J. (1964). La formation du symbole chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel (3e éd.).
- PIAGET J. (1968). Problèmes de psychosociologie de l'enfance in G. Gurvitch, Traité de sociologie, T.2, PUF, Paris, 229-254.
- PIAGET J. (1973). Le développement de la notion de temps chez l'enfant. PUF, Paris (1946).
- PIAGET J. (1973). Le jugement moral chez l'enfant, PUF, Paris (1932).
- PIAGET J. (1975). L'équilibration des structures cognitives, Problème central de développement, PUF, Paris.
- PIAJET J., INHELDER B. (1955). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. PUF, Paris.
- PIAGET J., INHELDER B. (1966). Introduction à la psychologie de l'enfant. PUF, Paris (QJ).
- PIAGET J., INHELDER B. (1972). La représentation de l'espace chez l'enfant. PUF. Paris (1947).
- PIATON G. (1977). Education et socialisation. Privat. Toulouse.
- PIERON H. (1973). Vocabulaire de psychologie. PUF, Paris (2e éd.).
- PINATEL J. (1971). La société criminogène. Calmann-Lévy, Paris.
- PINATEL J. (1987). Le phénomène criminel. MA éditions, Paris.
- POITOU D., COLLIGNON R. (1985). Délinquance juvénile et marginalité des jeunes en milieu urbain d'Afrique Noire. Eléments de bibliographie (1950-1984). E.H.E.S.S. document de travail n° 8.
- POURTOIS J.P. (1979). Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans, PUF, Paris.

- PRICE-WILLIAMS D.R. (1962). Abstract and concrete modes of classification in a primitive society, Brit. J. éduc. Psychol., 32, 50-61.
- PRICE-WILLIAMS D.R. (1971). Etudes culturelles comparées in Brian M.f. (sous la dir. de), Les voies nouvelles de la psychologie, T.2, Marabout, Paris, 205-230.
- Psychopathologie Africaine (1965) vol. I, n° 1. La délinquance juvénile. Dakar.
- Quand et Comment punir les enfants (1988). éd. ESF, Paris, 157 p.
- RABAIN J. (1979). L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal. Payot. Paris.
- RADIN N. (1974). Observed maternal behavior with four years old boys and girls in lower-class families. Child development, 45, 1126-1131.
- Recueil des circulaires du ministère de la justice, 24 juillet 1967. Tome VI, 1967-1969.
- REMY M. (1983). La Côte d'Ivoire aujourd'hui, éd. Jeune Afrique (4e éd.), Paris.
- REST J. (1973). The hierarchical nature of moral judgment : a study of patterns of comprehension and preference of moral stages. Journal of personality, vol. 41, 1, 86-109.
- REST J., DAVIDSON M., ROBBIN S. (1978). Age trends in judging moral issues : a review of cross sectional, longitudinal and sequential studies of defining issues test. Child development, 49, 263-279.
- RETIEF G.M. (1965). Le crime en milieu bantou urbain : désorganisation sociale ou essai de contrôle de groupe. Annales médico-psychol., 1, 3.
- REUHLIN M. (1969). Les méthodes en psychologie. PUF, Paris.
- REUHLIN M. (1969). La psychologie différentielle. PUF, Paris.
- REUHLIN M. (1972). La délinquance sociale. Traité de Psycho. app. T.9.
- REUHLIN M. (1973). L'hérédité des conduites, PUF, Paris.
- REUHLIN M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif in Milieu et développement, PUF, Paris, 69-150.
- REUHLIN M. (1976). Cultures et conduites PUF, Paris.

- REYMOND-RIVIER B. (1973). Le développement social de l'enfant et de l'adolescent. Dessart. Bruxelles.
- RODRIGUEZ-TOME H. (1972). Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent. Delachaux et Niestlé, Paris.
- RODRIGUEZ-TOME H., BARIAUD F. (1980). La structure de l'identité à l'adolescence, in P. Tap (éd.) Identité individuelle et personnalisation, op. cit. 61-66.
- ROSENCZVEIG J.P. (1989). Enfants victimes, enfants délinquants. France Loisirs, Paris.
- ROTTER J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psycho. Mono., 609.
- ROKEACH M. (1973). The nature of human values. Free Press, N.Y.
- ROUGERIE G. (1964). La Côte d'Ivoire, PUF, Paris, QSJ, n° 1137.
- RYAN N. (1980). Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans. Ministère de l'éducation, éditeur officiel du Québec, Québec.
- SALTIEL M. (1982). Echec scolaire, délinquance : les idées reçues. Le Monde de l'Education, avril 1982, 22-23.
- SARASWATHI T.S. (1980). Différences selon l'âge, le sexe et la classe sociale dans le développement du jugement moral chez les enfants indiens de 10 à 15 ans, in Anthony E.J. (1980), Prévention en psychiatrie de l'enfant en un temps de transition, PUF, Paris.
- SEARS P.S. (1953). Child rearing factors related to playing of sex typed roles. Amer. psychol., 8, 431, Abstract.
- SEARS R.R., RAU L., ALPERT R. (1965). Identification and child rearing. Stanford Univ. Press. Stanford, California.
- SALTZSTEIN H.D. (1976). Social influence and moral development. A perspective on the role of parents and peers. in Lickona Th. (éd.), Moral development and behavior, theory, Research and social issues, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- SCHEUWLY B., BRONCKART J.P. (sous la dir. de) (1985). Textes de base en psychologie Vigotsky aujourd'hui, Delachaux et Niestlé, Paris.
- SCHWEBEL N., RALPH J. (1976). Piaget à l'école. Libérer la pédagogie, Denoël et Gonthier, Paris.

- SAINSAULIEU R. (1980). L'identité et les relations de travail, in P. Tap (éd.) Identité collective et changements sociaux, Privat, Toulouse, 275-286.
- SAINSAULIEU R. (dir.) (1982). Crise et/ou mutation des valeurs. Paris, CES, doc. ronéo.
- SELLIN T. (1984). Conflits de culture et criminalité, éd. Pedone, Paris.
- SELOSSE J. (1983). Délinquances et délinquants. Réflexions sur l'articulation entre psychologie criminelle et psychologie judiciaire. Bulletin de Psycho., 359, janv.-avril 1983.
- SHOHAM S. (1967). Psychopathy as social stigma : a myth revisited. Corrective psychiatry. Journal of social therapy, n° 13.
- SIMPSON E.L. (1976). A holistic approach to moral development and behavior in Lickona Th. (éd.) Moral development and behavior, theory, Research and social issues. Holt, Rinehard and Winston, New York, 253-265.
- SIMON A., WARD L.O. (1973). Variables influencing pupil's responses on the Kohlberg schema of moral development. Journal of moral education, 2, 283-286.
- SIMON J. et al. (1986). Hétérogénéité des enseignants sur la question de l'intégration scolaire. Méthode des "nuées dynamiques" et analyse factorielle des correspondances appliquées à son questionnaire d'enquête sur l'intégration scolaire des enfants handicapés, Les sciences de l'éducation, 1-2, 47-56.
- SIMON J., TAP P. (1969). Recherches statistiques comparées sur l'intelligence et les performances scolaires. Homo VIII, 25-46.
- SMEDSLUND J. (1966). Les origines sociales de la décentration sociale. in Psycho. et épistémologie génétique, Thèmes piagétiens, Dunod, Paris, 159-168.
- SMILANSKY S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children, J. Wiley, New York.
- SNYDERS G. (1973). Où vont les pédagogies non directives. PUF. Paris.
- SKINNER B.F. (1969). La révolution scientifique de l'enseignement. Dessart Mardaga.
- SKINNER B.F. (1971). L'analyse expérimentale du comportement. Dessart Paris.

- SOULE M. (1988). Introduction à Quand et comment punir ESF. Paris.
- SPITZ R. (1962). Le non et le oui. La genèse de la communication humaine. PUF. Paris.
- SPITZ R. (1968). De la naissance à la parole. La première année de la vie, PUF, Paris.
- Statistiques criminelles de la sécurité publique de la Surêté nationale (1985). Ministère de la sécurité int. Abidjan.
- STOEZEL J. (1978). La psychologie sociale. Flammarion. Paris.
- STOEZEL J. (1983). Les valeurs du temps présent. Une enquête européenne. PUF, Paris.
- STOEZEL J., GIRARD A. (1985). Les français et les valeurs du temps présent, in Revue française de sociologie, XXVI-1, 3-31.
- STOGDILL R. (1933). Attitud of parents, students and mental hygienists toward children's behavior. Journal of social psycho., 4, 486-489.
- STROEBEL M. (1976). Criminalité apparente et répression mimétique. La délinquance juvénile au Sénégal. ENDA, Dakar, multigr. 65 p.
- SULLIVAN E.V. (1977). A study of Kohlberg's structure theory of moral developent : a critic of liberal social science ideology. Human development, 20, 352-376.
- SURET-CANALE J. (1979). Afrique Noire : Géographie, Civilisation, Histoire.
- SUTTER J.M. (1956). Le mensonge chez l'enfant, PUF, Paris.
- SWANON G.E. (1974). Family structure and reflective intelligence of children. Sociometry, 37, 4, 459-490.
- SUTHERLAND E.H., CRESSEY D.R. (1966). Principes de criminologie. Cujas, Paris.
- SYNARES (1985). Memorandum sur l'éducation, l'enseignement et la recherche scientifique en Côte d'Ivoire, Abidjan, 67 p. multigr.
- SYNARES (1990). Autopsie de l'économie Ivoirienne. Abidjan, multigr.
- SZABO D. (1965). Criminologie, P.U.M. Montréal.

- SZABO D. (1965). Moralité adolescente et délinquance juvénile. Etudes psychoculturelles des valeurs morales des adolescents d'un quartier populaire de Montréal. Université de Montréal, broch. 9 pages.
- SZABO D. (1967). Crise morale, crise de la culture, Essai d'interprétation psychoculturelle, broch. 54 p.
- SZABO D. (1984). La prévention : concepts et stratégies. Revue Sci. Crim. Droit pénal, 4, 685-705.
- SZABO D., GOYER F., GAGNE D. (1964). Valeurs morales et délinquance juvénile. Etude pilote. Montréal. Fas. 1 brochure.
- TAJFEL H. (1972). La catégorisation sociale in Moscovici (1972) Introduction à la psychologie sociale. T1, Larousse, Paris, 272-302.
- TANOE-AKA et alii. (1977). Education traditionnelle et éducation moderne. Communication au 2e festival mondial des arts négro-africains, janv. fév. 1987, Lagos, 36 p.
- TAP P. (1974). Identification et psychanalyse. Homo XIII, U.T.M., 69-100.
- TAP P. (1975). Identification et théories de l'apprentissage. Homo XIV, U.T.M. 77-120.
- TAP P. (1977). Identification et représentations sociales, Psycho. et édu., 3, 13-35.
- TAP P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. Homo XVIII-XIX, 7-43.
- TAP P. (1979). La conformité d'attribution et d'appréciation de jouets chez l'enfant de 3 à 5 ans. Psychologie et éducation, vol. 3, 1, 135-168.
- TAP P. (1980) (sous la dir. de). Identité individuelle et personnalisation, Privat, Toulouse.
- TAP P. (1980). (sous la dir. de). Identité collectivité et changements sociaux, Privat. Toulouse.
- TAP P. (1981). Identité, identification et représentation de sexe. Université de Paris Sorbonne, Doctorat d'Etat, 4 vol.
- TAP P. (1981). La socialisation de l'enfant selon Wallon. in Hommage à H. Wallon, ouvrage collectif, U.T.M. 81-96.
- TAP P. (1983). Affectivité et socialisation chez l'enfant selon Piaget. in L. Not (éd.) Perspectives piagétienne, Privat. Toulouse. 47-64.

- TAP P. (1985). Masculin et féminin chez l'enfant. Privat, Toulouse.
- TAP P. (1988). La société Pigmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne, Dunod, Paris.
- TAP P., KERBEL K. (1982). Conflits d'identité et troubles de la socialisation in Actes du colloque de Syracuse, déc. 1982, CRIV, Vaucresson, 67-105.
- TAP P., OUBRARIE N., SAFONT C. (1990). Identité personnelle et intelligence sociale. A propos de l'estime de soi (sociale), Proposé aux cahiers internationaux de Psycho. sociale.
- TAPE GOZE A. (1987). Milieu africain et développement cognitif. étude du raisonnement expérimental chez l'adolescent ivoirien. Thèse de doctorat d'état, Université de Caën, Reprog.
- TAPE GOZE A. (1989). Développement et fonctionnement de l'intelligence : modèle biprocessuel. Proposé pour publication au Normalien, Abidjan.
- TAPE GOZE A. (1989). Types d'éducation et développement cognitif. Proposé pour publication au Normalien, Abidjan.
- THINES G., LEMPEREUR A. (1975). Dictionnaire Général des sciences humaines. Ed. Univ. Paris.
- THOMAS L.V., LUNEAU D. (1975). La terre africaine et ses religions, traditions et changements, Larousse, Paris.
- TORAILLE R., VILLARS G., ERHARD J. (1973). Psychologie pratique. Istra. Strasbourg.
- TOURAINÉ A. (1980). Les deux faces de l'identité in P. Tap (éd.) Identité collective et changements sociaux. Privat, Toulouse, 19-26.
- TURIEL E. (1966). An experimental test of sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments, Journ. of. personal. and soc. psychol., 3, 611-618.
- TURIEL E. (1973). Stage transition in moral development. in R.M. V. Travers (éd.), Second handbook of research on teaching, Rand Mc Nally, Chicago.
- UNESCO (1975). Les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire en Afrique. Etude statistique CSR-E. II. UNESCO, Paris.
- UNESCO (1980). La violence et ses causes. UNESCO, Paris.

- UNESCO (1980). Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre cultures, Paris.
- UNESCO (1981). Valeurs et principes dans les communications entre cultures différentes. UNESCO. Etudes et documents d'information, n° 85, UNESCO Paris.
- VASQUEZ A., OURY F. (1971). De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. F. Maspéro. Paris.
- VASQUEZ A.L. (1975). La notion de justice de l'enfant. CRESAS, 12, 49-141.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1979). Education et développement social. PUF, Paris (2e éd. 1987) augmentée.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. Journal européen de psychologie de l'éducation, II, 1, 17-39.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1988). Note synthétique pour le colloque "psycho. des constructions cognitives et éducation", Université de Provence, Déc. 1988, 19 p.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1990). Children's books and films as media for moral education. Some cognitive-developmentally orientated considerations. School psycho. internat. vol. 11, 31-38.
- VANDENPLAS-HOLPER C., QUERTUIMONT S. (1985). L'éducation morale au jardin d'enfants. Analyse de données recueillies par observation participante et réflexions critiques. Sciences de l'éducation, 1-2, 1-36.
- VETTENBURG N. (1987). Le développement moral, l'école et la relation "enseignant-enseigné". Intelligence et socialisation, Cahiers du CRIV, 3, 1987, 43-55.
- VERHAGEN P. (1962). L'urbanisation de l'Afrique Noire : son cadre, ses causes, ses conséquences économiques, sociales et culturelles. Brochure.
- VICTOROFF D. (1964). Notion de rôle et techniques de la persuasion. Rev. Franç. de socio., 5, 175-179.
- VICTOROFF D. (1977). Communication de masse et violence. Bull. de Psycho., 328, T. XXX.
- VINCENT P.J. (1964). Problèmes de l'enfance inadaptée dans les pays en voie de développement. Sauvegarde de l'enfance, 10, 439-461.

- VINSONNEAU G., CAMILLERI C. (1987). Pour une approche en psychologie culturelle, Neuropsy. de l'enf. et de l'adol., 35, 475-483.
- VONECHE J. (1983). L'articulation des développements social et cognitif. Intelligence et socialisation. Cahiers du CRIV, 3, 1983, 73-87.
- WALLON H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. Jour. Egyptien de socio., repris (1959), 279-286.
- WALLON H. (1959). Psychologie et éducation de l'enfance. Enfance, 3-4, 195-449.
- WALLON H. (1965). L'évolution psychologique de l'enfant. Colin, Paris.
- WALLON H. (1974). Les origines du caractère chez l'enfant. PUF, Paris (1956, 3e éd.).
- WALLON H. (1974). Les origines de la pensée de l'enfant. PUF, Paris (4e éd.).
- WALLON G. (1949). Les notions morales chez l'enfant, essai de psychologie différentielle. PUF, Paris.
- WATSON G. (1957). Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. Journal of Psycho., 44, 227-249.
- WIDLOCHER D. (1970). Les processus d'identification. Bul. de Psycho., n° 17-19.
- WINNICOTT D.W. (1957). L'enfant et sa famille. Payot. Paris.
- WINNICOTT D.W. (1969). De la pédiatrie à la psychanalyse. Payot, Paris.
- WINNICOTT D.W. (1978). "Vrai soi" et "faux soi", in L'identification, l'autre c'est moi, Tchou, Paris, 205-225.
- WITKIN H.A. (1976). Cognitive styles in learning and teaching. in Messick et col. (1976). Individuality in learning, Jossey-bass, San Francisco.
- ZAVALLONI M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science in Moscovici S. (1973). Introduction à la psychologie sociale. T 2, Larousse, Paris, 245-263.
- ZAVALLONI M. (1980). Identité sociale et égo-égologie. Vers une science empirique de la subjectivité. in Tap P. (190). Identité collective et changements sociaux, Privat, Toulouse, 195-209.

- ZAZZO B. (1962). La représentation de la réussite chez les adolescents, Enfance, mai-juin 1962.
- ZAZZO B. (1966). Psychologie différentielle de l'adolescence. PUF, Paris.
- ZAZZO B. (1966). Le dynamisme évolutif, genèse des valeurs du moi chez l'enfant étudié à travers ses représentations de l'évolution, in R. Zazzo, Des garçons de 6 à 12 ans, PUF, Paris.
- ZAZZO R. (1960). Les jumeaux, le couple et la personne. PUF, Paris.
- ZAZZO R. (1966). Des garçons de 6 à 12 ans. PUF, Paris.
- ZAZZO R. (1968). Conduites et consciences, T 2, Théories et pratiques en psychologie, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- ZAZZO R. (1974). L'attachement. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- ZAZZO R. (1983). Où en est la psychologie de l'enfant. Denoël Gonthier, Paris.
- ZEMPLANI A. (1972). Milieu africain et développement. in Milieu et développement, Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française Lille 1970, PUF, Paris.
- ZILLER R. (1973). The social self, Pergamon Press, New York.

ANNEXES 1

L'ECHANTILLON EN FONCTION
DES VARIABLES INDEPENDANTES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Tableau n° 1 : L'âge

Il a été réparti sur onze niveaux de manière équilibrée :

	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans
ND*	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
D	-	-	-	-	-	-	10	10	10	10	10

* ND = non-délinquant ; D = délinquant

Tableau n° 2 : Le sexe

Masculin		Féminin
ND	D	
110	50	110

Tableau n° 3 : Le groupement par la catégorie d'âge et la délinquance

NON-DELINQUANT		MINEUR DE JUSTICE
Enfant 6 - 11 ans	Adolescent 12 - 16 ans	Adolescent 12 - 16 ans
120	100	50

Tableau n° 4 : Le groupement par l'âge, la classe d'âge, le sexe et la délinquance

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

Tableau n° 5 : La catégorie socio-professionnelle du père croisée avec...

	5.1. Le sexe			5.2. La catégorie d'âge			
	CSP1	CSP2	CSP3	CSP1	CSP2	CSP3	
Masculin	43	26	91	Enfant	58	26	36
Féminin	35	37	38	Adolescent	19	31	50
				Délinquant	1	6	43

5.3. L'âge

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
CSP 1	12	6	10	11	10	9	7	1	3	7	2
CSP 2	5	5	4	6	4	2	3	7	9	7	11
CSP 3	3	9	6	3	6	9	20	22	18	16	17

5.4. La délinquance

	CSP 1	CSP 2	CSP 3
D	1	6	43
ND	77	57	86

Tableau n° 6 : Le niveau d'études du père

Supérieur	Secondaire	Primaire	Illettré
54	80	54	82

Tableau n° 7 : Le niveau de scolarité de l'enfant

Secondaire	Primaire	Illettré
109	151	10

Tableau n° 8 : Le groupe ethnique d'appartenance de l'enfant

Malinké		Voltaïque		Mandé-Sud		Krou		Lagunaire		Akau	
66	24,4%	21	7.7%	11	4%	33	12 %	55	20.3%	29	10.7%

Tableau n° 9 : Lieu de naissance de l'enfant

Rural	Urbain
81	189

Tableau n° 10 : L'enfant reçoit-il de l'argent de poche de ses parents ?

	Oui	Non	N
Enfants	20	100	120
Adolescents	65	35	100
Délinquants	4	46	50

Tableau n° 11 : Effectif des classes

Classe	6e	5e	CE1	CE2	C.O.M. (1)	N
N	68	66	42	44	50	270

(1) C.O.M. = Centre d'observation des mineurs.

Tableau n° 12 : Répartition des mineurs de justice sous O.G.P.
(2) au C.O.M. en 1989

	Cabinet 1			Cabinet 2			Total C.O.M.		
	Garç.	Fil.	N	Garç.	Fil.	N	Garç.	Fil.	N
Janvier	16	2	18	26	1	27	42	3	45
Février	28	0	28	13	1	14	41	1	42
Mars	29	1	30	23	1	24	52	2	54
Avril	23	3	26	26	1	27	49	4	53
Mai	37	4	41	48	2	50	85	6	91
Juin	42	0	42	21	1	22	63	1	64
Juillet	32	1	33	35	0	35	67	1	68
Août	0	0	0	43	6	49	43	6	49
Septembre	27	3	30	13	4	17	40	7	47
Octobre	21	2	23	14	3	17	35	5	40
Novembre	24	3	27	22	5	27	46	8	54
Décembre	8	0	8	27	2	29	35	2	37
N	287	19	306	311	27	338	598	46	644

(2) O.G.P. = Ordonnance de Garde Provisoire.

ANNEXE S 2

EPREUVES ET TESTS

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

I. QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE - ENFANTS-ADOLESCENTS

- 1 - Prénom :
- 2 - Sexe :
- 3 - Ecole fréquentée :
- 4 - Date de naissance (ou âge) :
- 5 - Combien as-tu de frères () de soeurs () ton rang ()
- 6 - Lieu de naissance :
 - au village () préciser la sous-préfecture :

 - en ville () préciser la ville :
- 7 - Quelle est ta langue maternelle (ou ethnie) :
- 8 - Dans le cas d'une naissance ailleurs qu'Abidjan :
 - à quel âge es-tu arrivé à Abidjan ?
 - pour quelle(s) raison(s) y es-tu venu ? :

.....

.....
- 9 - Dans quel quartier habites-tu ? :
- 10 - Avec qui habites-tu ?
 - Tes parents (père et/ou mère) ()
 - Des parents (autres que le père et/ou la mère) ()
 - des tuteurs (non-parents) ()
- 11 - Où dors-tu ?
 - Dans une chambre personnelle (individuelle) ()
 - Dans une chambre collective (nombre de personnes) ()
 - Au salon ()
 - Autres (préciser) ()
- 12 - Quel est ton niveau scolaire (la dernière classe, ou le dernier diplôme) ?

.....
- 13 - Au cas où tu ne vas plus à l'école, indique :
 - depuis combien d'années ?

- pour quelle(s) raison(s) ?

.....
.....

14 - Aurais-tu aimé continuer ta scolarité ?

Oui

Non

15 - Profession des parents :

- du père :

- de la mère :

16 - Niveau d'études des parents :

- du père :

- de la mère :

17 - Lieu de naissance des parents :

- du père

- de la mère :

18 - Langue maternelle (ou ethnique) des parents :

- du père :

- de la mère :

19 - Ton père est-il :

- monogame ?

- polygame ?

20 - Si ton père est polygame, indique le rang de ta mère parmi les épouses :

21 - Ton père et ta mère vivent-ils ensemble ?

- oui

- non

22 - Si non l'absence de ton père au foyer est due à :

- un décès

- une maladie

- un divorce () préciser la raison :

.....
.....

23 - Dans le cas où ce sont des tuteurs qui s'occupent en ce moment de toi, indique :

- leur profession :

. tuteur :

- . tutrice :
- leur niveau d'études :
- . tuteur :
- . tutrice :
- leur âge
- . tuteur :
- . tutrice :
- leur langue maternelle (ou ethnie) :
- . tuteur :
- . tutrice :

24 - Quelles sont tes activités, jeux et autres loisirs préférés ? (cites-en trois)

-
-
-

25 - Prends-tu les activités, jeux et loisirs que tu aimes ?

- Oui
- Non

26 - Prends-tu, au contraire ceux décidés par les parents ?

- Oui
- Non

27 - Choisis-tu tes amis ou autres fréquentations toi-même ?

- Oui
- Non

Si oui en fonction de quelles qualités ? (cites-en trois)

-
-
-

28 - Ce sont tes parents qui choisissent tes amis ou tes fréquentations :

- Oui
- Non

29 - Quel est le métier que tu envisages de faire plus tard ?
.....

30 - Ce métier, tu l'as choisi :

- toi-même

- ce sont tes parents qui l'ont choisi ()

31 - Dans ton éducation à la maison tu trouves tes parents

- souples ()

- durs ()

- laisser-faire ()

32 - Pendant le repas avec tes parents et en compagnie d'autres grandes personnes, lorsqu'il y a une discussion, t'est-il permis de donner ton avis ?

- Oui ()

- Non ()

Si non, pourquoi ?

.....
.....

33 - Tes parents (ou tuteurs) te donnent-ils de l'argent de poche ?

- Oui ()

- Non ()

34 - Le moment, où l'heure de prendre tes loisirs est fixé par :

- toi ()

- tes parents ()

- avec l'aide de tes parents en fonction des exigences de la maison et du travail ()

CODESKIA - BIBLIOTHEQUE

II. EPREUVES DE CONDUITE MORALE
OU DE RESISTANCE A LA TENTATION
(Enfants et adolescents)

L'objectif de l'épreuve

Connaître le degré de résistance à la tentation de l'enfant et de l'adolescent placés en situation de tentation de fraude, de tricherie. Pratiquement, aucune épreuve ne peut être réussie si le sujet ne cède pas à la tentation en fraudant.

1. - CONSIGNES ET PRESENTATION DES EPREUVES

EPREUVE N° 1

a) Présenter à l'enfant la page 1 du livret de passation, où figurent deux fruits (une pomme et une banane) au lieu de trois (la case qui doit comporter le troisième fruit est vide). Le problème pour lui consiste à trouver le fruit manquant. L'expérimentateur précisera qu'il ne s'agit pas d'une devinette et que la réponse (le fruit manquant) est donnée à la page 2. Chaque enfant doit avoir le livret pour y inscrire ses réponses.

b) Demander à l'enfant de dire dans un premier temps sa réponse oralement et de s'en souvenir car après les épreuves on lui demandera dans un deuxième temps, soit de dessiner le fruit, soit d'écrire le nom du fruit qui manque dans la case vide (la réponse est "ananas").

On prend soin de lui dire qu'il ne doit pas regarder la réponse dans ce premier temps. Mais lorsqu'il doit transcrire sa réponse, il a déjà regardé toutes les réponses. Les trois premières épreuves fonctionnent sur le même principe.

EPREUVE N° 2

a) Dire à l'enfant que quatre (4) objets (dessins) figurent à la page 3 de son petit livret. Les trois premiers dessins sont coloriés différemment (rouge, jaune, vert), le quatrième n'est pas colorié.

b) Demander à l'enfant de donner la couleur du dessin non-colorié d'abord oralement et dans un deuxième temps, soit en le coloriant directement ou en écrivant le nom de la couleur comme pour l'épreuve 1. On prendra soin de lui signa-

ler que la réponse à ce problème figure à la page 4 ; il suffit de tourner la page, mais normalement il lui est interdit de regarder la réponse (la réponse est "violet").

EPREUVE N° 3

a) Présenter à l'enfant les jouets qui sont figurés à la page 5 de son livret, en lui indiquant que parmi ceux-ci N'DA en a choisi un.

b) Lui demander de dire, lequel N'DA a choisi. Il peut entourer le numéro (1, 2, 3, 4) du jouet dans la case correspondante ou mettre une croix. Comme pour les deux autres épreuves, on prend soin de lui dire que la réponse figure à la page 6, il suffit de tourner la page, mais normalement il ne doit pas le faire. Il donne sa réponse d'abord oralement, et dans un deuxième temps il l'écrit (la réponse est "n° 4" : une poupée).

EPREUVE N° 4

a) Sur cette page 7 figure un grand cercle (7 cm de diamètre) sur lequel cinq autres cercles plus petits sont dessinés.

b) Il doit placer la pointe de son crayon sur la croix au bas du grand cercle, et dessiner ensuite les yeux fermés, une croix dans chacun des petits cercles, en suivant le sens indiqué par la flèche. On donne les instructions, puis on dit à l'enfant : "Attention ! mets la pointe du crayon sur la croix. Ferme les yeux. Commence." Normalement s'il ne triche pas (ouvrir les yeux) il ne peut réussir cette épreuve.

EPREUVE N° 5

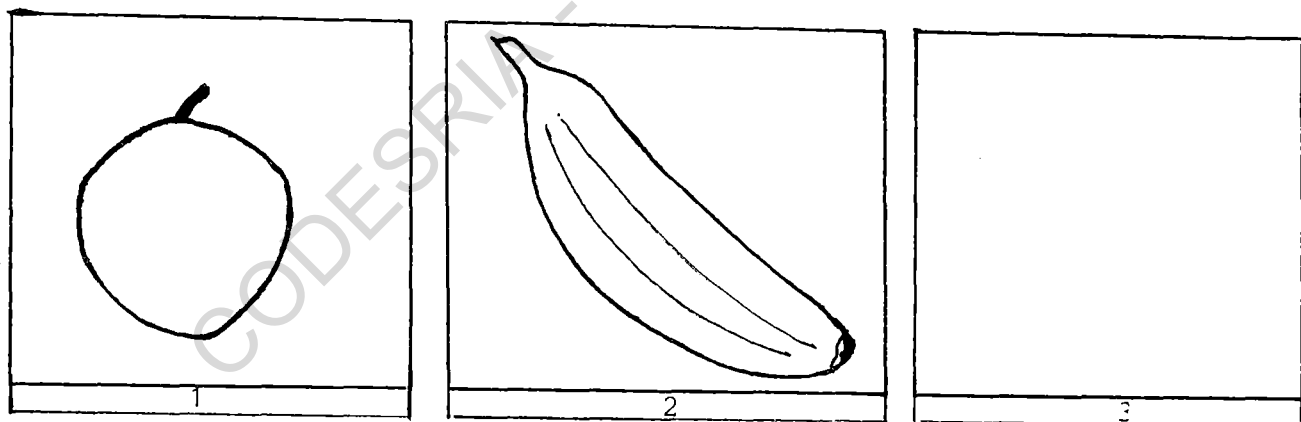
Sur la page 8 est tracée une ligne horizontale, en haut de la page, et une ligne verticale en bas de la page.

a) Il doit, dans un premier temps, tracer les yeux fermés cinq lignes de longueur égale à la ligne horizontale (en dessous de celle-ci). En général on se contente du tracé d'une seule ligne.

b) Il doit, dans un deuxième temps, tracer les yeux fermés cinq lignes de longueur égale à la ligne verticale (à droite de cette ligne).

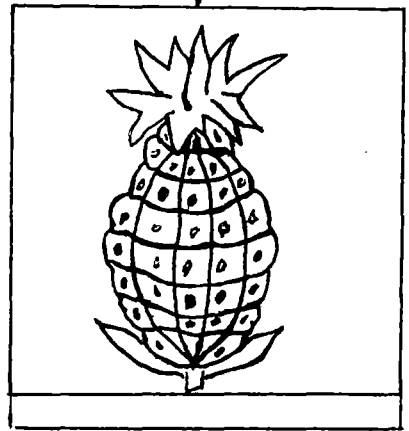
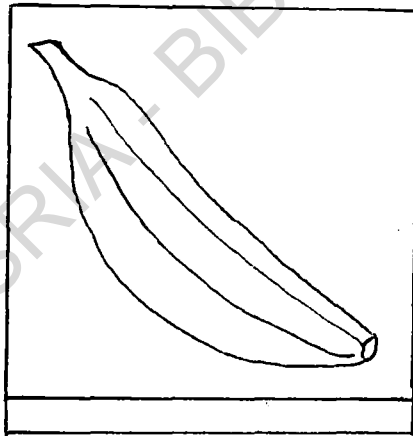
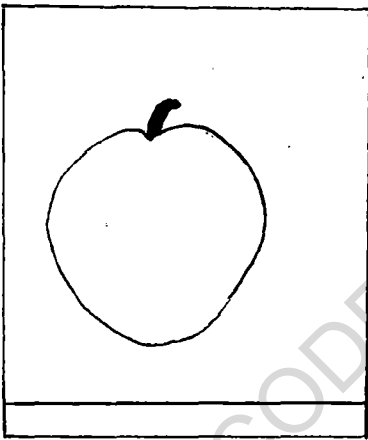
2. - L'EPREUVE (livret)

EPREUVE N° 1

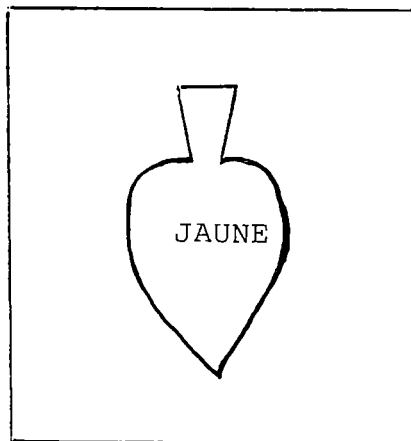
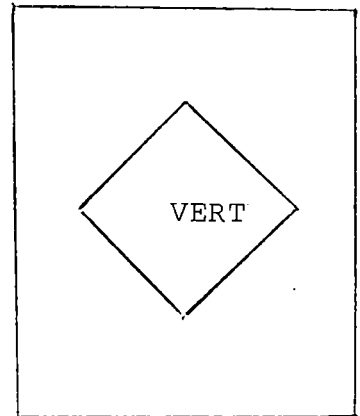
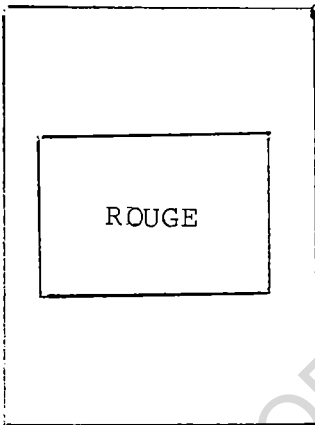
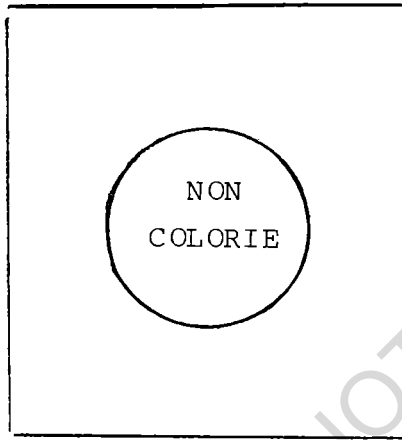


EPREUVE N° 1

REPONSE



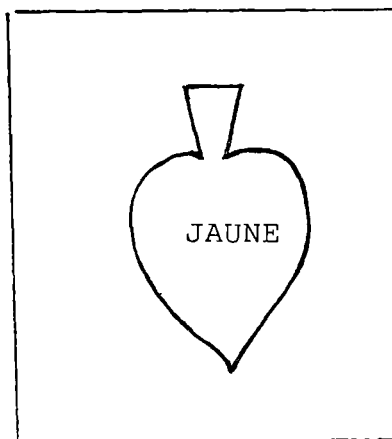
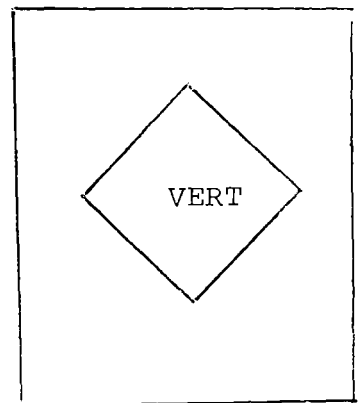
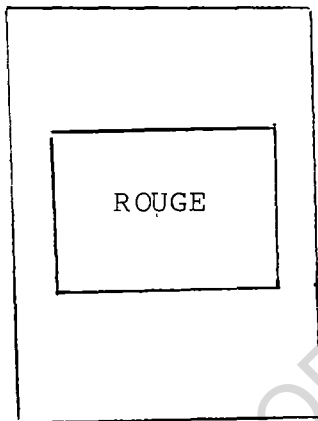
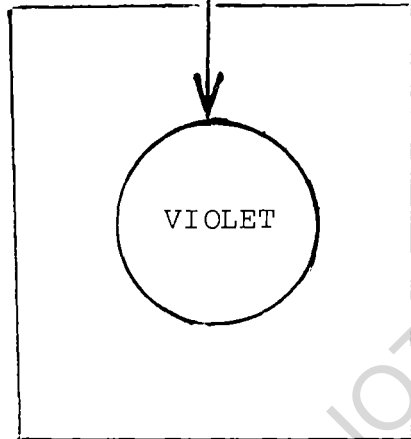
EPREUVE N° 2



CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

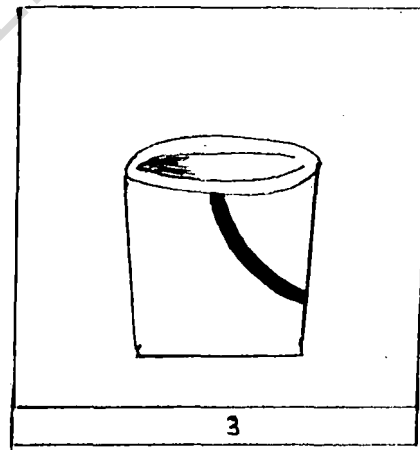
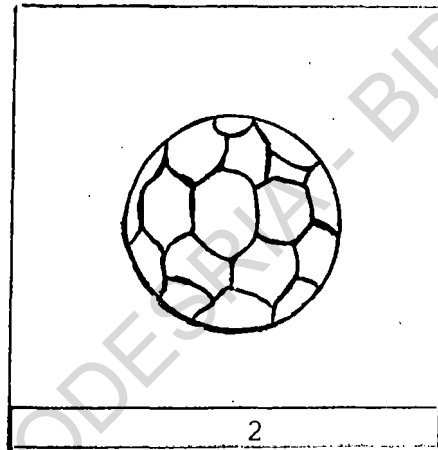
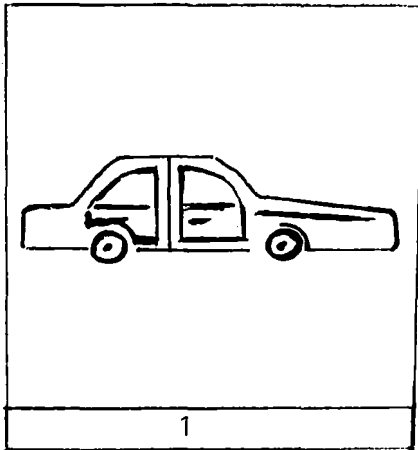
EPREUVE N° 2

R E P O N S E



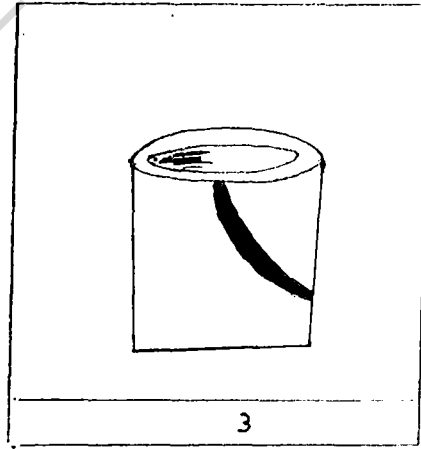
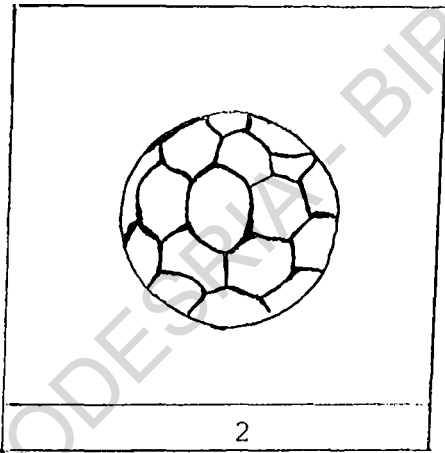
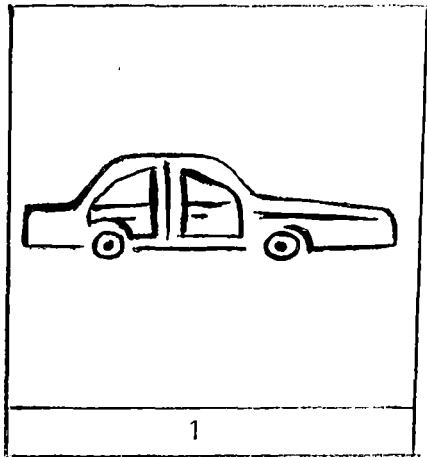
CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

EPREUVE N° 3

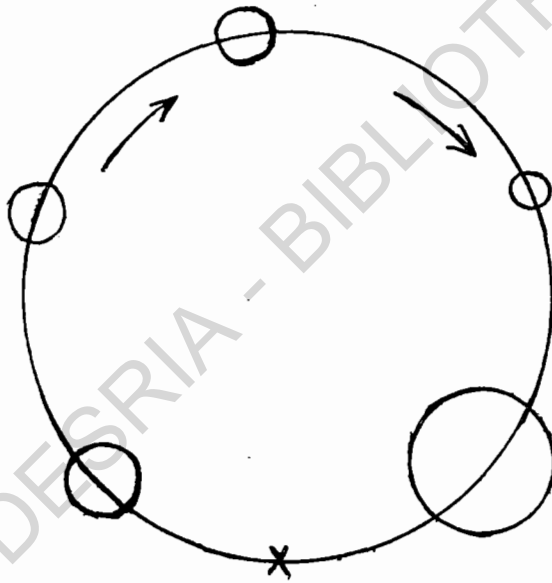


EPREUVE N° 3

REPONSE



EPREUVE N° 4



CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

EPREUVE N° 5

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

III. EPREUVE DES PHRASES ALTERNATIVES
SUR LES VALEURS

CONSIGNES (Echantillon Expérimental Adolescent et Enfant)

* Mettre une croix dans le carré correspondant à la phrase avec laquelle tu es en accord (MOI)

CONSIGNES (Echantillon Adulte-Juge) :

* Mettre la lettre T ou la lettre M dans le carré correspondant à la phrase de chaque couple : la lettre T indique que la phrase pour vous est caractéristique de ce que la société traditionnelle Ivoirienne valorise, tandis que la lettre M indique plutôt que la phrase pour vous est caractéristique de la société moderne Ivoirienne (Société).

L'objectif de l'épreuve

* Connaître la nature de certaines valeurs culturelles grâce à un échantillon-juge d'adultes qui nous permet leur catégorisation comme valeur traditionnelle (T), Moderne (M), ambivalente à tendance traditionnelle (T/M), ambivalente à tendance Moderne (M/T). L'interrogation des adultes fait partie de la pré-enquête. Seule l'alternative T ou M a finalement été maintenue.

* Connaître le système de valeurs des enfants et adolescents, délinquants et non-délinquants Ivoiriens.

EPREUVE DES PHRASES ALTERNATIVES SUR LES VALEURS

<u>Moi</u> (enfant)	<u>Société</u> T/M selon l'adulte
1	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut être toujours prêt à accueillir l'autre, l'étranger quelle que soit la situation chez soi. - L'hospitalité, avec les conditions sociales d'aujourd'hui, ce n'est plus du tout important
2	<ul style="list-style-type: none"> - Il vaut mieux rester entre gens du même pays et éviter les autres. - Il faut aussi fréquenter les gens des autres pays pour mieux se connaître et mieux s'entendre
3	<ul style="list-style-type: none"> - Il est très important de s'entraider et de se soutenir mutuellement. - Il est plus important de s'occuper de soi-même que des autres, chacun a ses problèmes
4	<ul style="list-style-type: none"> - Il ne faut jamais discuter le point de vue d'un aîné ou d'un doyen d'âge. - Il n'y a aucune raison de se soumettre au point de vue d'un aîné ou d'un doyen d'âge si on ne le partage pas.
5	<ul style="list-style-type: none"> - La fille qui ne reste pas vierge jusqu'au mariage déshonore ses parents. - Ce n'est pas important qu'une fille reste vierge jusqu'à son mariage.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Il vaut mieux épouser quelqu'un de même ethnie que soi-même. - Si on aime quelqu'un, on ne doit pas s'occuper de son origine ethnique pour se marier
7	<ul style="list-style-type: none"> - Il vaut mieux épouser quelqu'un de même nationalité que soi-même. - Si on aime quelqu'un, on ne doit pas s'occuper de sa nationalité pour se marier.
8	<ul style="list-style-type: none"> - Il vaut mieux épouser quelqu'un de même race que soi-même. - Si on aime quelqu'un, on ne doit pas s'occuper de son origine raciale pour se marier
9	<ul style="list-style-type: none"> - Il est très important d'avoir beaucoup d'enfants. - Il vaut mieux limiter le nombre d'enfants.

-
- 10
- Il faut organiser sa vie à l'avance pour arriver à ce qu'on veut.
 - Prévoir ne sert à rien (car les événements ne dépendent pas de nous).
-
- 11
- Le plus important, aujourd'hui, c'est d'avoir une vie agréable, tranquille et sans soucis.
 - Il y a des choses beaucoup plus importantes dans la vie que la recherche du plaisir
-
- 12
- Le plus important est d'être solidaire avec les autres et d'agir ensemble.
 - C'est par les efforts individuels et non collectifs qu'on obtient les meilleurs résultats et c'est le plus important.
-
- 13
- Il faut respecter la loi quelle que soit la situation.
 - Dans certaines circonstances, ne pas respecter la loi peut être plus important que la respecter.
-
- 14
- Il faut toujours dire la vérité.
 - Il est parfois bon de mentir.
-
- 15
- Il ne faut jamais voler.
 - Voler est le seul moyen de se procurer certains biens qu'il nous est difficile d'avoir autrement.
-
- 16
- Avant tout, il vaut mieux être honnête, même si on doit rester pauvre.
 - Tous les moyens sont bons si l'on veut devenir quelqu'un dans la vie.
-
- 17
- La justice sociale, c'est donner à chacun ce qu'il mérite, à chacun selon son effort.
 - La justice sociale, c'est donner à chacun selon ses besoins.
 - La justice sociale, c'est le partage égal de tous les biens pour tous, tout le monde a les mêmes besoins...
-
- 18
- Il faut toujours défendre son honneur.
 - Parfois il faut supporter les humiliations.
-
- 19
- Les parents ont le droit d'exiger de leurs enfants qu'ils les aident et subviennent à leurs besoins.
 - Les parents n'ont pas le droit d'exiger quoi que ce soit de leurs enfants.
-

-
- 20 - La femme doit s'occuper de la maison et l'homme doit travailler pour la vie de sa famille.
- La femme et l'homme doivent participer aux tâches ménagères et gagner ensemble la vie de la famille.
-
- 21 - Il vaut mieux avoir une seule épouse.
- La polygamie n'est pas une mauvaise chose, elle fait partie de notre mentalité.
-
- 22 - Il ne faut jamais battre son conjoint (sa conjointe).
- Il faut parfois battre son conjoint (sa conjointe) pour l'amener à comprendre.
-
- 23 - Il faut toujours s'arranger pour éviter de recourir à la violence à la force.
- Le recours à la violence, à la force est justifié dans certaines situations.
-
- 24 - Il faut toujours rechercher la solution des problèmes, quels qu'ils soient, par le dialogue.
- Certains problèmes peuvent ne pas être résolus pacifiquement.
-
- 25 - Les jeunes ne doivent pas prendre des décisions importantes sans l'accord de leurs parents et éducateurs.
- C'est aux jeunes de prendre les décisions importantes concernant leur avenir, même si les parents et les éducateurs ne sont pas d'accord avec eux.
-
- 26 - Lorsqu'on a un problème, il vaut mieux chercher à le résoudre par soi-même.
- Lorsqu'on a un problème, il faut aller consulter un devin, un marabout.
-
- 27 - Il est très important d'être pratiquant d'une religion (en priant, jeûnant, célébrant les fêtes religieuses).
- Il n'est pas utile d'observer les pratiques religieuses.
-
- 28 - Lorsqu'on est diplômé, l'on n'a pas d'autre solution que chercher un emploi salarié en ville.
- Même diplômé, si l'on ne trouve pas de travail salarié en ville, il est préférable de retourner travailler au village (champ) car le travail en ville n'est pas la seule solution.
-
- 29 - En toute chose, être libre, indépendant, autonome est le plus important.
- Dans certaines situations, il faut accepter de sacrifier son indépendance, sa liberté
-

30

- Etre très instruit et avoir des diplômes est le plus important même si on n'a pas d'emploi.
 - Il vaut mieux avoir le plus tôt possible un travail pour s'occuper de sa famille, même si on n'est pas très instruit.
-

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES POUR LES DELINQUANTS

31. Dis-moi les raisons pour lesquelles tu es ici, au centre d'observation des mineurs de justice.
32. Depuis combien de temps ?
33. Est-ce la première fois que tu viens ici ?
34. Reçois-tu des visites ici ? De qui ? Périodicité ?

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

IV. ECHELLE D'ESTIME DE SOI

(enfants et adolescents)

CONSIGNE

Entourez la réponse "oui" quand la phrase vous caractérise, la réponse "non" quand elle ne vous caractérise pas.

En fait notre présente étude n'a porté que sur deux sous-échelles de l'ETES :

- soi social (15 items) : 2, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30.

- soi émotionnel (15 items) : 1, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29.

L'objectif c'est d'étudier l'image de soi de l'enfant et de l'adolescent.

1. Je me mets facilement en colère. OUI - NON
2. Quand je discute avec mes parents, en général ils me comprennent. OUI - NON
3. Je me décourage facilement OUI - NON
4. Je me sens bien dans ma peau. OUI - NON
5. Les autres ne me font pas confiance. OUI - NON
6. Les autres sont satisfaits de moi. OUI - NON
7. Je me trouve agité et tendu. OUI - NON
8. Je suis fidèle dans mes amitiés. OUI - NON
9. Je suis rarement intimidé. OUI - NON
10. En général, j'ai confiance en moi. OUI - NON
11. Je prends en compte les compliments et les critiques que les autres me font. OUI - NON
12. Je ne me sens bien que lorsque j'utilise des stimulants tels que café, alcool... OUI - NON
13. J'aime qu'on sollicite mon avis. OUI - NON
14. J'aime les activités collectives. OUI - NON
15. J'ai une bonne opinion de moi-même. OUI - NON
16. On s'ennuie en ma compagnie. OUI - NON
17. Le plus souvent je réfléchis avant d'agir. OUI - NON
18. Je me dispute souvent avec les autres. OUI - NON
19. Je passe facilement du rire aux larmes. OUI - NON
20. Je suis une personne optimiste. OUI - NON
21. Je ne me sens bien que quand je suis seul. OUI - NON
22. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé. OUI - NON
23. Les autres recherchent ma compagnie. OUI - NON
24. J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres. OUI - NON
25. J'aime qu'on me remarque et qu'on me reconnaisse dans un groupe. OUI - NON
26. Je ne me trouve pas beau et pas assez attirant OUI - NON
27. J'ai de l'influence sur les autres. OUI - NON

28. Je n'aime pas prendre des initiatives dans un groupe. OUI - NON
29. Dans un groupe j'éprouve un sentiment d'isolement. OUI - NON
30. Je suis fier des résultats que j'ai atteints dans ma vie. OUI - NON

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

V. EPREUVES DE JUGEMENT
ET
D'INTENTION DE CONDUITE MORALE
(Enfants et adolescents)

CONSIGNES

Maintenant, je vais te raconter 10 historiettes et après chacune tu vas me dire ce que tu penses du comportement de(s) la (les) personne(s) en cause, et toi-même ce que tu ferais si tu étais à sa (leur) place.

Lorsque la passation de l'épreuve se fait par entretien individuel, l'expérimentateur inscrit la réponse de l'enfant en mettant une croix. Dans le cas d'une passation collective, la lecture est faite pour tous et chacun coche sa réponse dans les cases correspondantes. La passation a été collective dans les classes de 6e et de 5e, mais individuelle au CE1 et au CE2.

L'objectif de l'Epreuve : Mettre en évidence le jugement moral des enfants confrontés à des situations ou autres dilemmes moraux ; mais également leur "promesse" de conduite s'ils étaient eux-mêmes confrontés aux mêmes situations ou dilemmes moraux décrits pour des tierces personnes.

HISTORIETTE 1

Aya qui vient d'être mordue par un serpent est condamnée à mourir. Le seul médicament (le sérum) contre le venin de ce serpent, réputé dangereux, n'est en possession que du seul pharmacien Djé. Mais il réclame à Aka, le mari de Aya une somme trop importante (50 000 F CFA) pour ses maigres revenus. Malgré tous ses efforts, Aka n'a pu trouver que la moitié de la somme exigée (25 000 F CFA) et demande au pharmacien d'accepter cette somme, où à défaut d'accepter qu'il paie le reste plus tard en lui expliquant qu'il ne peut faire autrement, sa femme étant mourante. Le pharmacien qui veut gagner de l'argent sur son médicament refuse catégoriquement d'aider Aka tant qu'il n'a pas trouvé la totalité de la somme.

* Toi, si tu étais le mari de Aya, qu'est-ce que tu ferais ?

- Il me faut avant tout sauver la vie de ma femme et pour cela j'irai jusqu'à voler le médicament chez le pharmacien.
- Il est exclu que je vole, par conséquent je laisserai faire le sort, le destin (elle mourra si c'est ça son destin).
- J'irai voir le guérisseur, dont les préparations à base de plantes sont aussi efficaces, sinon plus efficaces que les médicaments pharmaceutiques.

* Aka, le mari de Aya, lui est revenu la nuit dans la pharmacie en l'absence du pharmacien et a volé le médicament pour sauver sa femme

Il a bien fait.

Il a mal fait.

Pourquoi ?

.....
.....

* Quel est ton avis sur le comportement de Djé, le pharmacien

Il a bien fait.

Il n'a pas bien fait.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

HISTORIETTE 2

Après un hold-up dans une boutique, où Yao et sa bande ont volé de l'argent et beaucoup de marchandises, la police recherche Yao qui se cache dans un endroit que toi seul tu connais. Yao, le voleur sait que toi seul connais sa cachette, il te propose une forte somme pour ne pas que tu le signales à la police.

* Que feras-tu ?

J'accepte la somme et je me tais.

J'accepte la somme, mais je le signale quand même.

Je refuse la somme, mais je ne le dénonce pas.

Je refuse la somme et je le dénonce.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Yao, en faisant avec sa bande, le hold-up

A bien fait.

Mal fait.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Yao le voleur en te proposant de l'argent pour sauver sa peau

A bien fait.

A mal fait.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

HISTORIETTE 3

Zao est ministre, il en profite pour prendre de l'argent dans les caisses de son ministère pour aller faire ses propres affaires. Balo, lui est un simple petit comptable, un petit employé, il en profite également pour prendre de l'argent dans son entreprise.

* Zao doit être jugé et emprisonné

Oui

Non

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Balo doit être jugé et emprisonné

Oui

Non

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Toi, si tu étais le juge qui tu condamnerais plus que l'autre

- Le ministre.
- Le petit comptable.
- Condamnation égale pour les deux.

Pourquoi ? :.....
.....
.....

HISTORIETTE 4

Toli et sa femme Talé sont cultivateurs, ils reviennent donc tard le soir des travaux champêtres, l'un et l'autre fatigués. Aussitôt arrivés, Talé s'occupe de préparer le repas, elle n'a pas le temps de s'occuper d'autre chose. Son mari se plaint de ce que sa femme n'a pas apprêté l'eau pour qu'il se lave. Elle lui répond qu'étant très occupée, qu'il aille lui-même chercher son eau au marigot. Toli mécontent la bat.

* Toi, si tu étais Toli le mari, que ferais-tu ?

.....
.....
.....
Pourquoi ? :.....
.....
.....

* Que penses-tu du comportement de Toli ?

- Il a bien agi.
- Il a mal agi.

Pourquoi ? :.....
.....
.....

* Que penses-tu de la situation de Talé, la femme de Toli ?

.....
.....
.....

HISTORIETTE 5

Un garçon de 15 ans à qui son père a interdit de sortir, profite de son absence pour partir en promenade avec ses copains.

* Toi, si tu étais dans la même situation que ce garçon, ferais-tu pareil ?

Oui

Non

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Que penses-tu du père qui a interdit à son fils de 15 ans de sortir

.....
.....
.....

HISTORIETTE 6

Tebli habite Yopougon ; sa maison ne comporte que deux chambres à coucher et un salon. La première est occupée par lui-même et sa femme, la seconde par ses enfants. Afin de loger son oncle et sa tante qui sont venus lui rendre visite

sans l'avertir, il décide de déménager ses enfants au salon pendant toute la semaine que durera le séjour des visiteurs, car pour lui, il ne faut surtout pas faillir aux règles de l'hospitalité africaine.

* Toi, si tu étais Tebli, que ferais-tu ?

.....
.....
.....

* Que penses-tu du comportement de Tebli ?

Il a bien agi.

Il a mal agi.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Que penses-tu du comportement des oncles de Tebli qui sont venus sans avertir ?

.....
.....
.....

HISTORIETTE 7

Tu trouves un porte-monnaie, contenant des papiers et de l'argent dans la rue.

* Que feras-tu ?

Je prends l'argent et je jette les papiers.

Je prends l'argent, mais je porte les papiers au commissariat.

- Je prends l'argent et j'affiche les papiers dans un endroit public (arrêt de bus).
- Je porte le tout au commissariat.
- Je jette le tout (argent, papiers et porte-monnaie).
Pourquoi ? :.....
.....
.....

* Faco, lui, nous a dit qu'il avait besoin de cet argent ; il l'a donc gardé pour lui et jeté les papiers pour effacer toute trace de soupçon sur lui

- Il a bien fait.
- Il a mal fait.
Pourquoi ? :.....
.....
.....

HISTORIETTE 8

Koné vient de prendre une seconde épouse du nom de Karidja. Sally la première épouse est fortement mécontente de Karidja, elle lui en veut de lui ravir sa place de choix auprès du mari. Elle profite un jour de ce que sa rivale a le dos tourné pour lui déverser un seau d'eau bouillante sur la tête.

* Toi accepterais-tu d'être polygame, ou d'être co-épouse ?

- Oui
- Non
Pourquoi ? :.....
.....
.....

* Que penses-tu de la polygamie ?

- C'est une bonne chose
- C'est une mauvaise chose

Pourquoi ? :.....

.....
.....

HISTORIETTE 9

Zoumana est souffrant, il se demande s'il faut aller à l'hôpital ou consulter le guérisseur, le marabout... Il décide finalement d'aller chez le guérisseur du genre "Gbahié".

* Toi, à la place de Zoumana

- Tu iras chez le médecin, à l'hôpital.
- Tu iras chez le guérisseur.
- Tu iras chez les deux à la fois.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

* Quel est ton avis sur le choix de Zoumana d'aller chez le guérisseur du genre "Gbahié"?

- C'est un bon choix.
- C'est un mauvais choix.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

HISTORIETTE 10

Une entreprise organise un test pour recruter du personnel. Amala, la jeune secrétaire a frappé les épreuves, elle en a gardé le double pour aider une de ses connaissances à réussir son test d'entrée dans l'entreprise.

* Quel est ton avis sur le comportement de la jeune secrétaire Amala qui pour aider quelqu'un a préféré la fraude ?

Amala a bien fait.

Amala n'a pas bien fait.

Pourquoi ? :.....

.....
.....

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

VI. QUESTIONNAIRE RESERVE AUX PARENTS

A. LISTE DES ITEMS

Sexe :

Age :

Profession :

Nombre d'enfants :

Ethnie :

Niveau d'études (dernier diplôme obtenu, ou dernière classe fréquentée)

1) Parmi les qualités ou bonnes habitudes qui suivent, lesquelles souhaitez-vous trouver chez un enfant ?

Choisissez-en cinq (5) par ordre d'importance en reportant le numéro dans la case correspondante.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

LISTE DES QUALITES

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1. L'honnêteté | 10. La richesse |
| 2. Le respect des aînés | 11. L'Unité |
| 3. L'amour du travail bien fait | 12. L'hospitalité |
| 4. La discipline | 13. L'autonomie |
| 5. La solidarité | 14. La paix |
| 6. La bonté | 15. La justice |
| 7. Le travail | 16. L'intelligence |
| 8. Le goût de l'effort | 17. Le respect des biens
publics |
| 9. La politesse | 18. L'esprit critique |

- | | |
|-------------------------------|---------------------------|
| 19. L'amour du prochain | 30. La démocratie |
| 20. La liberté | 31. La soumission |
| 21. Le respect des parents | 32. L'autorité |
| 22. L'esprit d'initiative | 33. La sévérité |
| 23. Le conformisme | 34. La curiosité d'esprit |
| 24. L'amour de son pays | 35. L'esprit de recherche |
| 25. L'instruction | 36. La propreté |
| 26. La patience | 37. La souplesse |
| 27. La conscience profession. | 38. La tolérance |
| 28. La fidélité | 39. L'obéissance |
| 29. Le courage | 40. Le dialogue |

2) Quelles sont les cinq (5) valeurs de base qui vous guident dans l'éducation de votre (vos) enfant(s) ?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

3) Citez cinq (5) valeurs qui servaient de base à l'éducation de l'enfant dans la société traditionnelle Ivoirienne.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

4) Parmi les formes d'éducation que nous citons ci-dessous, citez-en cinq (5) qui sont conformes à l'éducation que vous donnez à votre (vos) enfant(s) en reportant le numéro dans la case correspondante par ordre d'importance.

- | | |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | |

LISTE DES FORMES D'EDUCATION

1. Lui faire confiance.
2. Le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal.
3. L'encadrer avec souplesse.
4. Avoir une autorité et une discipline strictes.
5. Le laisser faire ce qu'il a envie de faire.
6. Lui donner l'exemple.
7. Surveiller de près ce qu'il fait.
8. Voir de temps à autre ce qu'il fait.
9. Lui laisser beaucoup d'initiative et de responsabilités.
10. Le préserver des mauvaises fréquentations.
11. Adapter les principes d'éducation en fonction de chaque enfant.
12. Le laisser choisir ses fréquentations.

5) Dans le choix de ses jeux et loisirs.

- Vous laissez l'enfant choisir lui-même.
- Vous choisissez pour lui.
- Vous vous contentez de donner un avis, des conseils.

6) Lorsque vous achetez des habits ou des chaussures à votre (vos) enfant(s) :

- Vous les choisissez pour lui la plupart du temps.
- Vous le laissez choisir lui-même.
- Vous vous contentez de donner un avis, des conseils.

7) Lors d'une discussion entre Adultes, permettez-vous à l'enfant d'intervenir dans la conversation s'il en manifeste le désir ?

Oui

Non

8) Choisissez-vous l'école de votre (vos) enfant(s) en fonction de critères ou de raisons précises ?

Oui Si oui, précisez, ces critères, ces raisons :

Non

9) Aujourd'hui, l'instruction civique et morale est au programme dans notre système éducatif, vous pensez que c'est :

Une bonne chose.

Une mauvaise chose.

Pourquoi ?

10) Si vous êtes pour l'enseignement de l'instruction civique et morale, sous quelle forme souhaitez-vous qu'elle soit enseignée ?

11) L'instruction civique et morale peut-elle être enseignée par n'importe quel maître (ou professeur) ?

Oui

Non

Pourquoi ?

12) Si oui, un enseignant peut-il cependant refuser de l'enseigner s'il s'estime incompétent ?

Oui

Non

Pourquoi ?

13) Si non, dites quelle doit être la qualification, la formation des enseignants (leur profil) qui devraient l'enseigner.

14) La délinquance juvénile est aujourd'hui l'objet de préoccupation de tous, dites en vos propres mots ce qu'il faut entendre par délinquance juvénile.

15) Qu'est-ce qui favorise la délinquance des jeunes, selon vous ?

16) L'instruction civique et morale suffit-elle à armer civiquement et moralement le jeune Ivoirien et à lui éviter la délinquance juvénile ?

Oui

Non

Pourquoi ?

17) Si non quels sont, à votre avis, les autres moyens ?

18) Les parents ont-ils un rôle particulier à jouer pour éviter la délinquance à leurs enfants ?

Oui

Non

19) Si oui, en quoi doit consister ce rôle selon vous ?

20) Citez trois qualités (valeurs +) ou défauts (valeurs - ou contrevaleurs) qui sont, selon vous, caractéristiques de la société Ivoirienne d'hier (traditionnelle).

21) Citez trois qualités (valeurs +) ou défauts (valeurs - ou contrevaleurs) qui sont selon vous, caractéristiques de la société Ivoirienne d'aujourd'hui (moderne).

B. LE SENS STANDARD CONVENU EN VUE DE LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE SUR LES VALEURS, LES QUALITES

L'honnêteté : Qualité de celui qui ne cherche pas à s'approprier le bien qui ne lui appartient pas par des voies illicites comme le vol, l'escroquerie, le mensonge...

Le respect des aînés : considération pour les personnes âgées, plus âgées que soi (l'âge étant considéré comme la source de la sagesse et par là-même doit inspirer crainte et soumission).

L'amour du travail bien fait : conscience professionnelle et souci de probité, de qualité du travail.

La discipline : obéissance aux règles de conduites prescrites pour le bon fonctionnement du groupe.

La solidarité : sentiment qui lie les personnes qui se voient comme frères et dont les intérêts et le destin sont perçus par elles comme liés.

La bonté : qualité de celui qui est sensible au problème des autres et qui cherche à faire du bien autour de soi.

Le travail : effort assidu ou peine consentie volontairement pour réaliser quelque chose.

Le goût de l'effort : tendance à mettre en oeuvre tous les moyens à sa disposition pour réussir dans une entreprise, et qui s'oppose à la paresse, à la facilité.

La politesse : respect des bonnes manières, des règles et usages propres à un groupe.

La richesse : état d'une personne qui possède en abondance des biens, de l'argent et autres objets de valeur.

L'unité : préoccupation pour la bonne entente, la concorde entre les membres d'un groupe ou de plusieurs groupes.

L'hospitalité : habitude d'accueillir généreusement et aimablement l'autre, l'étranger chez soi sans en attendre rien en retour.

L'autonomie : caractéristique de celui qui fait preuve d'indépendance vis-à-vis d'autrui.

La paix : concorde ou absence de problèmes, de conflits entre les personnes, ou les groupes.

La justice : reconnaissance et respect des droits de chacun avec refus de recourir aux privilèges, au favoritisme, et souci d'équité.

L'intelligence : faculté de comprendre, de découvrir, d'accéder aux connaissances et capacité de s'adapter aux situations imprévues avec une certaine facilité.

Le respect des biens publics : ne pas s'approprier ou ne pas endommager volontairement ce qui appartient à tous.

L'esprit critique : qui garde son autonomie de jugement, d'appréciation, d'analyse.

L'amour du prochain : sentiment d'attachement à autrui.

La liberté : qui se comporte indépendamment de toute contrainte extérieure ou qui n'accepte rien qui ne procède d'une réflexion autonome.

Le respect des parents : considération et attachement aux parents.

L'esprit d'initiative : réaction prompte qui procède d'une décision personnelle d'agir dans un sens ou dans un autre sans contrainte extérieure avec le souci de devancer les événements.

Le conformisme : attitude de celui qui manque d'esprit critique et qui se trouve dans un état de dépendance et de soumission à ce qui est communément admis.

L'amour de son pays : sentiment d'attachement à son pays.

L'instruction : niveau de connaissances ayant rapport avec le niveau de scolarité élevé et les diplômes issus de l'enseignement officiel.

La patience : persistance, persévérance dans le calme dans l'exécution d'une tâche difficile ou longue, ou dans la poursuite d'un objectif.

La conscience professionnelle : grand soin porté à son travail avec souci de droiture, d'assiduité, de ponctualité, et souci d'apporter le meilleur de soi-même dans son accomplissement.

La fidélité : attachement constant à la parole donnée, à un idéal, à une personne, à quelque chose.

Le courage : qualité de celui qui n'est pas lâche, et qui affronte sans peur, l'adversité, le danger, la souffrance, la répression.

La démocratie : disposition à se conformer aux idées, aux décisions, et à la volonté du plus grand nombre.

La soumission : disposition à obéir, à subir, à être dépendant ou à se rendre au point de vue communément admis sans autonomie de jugement.

L'autorité : pouvoir d'obliger, de soumettre, de commander, de contraindre quelqu'un.

La sévérité : caractéristique d'une personne peu indulgente, dure, rigoureuse et qui ne tolère que très peu les fautes, les erreurs.

La curiosité d'esprit : désir d'apprendre, de voir, de savoir, de s'instruire.

L'esprit de recherche : effort dans la persévérance pour obtenir quelque chose, atteindre un but avec souci de ne pas s'arrêter à la première idée, à la première réponse, ou aux réponses toutes faites.

La propreté : état de celui qui est exempt de saleté, soigné.

La souplesse : qualité de celui qui reste tolérant, indulgent sur certaines choses, mais qui sait faire preuve de fermeté sur d'autres. Qui sait s'adapter, s'ajuster aux situations.

La tolérance : qualité de celui qui sait accepter les opinions d'autrui même s'il ne les partage pas.

L'obéissance : état de celui qui se soumet et accomplit la volonté et exécute les ordres d'une autorité.

Le dialogue : discussion, entretien, concertation en vue de solutions négociées entre personnes égales ou qui se perçoivent comme telles.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

VII. QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS
ET AUX EDUCATEURS

Sexe :

Age :

Profession :

Discipline enseignée :

Etes-vous également enseignant de l'I.C.M. (Instruction
civique et morale)

Oui

Non

Classe enseignée (ou encadrée) :

Etablissement d'enseignement :

Ethnie :

Niveau d'études (dernier diplôme obtenu) :

Nombre d'enfants (vos enfants) :

Fille(s) :

Garçon(s) :

1) Parmi les qualités ou bonnes habitudes qui suivent, lesquelles souhaitez-vous trouver chez un enfant ?

Choisissez-en cinq (5) par ordre d'importance en reportant le numéro dans la case correspondante. (La liste est la même que celle des parents).

2) Quelles sont les cinq (5) valeurs de base qui vous guident dans l'exercice de votre métier d'enseignement, d'éducateur, ou de parent.

1.

2.

- 3.
- 4.
- 5.

3) Citez cinq (5) valeurs qui servaient, selon vous, de base à l'Education de l'enfant dans la société traditionnelle Ivoirienne.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

4) Parmi les formes d'éducation de l'enfant que nous citons ci-dessous, citez-en cinq (5) qui sont conformes à l'Education que vous donnez en reportant le numéro dans la case correspondante par ordre d'importance. (La liste des formes d'éducation est la même que celle des parents).

5) Votre activité consiste à :

- à dispenser des connaissances uniquement
- à éduquer, à guider et à conseiller les deux.

6) Dites en quelques mots ce que signifie pour vous le terme éduquer.

7) Aujourd'hui, l'instruction civique et morale est au programme dans notre système éducatif, vous pensez que c'est :

- une bonne chose pourquoi ?
-
-

une mauvaise chose pourquoi ?.....
.....
.....

8) Si vous êtes pour l'instruction civique et morale à l'école dites si cet enseignement peut être assuré par n'importe quel enseignant ?

Oui, Pourquoi ?
.....
.....

Non, Pourquoi ?
.....
.....

9) Si oui, un enseignant peut-il cependant refuser de l'enseigner ?

Oui, Pourquoi ?
.....
.....

Non, Pourquoi ?
.....
.....

10) Si vous enseignez l'ICM, dites sous quelles formes vous le faites :

- cours magistral
- cours magistral suivi de discussion
- exposé d'élèves
- exposé d'élèves avec mise au point du maître
- exposé d'élèves suivi de discussion
- discussion générale
- chacune de ces formules selon les cas

autres (préciser)

11) Vous enseignez l'ICM :

- dans un horaire à part
- intégré à votre discipline d'enseignement

12) Suivez-vous strictement le programme d'ICM, en vous servant scrupuleusement des manuels ?

- Oui, Pourquoi ?
.....
.....
- Non, Pourquoi ?
.....
.....

13) Pour vous l'ICM est-elle un enseignement comme les autres ,

- Oui, Pourquoi ?
.....
.....
- Non, Pourquoi ?
.....
.....

14) Vous sentez-vous suffisamment préparé pour donner cet enseignement ?

- Oui
- Non

15) La délinquance juvénile est aujourd'hui l'objet de préoccupation de tous, dites en vos propres mots ce qu'il faut entendre par délinquance juvénile.

16) Qu'est-ce qui favorise la délinquance des jeunes (les facteurs) selon vous ?

17) L'instruction civique et morale à l'école suffit-elle à armer civiquement et moralement le jeune Ivoirien et à lui éviter la délinquance juvénile.

Oui, Pourquoi ?

.....

Non, Pourquoi ?

.....

18) Si non quels sont, à votre avis les autres moyens ?

19) Sans ces autres moyens, l'ICM a-t-elle des chances de succès ?

Oui, Pourquoi ?

.....

Non, Pourquoi ?

.....

20) Citez trois qualités (valeurs positives) ou trois défauts (valeurs négatives ou contrevaleurs) qui sont, selon vous, caractéristiques de la société Ivoirienne d'hier (traditionnelle).

-
-
-

21) Citez trois qualités (valeurs positives) ou trois défauts (valeurs négatives ou contrevaleurs) qui sont, selon vous, caractéristiques de la société Ivoirienne d'aujourd'hui.

-
-
-

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

VIII . GRILLES D'OBSERVATION DE LA DYNAMIQUE DE LA CLASSE

. GRILLE D'OBSERVATION N° 1 : NOMBRE D'INTERVENTIONS PAR PARTICIPANT sur la procédure, le contenu et l'organisation du contenu.

Participants	1/2 heure	1/2 heure	1/2 heure	T1	T2	T3	T4
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							
H							
I							
J							
K							
L							
M							
N							
O							
P							
Q							
R							
S							
T							
U							
V							
W							
X							
Y							

. GRILLE D'OBSERVATION N° 2 : QUI PARLE A QUI ? : OBSERVATION DU RESEAU DE COMMUNICATIONS VERBALES

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	GR	T1	T2	T3	
A																														
B																														
C																														
D																														
E																														
F																														
G																														
H																														
I																														
J																														
K																														
L																														
M																														
N																														
O																														
P																														
Q																														
R																														
S																														
T																														
U																														
V																														
W																														
X																														
Y																														
T4																														

ANNEXE 3 : TABLEAUX DES RESULTATS

Tableau n° 1 : La connotation traditionnelle ou moderne des valeurs selon l'échantillon-juge d'adultes

JUGE		
1.	T	- Il faut être toujours prêt à accueillir l'autre, l'étranger quelle que soit la situation chez soi.
	M	- L'hospitalité, avec les conditions sociales d'aujourd'hui, ce n'est plus du tout important.
2.	T	- Il vaut mieux rester entre gens du même pays et éviter les autres.
	M	- Il faut aussi fréquenter les gens des autres pays pour mieux se connaître et mieux s'entendre
3.	T	- Il est très important de s'entraider et de se soutenir mutuellement.
	M	- Il est plus important de s'occuper de soi-même que des autres, chacun a ses problèmes.
4.	T	- Il ne faut jamais discuter le point de vue d'un aîné ou d'un doyen d'âge.
	M	- Il n'y a aucune raison de se soumettre au point de vue d'un aîné ou d'un doyen d'âge si on ne le partage pas.
5	T	- La fille qui ne reste pas vierge jusqu'au mariage déshonore ses parents.
	M	- Ce n'est pas important qu'une fille reste vierge jusqu'à son mariage.
6	T	- Il vaud mieux épouser quelqu'un de même ethnie que soi-même.
	M	- Si on aime quelqu'un, on ne doit pas s'occuper de son origine ethnique pour se marier
7	T	- Il vaut mieux épouser quelqu'un de même nationalité que soi-même.
	M	- Si on aime quelqu'un, on ne doit pas s'occuper de sa nationalité pour se marier.
8	T	- Il vaut mieux épouser quelqu'un de même race que soi-même.
	M	- Si on aime quelqu'un, on ne doit pas s'occuper de son origine raciale pour se marier
9	T	- Il est très important d'avoir beaucoup d'enfants.
	M	- Il vaut mieux limiter le nombre d'enfants.
10	M	- Il faut organiser sa vie à l'avance pour arriver à ce qu'on veut.
	T	- Prévoir ne sert à rien (car les événements ne dépendent pas de nous).

11	M	- Le plus important, aujourd'hui, c'est d'avoir une vie agréable, tranquille et sans soucis.
	T	- Il y a des choses beaucoup plus importantes dans la vie que la recherche du plaisir.
12	T	- Le plus important est d'être solidaire avec les autres et d'agir ensemble.
	M	- C'est par les efforts individuels et non collectifs qu'on obtient les meilleurs résultats et c'est le plus important.
13	T	- Il faut respecter la loi quelle que soit la situation.
	M	- Dans certaines circonstances, ne pas respecter la loi peut être plus important que la respecter.
14	T	- Il faut toujours dire la vérité.
	M	- Il est parfois bon de mentir.
15	T	- Il ne faut jamais voler.
	M	- Voler est le seul moyen de se procurer certains biens qu'il nous est difficile d'avoir autrement.
16	T	- Avant tout, il vaut mieux être honnête, même si on doit rester pauvre.
	M	- Tous les moyens sont bons si l'on veut devenir quelqu'un dans la vie.
17	M	- La justice sociale, c'est donner à chacun ce qu'il mérite, à chacun selon son effort.
	T	- La justice sociale, c'est donner à chacun selon ses besoins.
	T	- La justice sociale, c'est le partage égal de tous les biens pour tous, tout le monde a les mêmes besoins...
18	T	- Il faut toujours défendre son honneur.
	M	- Parfois il faut supporter les humiliations.
19	T	- Les parents ont le droit d'exiger de leurs enfants qu'ils les aident et subviennent à leurs besoins.
	M	- Les parents n'ont pas le droit d'exiger quoi que ce soit de leurs enfants.
20	T	- La femme doit s'occuper de la maison et l'homme doit travailler pour la vie de sa famille.
	M	- La femme et l'homme doivent participer aux tâches ménagères et gagner ensemble la vie de la famille.

- 21 M - Il vaut mieux avoir une seule épouse.
T - La polygamie n'est pas une mauvaise chose, elle fait partie de notre mentalité.
- 22 M - Il ne faut jamais battre son conjoint (sa conjointe).
T - Il faut parfois battre son conjoint (sa conjointe) pour l'amener à comprendre.
- 23 T - Il faut toujours s'arranger pour éviter de recourir à la violence, à la force.
M - Le recours à la violence, à la force est justifié dans certaines situations.
- 24 T - Il faut toujours rechercher la solution des problèmes, quels qu'ils soient, par le dialogue.
M - Certains problèmes peuvent ne pas être résolus pacifiquement.
- 25 T - Les jeunes ne doivent pas prendre des décisions importantes sans l'accord de leurs parents et éducateurs.
M - C'est aux jeunes de prendre les décisions importantes concernant leur avenir, même si les parents et les éducateurs ne sont pas d'accord avec eux.
- 26 M - Lorsqu'on a un problème, il vaut mieux chercher à le résoudre par soi-même.
T - Lorsqu'on a un problème, il faut aller consulter un devin, un marabout.
- 27 T - Il est très important d'être pratiquant d'une religion (en priant, jeûnant, célébrant les fêtes religieuses).
M - Il n'est pas utile d'observer les pratiques religieuses.
- 28 T - Lorsqu'on est diplômé, l'on n'a pas d'autre solution que chercher un emploi salarié en ville.
M - Même diplômé, si l'on ne trouve pas de travail salarié en ville, il est préférable de retourner travailler au village (champ) car le travail en ville n'est pas la seule solution.
- 29 M - En toute chose, être libre, indépendant, autonome est le plus important.
T - Dans certaines situations, il faut accepter de sacrifier son indépendance, sa liberté
- 30 T - Etre très instruit et avoir des diplômes est le plus important même si on n'a pas d'emploi.
M - Il vaut mieux avoir le plus tôt possible un travail pour s'occuper de sa famille, même si on n'est pas très instruit.

Tableau n° 2 : La hiérarchie des valeurs de base de l'éducation traditionnelle en fonction de l'origine sociale de parents interrogés.

VALEURS	CSP 1		CSP 2		CSP 3		TOTAL	
	N	Rang	N	Rang	N	Rang	N	Rang
Le respect des parents	26	1	31	1	35	1	92	1
Le respect des aînés	20	2	23	3	20	5	63	3
La soumission	18	3	22	4	16	6	56	4
Le courage	15	4	24	2	31	2	70	2
L'obéissance	14	5	18	5	23	3	55	5
La politesse	12	6	8	10	9	12	29	8
L'autorité	11	7	7	12	10	10	28	9
Le conformisme	9	8	5	15	3	19	17	15
Le travail	8	9	9	7	21	4	38	6
La solidarité	7	10	6	13	13	9	26	10
L'hospitalité	7	10	8	10	15	7	30	7
L'honnêteté	5	13	9	7	9	12	23	13
L'amour du prochain	2	18	9	7	15	7	26	10
La sévérité	7	10	6	13	7	18	20	14
Le dialogue	2	18	2	18	9	12	13	19
La discipline	3	16	2	18	9	12	14	18
L'amour de son pays	3	16	3	17	9	12	15	17
La tolérance	4	15	5	15	8	17	17	15
La fidélité	5	13	11	6	10	10	26	10

Tableau n° 3 : La hiérarchie des valeurs dans l'éducation moderne en fonction de la CSP.

VALEURS	CSP 1		CSP 2		CSP 3		TOTAL	
	N	Rang	N	Rang	N	Rang	N	Rang
1. L'honnêteté	24	1	18	4	27	2	69	2
2. Le goût de l'effort	18	2	6	18	15	10	39	10
3. Le respect des parents	17	3	29	1	26	3	72	1
4. Le respect des aînés	14	4	10	10	20	6	44	6
5. La discipl.	14	4	15	6	15	10	44	6
6. La propreté	14	4	9	12	13	13	36	12
7. Le courage	13	7	20	3	30	1	63	3
8. L'amour du travail bien fait	11	8	13	8	19	8	43	8
9. Le travail (travailleur)	10	9	11	9	21	5	42	9
10. L'amour du prochain	10	9	18	4	20	6	48	5
11. La politesse	9	11	14	7	15	10	38	11
12. L'obéissance	9	11	25	2	22	4	56	4
13. La tolérance	9	11	9	12	9	16	27	14
14. Le dialogue	8	14	10	10	16	9	34	13

Tableau n° 4 : La hiérarchie des valeurs souhaitées chez l'enfant par les parents Ivoiriens en fonction de la CSP

VALEURS	CSP 1		CSP 2		CSP 3		TOTAL	
	N	Rang	N	Rang	N	Rang	N	Rang
1. L'honnêteté	44	1	41	1	51	1	136	1
2. L'intelligence	27	2	26	2	42	2	95	2
3. Le respect des aînés	20	3	20	6	22	7	62	6
4. Le goût de l'effort	18	4	17	8	17	10	52	8
5. La politesse	16	5	21	5	33	3	70	4
6. L'amour du travail bien fait	16	5	24	3	31	4	71	3
7. Le travail	14	7	13	9	26	6	53	7
8. La discipl.	14	7	22	4	28	5	64	5
9. Le respect de la chose publique	13	9	10	10	14	11	37	10
10. L'esprit critique	12	10	6	15	4	20	22	14
11. Le respect des parents	10	11	18	7	21	7	49	9
12. L'obéissance	4	16	9	11	9	13	22	14
13. Le courage	6	13	9	11	18	9	33	11
14. La paix	6	13	6	15	21	7	33	12
15. L'amour du prochain	8	12	7	14	11	12	26	13

Tableau n° 5 : Effectifs et pourcentages de choix traditionnels (T) et modernes (M) pour l'ensemble de l'échantillon expérimental (1)

Valeurs	T	%	M	%
1. Hospitalité	241	89	29	11
2. Acceptation des étrangers	89	33	181	67
3. Entraide	232	86	38	14
4. Respect des aînés	219	81	51	19
5. Virginité	152	56	118	44
6. Mariage inter-ethnique	97	36	173	64
7. Mariage inter-racial	113	42	157	58
8. Mariage inter-nationalité	104	39	166	61
9. Progéniture importante	86	32	184	68
10. Prévision	47	17	223	83
11. Vie de plaisir	75	28	195	72
12. Solidarité	215	80	55	20
13. Respect de la loi	242	90	28	10
14. Respect de la vérité	235	87	35	13
15. Respect du bien d'autrui	258	96	12	4
16. Intégrité, honnêteté	239	89	31	11
17. Justice	76	28	194	72
18. Honneur	173	64	97	36
19. Soutien / parents	243	90	27	10
20. Femme / foyer	166	61	104	39
21. Polygamie	42	16	228	84
22. Battre son épouse	58	21	212	79
23. Violence	211	78	59	22
24. Dialogue	55	20	215	80
25. Autonomie	220	81	50	19
26. Recours au marabout	52	19	218	81
27. Pratiques religieuses	251	93	19	7
28. Retour au village des diplômés	141	52	129	48
29. Liberté	92	34	178	66
30. Travail/instruction	115	43	155	57
MOYENNE	151.3	56	118.7	44

(1) Les pourcentages ont été calculés sur l'ensemble de l'échantillon (N = 270 sujets), ils ont été arrondis au chiffre supérieur (par exemple 88,70 -> 89 %) ou inférieur selon les cas (11,30 % -> 11 %).

Chaque sujet totalise pour cette épreuve EPAV, 30 réponses, dichotomisées en réponses T ou M. Ainsi l'on a son score T (total des réponses T) ou M (total des réponses M). Le total des réponses T est de 4 536 soit une moyenne $\bar{T} = 16,8$ et le total des scores M est de 3 564 soit une moyenne $\bar{M} = 13,2$. Un sujet est dit T quand son score T est supérieur à la moyenne T, c'est-à-dire supérieur ou égal à 17, entre 16-15-16 il est jugé comme T/M.

Tableau n° 6 : Pourcentage des choix de type traditionnel chez les enfants (6 à 11 ans) et les adolescents (12 - 16 ans) non-délinquants

LES VALEURS	Enfants %	Adolescents %
1. Hospitalité	84	95
2. Acceptation / étrangers	44	15
3. Entraide	87	82
4. Respect / aînés	93	65
5. Virginité avant mariage	68	47
6. Mariage inter-ethnique	53	17
7. Mariage inter-racial	60	19
8. Mariage inter-nationalité	58	14
9. Progéniture nombreuse	42	10
10. Prévision	17	20
11. Vie de plaisir	26	32
12. Solidarité	91	63
13. Respect de la loi	95	87
14. Respect de la vérité	97	80
15. Respect du bien d'autrui	99	100
16. Honnêteté	98	82
17. Justice	27	26
18. Honneur	64	68
19. Soutien / Parents	89	91
20. Femme / foyer	58	56
21. Polygamie	15	10
22. Battre / épouse	7	30
23. Violence	93	76
24. Dialogue	8	21
25. Autonomie	96	64
26. Marabout	18	12
27. Religion	94	92
28. Retour / village	73	19
29. Liberté	42	31
30. Travail / instruction	50	23
MOYENNE	62	48

Tableau n° 7 : L'historiette n° 4 en fonction des pratiques éducatives.

	Fera comme Toli :			Ne fera pas comme Toli :			Total
	(1)			(2)			
	ND	D	ND+D	ND	D	ND+D	
SS	4	1	5	83	2	85	90
RR	6	7	13	42	14	56	69
LFLF	1	1	2	1	2	3	5
SR	5	1	6	27	1	28	34
RS	4	3	7	28	7	35	42
SLF	1	0	1	1	1	2	3
LFS	0	1	1	11	2	13	14
RLF	0	0	0	2	6	8	8
LFR	0	0	3	4	1	2	5
TOTAL	21	14	35	199	36	235	270

(1) battre l'épouse et refus de partager les tâches domestiques ("sexistes traditionalistes").

(2) refus de battre son épouse et partage des tâches domestiques.

Tableau n° 8 : L'orientation morale en fonction de l'âge
(Historiette 1)

		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N	%	N	%	N	%	N	%
INTENTION MORALE	HAM	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	4	3	2	2	6	3	27	54
	HAT	19	18	18	20	19	19	19	19	17	19	18	113	94	92	92	205	93	16	32
	CLT	0	1	1	0	0	1	1	1	2	0	2	3	3	6	6	9	4	7	14
JUGEMENT MORAL (1)	HAM	2	2	3	1	1	1	3	3	8	3	2	10	8	19	19	29	13	27	54
	HAT	0	4	0	1	3	0	6	5	2	8	5	8	7	26	26	34	15	3	6
	CLT	18	14	16	15	14	17	6	4	5	5	6	94	78	26	26	120	55	16	32
	CLR	0	0	1	3	2	2	5	8	5	4	7	8	7	29	29	37	17	4	8
JUGEMENT MORAL (2)	UEH	1	0	4	1	3	3	0	0	1	0	3	12	10	4	4	16	7	1	2
	HA	12	13	11	12	14	17	17	19	18	18	16	79	66	88	88	167	76	9	18
	CLT	7	7	5	6	3	0	1	0	1	0	1	28	23	3	3	31	14	40	80
	CLR	0	0	0	1	0	0	2	1	0	2	0	1	1	5	5	6	3	0	0

(1) sur l'acte de Aka (mari)

(2) sur le pharmacien

Tableau n° 9 : L'orientation morale en fonction de l'âge
(Historiette n° 2)

		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N	%	N	%	N	%	N	%
INTENTION MORALE	UEH1	0	3	2	0	1	0	0	1	0	0	0	6	5	1	1	7	3	15	30
	UEH2	6	4	3	2	2	3	1	0	4	1	0	20	17	6	6	26	12	26	52
	CLT	0	4	3	2	4	4	1	2	2	2	3	17	14	10	10	27	12	5	10
	CLR	14	9	12	16	13	13	18	17	14	17	17	77	64	83	83	160	73	4	8
JUGEMENT MORAL(1)	UEH	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	2	2	2	2	4	2	35	70
	CLT	20	19	19	20	20	20	20	19	20	20	19	118	98	98	98	216	98	15	30
JUGEMENT MORAL(2)	UEH	3	1	1	1	0	4	4	7	7	6	7	10	8	31	31	41	19	40	80
	CLT	17	19	19	19	20	16	16	13	13	14	13	110	92	69	69	179	81	10	20

Tableau n° 10 : Les orientations morales dégagées à partir de l'historiette 3 en fonction de l'âge des enfants.

		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N	%	N	%	N	%	N	%
<hr/>																				
Condamnat°																				
& prison	Oui	12	8	13	13	14	18	20	18	19	20	19	78	65	96	96	174	79	35	70
pour Zao	Non	8	12	7	7	6	2	0	2	1	0	1	42	35	4	4	46	21	15	30
(ministre)																				
<hr/>																				
Condamnat°																				
& prison	Oui	15	16	18	16	18	18	16	18	14	19	19	101	84	86	86	187	85	30	60
pour Balo	Non	5	4	2	4	2	2	4	2	6	1	1	19	16	14	14	33	15	20	40
(petit comptable)																				
<hr/>																				
Sévérité pour le																				
ministre		0	4	10	8	8	9	11	7	11	6	6	39	32.5	41	41	80	36	30	60
Sévérité pour le																				
comptable		8	8	7	8	6	5	0	2	0	0	6	42	35	8	8	50	23	15	30
Sévérité																				
identique		12	8	3	4	6	6	9	11	9	14	8	39	32.5	51	51	90	41	5	10
<hr/>																				

Tableau n° 11 : Les résultats de l'historiette 10 sur le conflit entre entraide et justice/honnêteté en fonction ... de la catégorie sociale

(1)	AU			CLT			CLJ			CLR			TOTAL		
	E	A	D	E	A	D	E	A	D	E	A	D	E	A	D
CSP1	3	3	1	41	5	0	4	5	0	10	6	0	58	19	1
CSP2	4	7	4	17	11	2	1	4	0	4	9	0	26	34	6
CSP3	4	16	31	24	10	9	0	16	2	8	8	1	36	49	43
	11	26	36	82	26	11	5	25	2	22	23	1	120	100	50

Tableau n° 12 : ... du sexe

F	6	12	0	44	18	0	3	9	0	7	11	0	60	50	0
G	5	14	36	38	8	11	2	16	2	15	12	1	60	50	50

Tableau n° 13 : ... et des pratiques éducatives parentales

SS(2)	5	6	1	34	6	1	3	7	1	16	10	0	58	29	3
RR	1	9	16	19	3	6	0	8	0	1	6	0	21	26	22
LFLF	0	1	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3
SR	3	2	1	12	6	2	0	2	0	4	3	0	19	13	2
RS	1	6	7	13	5	0	1	6	1	0	0	0	15	17	10
SLF	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
LFS	0	0	3	2	2	0	1	2	0	1	3	0	4	7	3
RLF	0	1	3	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	3	5
LFR	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	2	2	1

(1) E = enfant ; A = adolescent ; D = Délinquant

(2) Exemple : S = Souple ; R = Rigide ; SR = souple (selon l'enfant) ; R (rigide selon les parents).

Tableau n° 14 : Répartition des sujets suivant les pôles + et - du soi (E. T.E.S. adaptée)

		ENFANT						ADOLESCENT									
Age (ans)		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16					
Statut judiciaire		ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	
SOI	+	17	15	14	14	16	18	14	1	8	0	10	4	11	1	10	0
EMOTIONNEL	-	3	5	6	6	4	2	6	9	12	10	10	6	9	9	10	10
SOI	+	10	13	11	17	13	15	12	4	7	3	11	4	15	2	11	5
SOCIAL	-	10	7	9	3	7	5	8	6	13	7	9	6	5	8	9	5
SOI	+	15	17	14	18	17	20	13	0	8	0	11	3	14	3	12	1
GLOBAL	-	5	3	6	2	3	0	7	10	12	10	9	7	6	7	8	9

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Tableau n° 15 : Choix de valeurs, orientation de la conscience morale et image de soi.

ENFANTS - 6 ANS			ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE									IMAGE DE SOI						
N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi		Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi social Score	Score Global				
	Score T	Score M	Score M	Score I	Score M	Score I	Score M	Score I	Score M	Score I	Score M						Score I	
001	23	7	T	7	3	I	6	3	I	4	1	M	12	+	12	+	24	+
002	18	12	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	9	-	10	-	19	-
003	18	12	T	9	1	M	9	0	M	4	1	M	13	+	11	+	24	+
004	22	8	T	9	1	M	7	2	I	5	0	M	11	+	9	-	20	-
005	20	10	T	9	1	M	7	2	I	2	3	I	11	+	10	-	21	+
006	17	13	T	9	1	M	7	2	I	5	0	M	11	+	10	-	21	+
007	22	8	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	11	+	9	-	20	-
008	17	13	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	14	+	12	+	26	+
009	21	9	T	8	2	I	8	1	M	1	4	I	13	+	10	-	23	+
010	16	14	T/M	8	2	I	7	2	I	3	2	I	12	+	11	+	23	+
011	19	11	T	9	1	M	8	1	M	1	4	I	10	-	9	-	19	-
012	17	13	T	9	1	M	7	2	I	3	2	I	12	+	12	+	24	+
013	17	13	T	8	2	I	9	0	M	3	2	I	11	+	13	+	24	+
014	19	11	T	7	3	I	7	2	I	4	1	M	14	+	10	-	24	+
015	20	10	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
016	20	10	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	11	+	12	+	23	+
017	20	10	T	8	2	I	7	2	I	3	2	I	13	+	9	-	22	+
018	19	11	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	12	+	13	+	25	+
019	16	14	T/M	8	2	I	7	2	I	4	1	M	9	-	8	-	17	-
020	22	8	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	12	+	11	+	23	+

ENFANTS - 7 ANS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
021	20	10	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	12	+	11	+	23	+
022	22	8	T	8	2	I	7	2	I	4	1	M	12	+	10	-	22	+
023	20	10	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	12	+	12	+	24	+
024	13	17	M	9	1	M	7	2	I	2	3	I	12	+	12	+	24	+
025	19	11	T	7	3	I	7	2	I	5	0	M	12	+	11	+	23	+
026	19	11	T	8	2	I	8	1	M	3	2	I	12	+	11	+	23	+
027	22	8	T	8	2	I	9	0	M	4	1	M	10	-	13	+	23	+
028	20	10	T	7	3	I	5	4	I	3	2	I	12	+	13	+	25	+
029	17	13	T	7	3	I	5	4	I	3	2	I	12	+	13	+	25	+
030	20	10	T	8	2	I	7	2	I	4	1	M	14	+	10	-	24	+
031	16	14	T/M	10	0	M	8	1	M	4	1	M	10	-	12	+	22	+
032	15	15	T/M	8	2	I	7	2	I	2	3	I	12	+	9	-	21	+
033	17	13	T	9	1	M	6	3	I	2	3	I	11	+	8	-	19	-
034	19	11	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	13	+	11	+	24	+
035	22	8	T	8	2	I	7	2	I	2	3	I	12	+	14	+	26	+
036	18	12	T	8	2	I	8	1	M	2	3	I	13	+	8	-	21	+
037	21	9	T	9	1	M	7	2	I	5	0	M	10	-	12	+	22	+
038	18	12	T	7	3	I	7	2	I	2	3	I	12	+	11	+	23	+
039	17	13	T	6	4	I	4	5	I	0	5	I	10	-	9	-	19	-
040	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	8	-	8	-	16	-

ENFANTS - 8 ANS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
041	23	7	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	14	+	9	-	23	+
042	23	7	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	10	-	13	+	23	+
043	21	9	T	10	0	M	9	0	M	5	0	M	11	+	10	-	21	+
044	16	14	T/M	8	2	I	7	2	I	4	1	M	9	-	11	+	20	-
045	20	10	T	9	1	M	9	0	M	3	2	I	11	+	8	-	19	-
046	16	14	T/M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	8	-	19	-
047	19	11	T	9	1	M	7	2	I	4	1	M	10	-	10	-	20	-
048	17	13	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
049	18	12	T	8	2	I	8	1	M	3	2	I	12	+	9	-	21	+
050	21	9	T	9	1	M	7	2	I	3	2	I	12	+	11	+	23	+
051	18	12	T	9	1	M	9	0	M	4	1	M	15	+	12	+	27	+
052	17	13	T	7	3	I	6	3	I	5	0	M	12	+	11	+	23	+
053	15	15	T/M	8	2	I	9	0	M	5	0	M	11	+	14	+	25	+
054	19	11	T	9	1	M	9	0	M	2	3	I	11	+	14	+	25	+
055	23	7	T	10	0	M	8	1	M	1	4	M	10	-	13	+	23	+
056	17	13	T	8	2	I	7	2	I	2	3	I	11	+	11	+	22	+
057	24	6	T	8	2	I	7	2	I	3	2	I	10	-	11	+	21	+
058	18	12	T	8	2	I	7	2	I	3	2	I	9	-	8	-	17	-
059	17	13	T	9	1	M	7	2	I	1	4	I	12	+	9	-	21	+
060	17	13	T	10	0	M	9	0	M	2	3	I	11	+	9	-	20	-

ENFANTS - 9 ANS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
061	17	13	T	9	1	M	7	2	I	4	1	M	9	-	13	+	22	+
062	18	12	T	10	0	M	9	0	M	2	3	I	10	-	14	+	24	+
063	13	17	M	1	9	I	7	2	I	5	0	M	13	+	13	+	26	+
064	19	11	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	11	+	10	-	21	+
065	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	13	+	11	+	24	+
066	18	12	T	9	1	M	8	1	M	2	3	I	14	+	12	+	26	+
067	16	14	T/M	9	1	M	8	1	M	1	4	I	13	+	10	-	23	+
068	17	13	T	9	1	M	9	0	M	2	3	I	11	+	14	+	25	+
069	19	11	T	10	0	M	9	0	M	5	0	M	14	+	11	+	25	+
070	18	12	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	10	-	11	+	21	+
071	18	12	T	9	1	M	9	0	M	4	1	M	14	+	12	+	26	+
072	21	9	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	9	-	12	+	21	+
073	20	10	T	9	1	M	8	1	M	4	1	M	10	-	12	+	22	+
074	20	10	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	12	+	12	+	24	+
075	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	13	+	12	+	25	+
076	17	13	T	8	2	I	8	1	M	4	1	M	10	-	13	+	23	+
077	16	14	T/M	8	2	I	7	2	I	3	2	I	12	+	11	+	23	+
078	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	3	2	I	11	+	9	-	20	-
079	21	9	T	8	2	I	8	1	M	5	0	M	13	+	11	+	24	+
080	17	13	T	9	1	M	7	2	I	2	3	I	12	+	8	-	20	-

ENFANTS - 10 ANS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
081	13	17	M	9	1	M	8	1	M	2	3	I	13	+	11	+	24	+
082	21	9	T	9	1	M	8	1	M	1	4	I	14	+	10	-	24	+
083	17	13	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	12	+	9	-	21	+
084	17	13	T	8	2	I	9	0	M	3	2	I	10	-	11	+	21	+
085	16	14	T/M	7	3	I	8	1	M	4	1	M	11	+	12	+	23	+
086	20	10	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	14	+	11	+	25	+
087	17	13	T	9	1	M	8	1	M	1	4	I	10	-	10	-	20	-
088	17	13	T	8	2	I	8	1	M	3	2	I	10	-	10	-	20	-
089	19	11	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	14	+	12	+	26	+
090	12	18	M	9	1	M	7	2	I	1	4	I	13	+	14	+	27	+
091	15	15	T/M	8	2	I	6	3	I	5	0	M	11	+	12	+	23	+
092	18	12	T	9	1	M	9	0	M	2	3	I	12	+	14	+	26	+
093	18	12	T	9	1	M	7	2	I	5	0	M	11	+	14	+	25	+
094	18	12	T	9	1	M	8	1	M	2	3	I	12	+	11	+	23	+
095	17	13	T	8	2	I	7	2	I	4	1	M	13	+	13	+	26	+
096	22	8	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	8	-	19	-
097	17	13	T	9	1	M	9	0	M	4	1	M	13	+	10	-	23	+
098	20	10	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	12	+	9	-	21	+
099	17	13	T	8	2	I	5	4	I	4	1	M	9	-	12	+	21	+
100	16	14	T/M	8	2	I	8	1	M	1	4	I	12	+	12	+	24	+

ENFANTS - 11 ANS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
101	18	12	T	7	3	I	8	1	M	5	0	M	12	+	11	+	23	+
102	19	11	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	12	+	10	-	22	+
103	19	11	T	9	1	M	8	1	M	0	5	I	12	+	9	-	21	+
104	20	10	T	9	1	M	8	1	M	3	2	I	13	+	14	+	27	+
105	21	9	T	9	1	M	9	0	M	4	1	M	13	+	12	+	25	+
106	19	11	T	8	2	I	8	1	M	2	3	I	12	+	11	+	23	+
107	18	12	T	9	1	M	9	0	M	2	3	I	13	+	12	+	25	+
108	15	15	T/M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	13	+	13	+	26	+
109	20	10	T	9	1	M	8	1	M	2	3	I	13	+	12	+	25	+
110	19	11	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	13	+	24	+
111	17	13	T	9	1	M	8	1	M	1	4	I	10	-	14	+	24	+
112	15	15	T/M	9	1	M	7	2	I	5	0	M	12	+	9	-	21	+
113	19	11	T	8	2	I	7	2	I	3	2	I	11	+	11	+	22	+
114	19	11	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	12	+	9	-	21	+
115	20	10	T	9	1	M	9	0	M	3	2	I	9	-	12	+	21	+
116	19	11	T	9	1	M	8	1	M	2	3	I	12	+	9	-	21	+
117	20	10	T	9	1	M	9	0	M	3	2	I	12	+	13	+	25	+
118	22	8	T	9	1	M	8	1	M	4	1	M	11	+	12	+	23	+
119	19	11	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	12	+	13	+	25	+
120	17	13	T	7	3	I	6	3	I	3	2	I	11	+	13	+	24	+

ADOLESCENTS 12 ANS
NON-DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
121	14	16	T/M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	13	+	9	-	22	+
122	12	18	M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	12	+	11	+	23	+
123	20	10	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
124	17	13	T	9	1	M	9	0	M	4	1	M	13	+	13	+	26	+
125	15	15	T/M	9	1	M	8	1	M	0	5	I	11	+	7	-	18	-
126	20	10	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
127	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	3	2	I	11	+	11	+	22	+
128	13	17	M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	11	+	7	-	18	-
129	13	17	M	9	1	M	9	0	M	0	5	I	10	-	11	+	21	+
130	14	16	T/M	9	1	M	9	0	M	1	4	I	9	-	8	-	17	-
131	16	14	T/M	8	2	I	9	0	M	5	0	M	12	+	12	+	24	+
132	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	13	+	10	-	23	+
133	12	18	M	7	3	I	7	2	I	3	2	I	11	+	11	+	22	+
134	16	14	T/M	10	0	M	9	0	M	2	3	I	12	+	8	-	20	-
135	14	16	T/M	9	1	M	8	1	M	2	3	I	10	-	11	+	21	+
136	15	15	T/M	10	0	M	9	0	M	2	3	I	9	-	11	+	20	-
137	14	16	T/M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
138	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	9	-	7	-	16	-
139	15	15	T/M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	9	-	20	-
140	19	11	T	9	1	M	7	2	I	3	2	I	10	-	11	+	21	+

ADOLESCENTS 13 ANS
NON-DELIQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I				Global			
141	12	18	M	9	1	M	8	1	M	4	1	M	11	+	9	-	20	-
142	14	16	T/M	9	1	M	7	2	I	4	1	M	6	-	7	-	13	-
143	12	18	M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	11	+	13	+	24	+
144	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	3	2	I	11	+	9	-	20	-
145	18	12	T	10	0	M	7	2	I	0	5	I	8	-	9	-	17	-
146	15	15	T/M	9	1	M	8	1	M	1	4	I	12	+	10	-	22	+
147	17	13	T	8	2	I	8	1	M	0	5	I	6	-	9	-	15	-
148	13	17	M	9	1	M	9	0	M	1	4	I	9	-	9	-	18	-
149	11	19	M	8	2	I	8	1	M	5	0	M	9	-	10	-	19	-
150	16	14	T/M	9	1	M	8	1	M	3	2	I	10	-	11	+	21	+
151	13	17	M	10	0	M	9	0	M	5	0	M	11	+	12	+	23	+
152	14	16	T/M	8	2	I	8	1	M	5	0	M	10	-	9	-	19	-
153	12	18	M	8	2	I	8	1	M	5	0	M	11	+	12	+	23	+
154	13	17	M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	11	+	11	+	22	+
155	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	10	-	10	-	20	-
156	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	10	-	10	-	20	-
157	13	17	M	8	2	I	8	1	M	4	1	M	10	-	12	+	22	+
158	13	17	M	9	1	M	8	1	M	2	3	I	8	-	10	-	18	-
159	12	18	M	10	0	M	6	3	I	3	2	I	11	+	9	-	20	-
160	14	16	T/M	8	2	I	7	2	I	5	0	M	9	-	12	+	21	+

ADOLESCENTS 14 ANS
NON-DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
161	11	19	M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	9	-	10	-	19	-
162	16	14	T/M	8	2	I	9	0	M	3	2	I	10	-	9	-	19	-
163	11	19	M	7	3	I	6	3	I	0	5	I	9	-	7	-	16	-
164	13	17	M	9	1	M	9	0	M	1	4	I	9	-	9	-	18	-
165	13	17	M	10	0	M	9	0	M	5	0	M	8	-	11	+	19	-
166	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	9	-	10	-	19	-
167	11	19	M	10	0	M	9	0	M	5	0	M	11	+	12	+	23	+
168	17	13	T	8	2	I	9	0	M	5	0	M	11	+	9	-	20	-
169	14	16	T/M	8	2	I	9	0	M	4	1	M	11	+	11	+	22	+
170	14	16	T/M	8	2	I	8	1	M	5	0	M	11	+	13	+	24	+
171	8	22	M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	12	+	11	+	23	+
172	16	14	T/M	10	0	M	9	0	M	5	0	M	10	-	13	+	23	+
173	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	14	+	13	+	27	+
174	16	14	T/M	8	2	I	7	2	I	1	4	I	8	-	9	-	17	-
175	17	13	T	10	0	M	8	1	M	5	0	M	9	-	12	+	21	+
176	13	17	M	10	0	M	9	0	M	5	0	M	11	+	13	+	24	+
177	13	17	M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	13	+	10	-	23	+
178	10	20	M	8	2	I	7	2	I	5	0	M	12	+	11	+	23	+
179	11	19	M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	8	-	11	+	19	-
180	19	11	T	7	3	I	6	3	I	3	2	I	12	+	9	-	21	+

ADOLESCENTS 15 ANS
NON-DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I				Global			
181	17	13	T	8	2	I	7	2	I	5	0	M	12	+	12	+	24	+
182	18	12	T	8	2	I	9	0	M	5	0	M	11	+	12	+	23	+
183	14	16	T/M	9	1	M	9	0	M	0	5	I	12	+	12	+	24	+
184	13	17	M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	10	-	11	+	21	+
185	13	17	M	8	2	I	8	1	M	5	0	M	11	+	12	+	23	+
186	13	17	M	9	1	M	8	1	M	2	3	I	11	+	11	+	22	+
187	12	18	M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	9	-	12	+	21	+
188	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	8	-	13	+	21	+
189	15	15	T/M	10	0	M	8	1	M	3	2	I	12	+	14	+	26	+
190	12	18	M	9	1	M	9	0	M	3	2	I	11	+	13	+	24	+
191	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	3	2	I	8	-	9	-	17	-
192	13	17	M	8	2	I	8	1	M	5	0	M	8	-	12	+	20	-
193	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	9	-	12	+	21	+
194	17	13	T	9	1	M	7	2	I	4	1	M	12	+	12	+	24	+
195	18	12	T	9	1	M	9	0	M	3	2	I	11	+	12	+	23	+
196	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	1	4	I	11	+	11	+	22	+
197	12	18	M	9	1	M	8	1	M	3	2	I	3	-	4	-	7	-
198	14	16	T/M	10	0	M	9	0	M	3	2	I	9	-	9	-	18	-
199	12	18	M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	10	-	10	-	20	-
200	13	17	M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	11	+	9	-	20	-

ADOLESCENTS 16 ANS
NON-DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel	Soi Social	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I		Score	Score				
201	19	11	T	9	1	M	9	0	M	5	0	M	10	-	9	-	19	-
202	13	17	M	7	3	I	8	1	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
203	18	12	T	9	1	M	8	1	M	4	1	M	12	+	13	+	25	+
204	15	15	T/M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	9	-	7	-	16	-
205	12	18	M	8	2	I	8	1	M	4	1	M	11	+	13	+	24	+
206	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	15	+	11	+	26	+
207	14	16	T/M	8	2	I	8	1	M	4	1	M	8	-	10	-	18	-
208	13	17	M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	8	-	8	-	16	-
209	13	17	M	9	1	M	7	2	I	3	2	I	9	-	13	+	22	+
210	13	17	M	9	1	M	9	0	M	4	1	M	6	-	8	-	14	-
211	17	13	T	9	1	M	9	0	M	3	2	I	10	-	11	+	21	+
212	16	14	T/M	8	2	I	8	1	M	3	2	I	12	+	12	+	24	+
213	19	11	T	9	1	M	7	2	I	4	1	M	12	+	12	+	24	+
214	15	15	T/M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	11	+	10	-	21	+
215	16	14	T/M	9	1	M	9	0	M	5	0	M	12	+	8	-	20	-
216	14	16	T/M	5	5	I	4	5	I	0	5	I	8	-	7	-	15	-
217	16	14	T/M	9	1	M	8	1	M	5	0	M	11	+	11	+	22	+
218	14	16	T/M	9	1	M	9	0	M	2	3	I	12	+	11	+	23	+
219	13	17	M	8	2	I	7	2	I	0	5	I	10	-	8	-	18	-
220	18	12	T	9	1	M	8	1	M	4	1	M	10	-	13	+	23	+

ADOLESCENTS DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
221	15	15	T/M	8	2	I	5	4	I	2	3	I	7	-	13	+	20	-
222	19	11	T	8	2	I	5	4	I	0	5	I	5	-	9	-	14	-
223	15	15	T/M	9	1	M	6	3	I	1	4	I	7	-	8	-	15	-
224	20	10	T	9	1	M	6	3	I	1	4	I	6	-	13	+	19	-
225	15	15	T/M	8	2	I	8	1	M	4	1	M	11	+	9	-	20	-
226	17	13	T	7	3	I	5	4	I	0	5	I	4	-	11	+	15	-
227	21	9	T	8	2	I	4	5	I	0	5	I	6	-	8	-	14	-
228	15	15	T/M	8	2	I	6	3	I	0	5	I	6	-	11	+	17	-
229	23	7	T	9	1	M	6	3	I	3	2	I	7	-	7	-	14	-
230	18	12	T	9	1	M	6	3	I	0	5	I	5	-	10	-	15	-
231	15	15	T/M	5	5	I	3	6	I	2	3	I	3	-	7	-	10	-
232	18	12	T	6	4	I	5	4	I	5	0	M	7	-	11	+	18	-
233	19	11	T	9	1	M	8	1	M	0	5	I	8	-	10	-	18	-
234	18	12	T	8	2	I	5	4	I	3	2	I	7	-	9	-	16	-
235	14	16	T/M	9	1	M	5	4	I	2	3	I	9	-	11	+	20	-
236	21	9	T	8	2	I	6	3	I	0	5	I	9	-	11	+	20	-
237	9	21	M	7	3	I	6	3	I	3	2	I	7	-	7	-	14	-
238	20	10	T	10	0	M	6	3	I	2	3	I	10	-	10	-	20	-
239	21	9	T	9	1	M	7	2	I	1	4	I	6	-	8	-	14	-
240	19	11	T	7	3	I	5	4	I	3	2	I	5	-	10	-	15	-

ADOLESCENTS DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi		Jugement moral				Intention morale		Conduite Morale		Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global					
	Score T	Score M	Score M	Score I	Score M	Score I	Score M	Score I										
241	20	10	T	9	1	M	7	2	I	1	4	I	12	+	12	+	24	+
242	13	17	M	8	2	I	5	4	I	5	0	M	4	-	10	-	14	-
243	16	14	T/M	10	0	M	9	0	M	5	0	M	9	-	7	-	16	-
244	17	13	T	9	1	M	5	4	I	3	2	I	11	+	13	+	24	+
245	13	17	M	7	3	I	4	5	I	0	5	I	6	-	11	+	17	-
246	22	8	T	8	2	I	5	4	I	2	3	I	7	-	11	+	18	-
247	16	14	T/M	8	2	I	6	3	I	0	5	I	9	-	5	-	14	-
248	12	18	M	8	2	I	7	2	I	0	5	I	12	+	10	-	22	+
249	18	12	T	7	3	I	6	3	I	0	5	I	6	-	9	-	15	-
250	22	8	T	7	3	I	6	3	I	0	5	I	11	+	7	-	18	-
251	18	12	T	9	1	M	8	1	M	2	3	I	9	-	8	-	17	-
252	16	14	T/M	8	2	I	7	2	I	4	1	M	4	-	4	-	8	-
253	17	13	T	8	2	I	6	3	I	3	2	I	7	-	9	-	16	-
254	19	11	T	8	2	I	6	3	I	2	3	I	10	-	13	+	23	+
255	24	6	T	9	1	M	6	3	I	1	4	I	10	-	14	+	24	+
256	22	8	T	8	2	I	6	3	I	3	2	I	9	-	9	-	18	-
257	20	10	T	7	3	I	6	3	I	4	1	M	3	-	7	-	10	-
258	18	12	T	6	4	I	5	4	I	3	2	I	4	-	10	-	14	-
259	14	16	T/M	6	4	I	7	2	I	5	0	M	13	+	9	-	22	+
260	18	12	T	8	2	I	7	2	I	3	2	I	6	-	6	-	12	-

ADOLESCENTS DELINQUANTS

ORIENTATION DE LA CONSCIENCE MORALE

IMAGE DE SOI

N° Sujet	Valeurs-Attributs de soi			Jugement moral			Intention morale			Conduite Morale			Soi Emotionnel Score	Soi Social Score	Score Global			
	Score T	Score M		Score M	Score I		Score M	Score I		Score M	Score I							
261	10	20	M	8	2	I	8	1	M	1	4	I	9	-	10	-	19	-
262	22	8	T	9	1	M	8	1	M	4	1	M	8	-	8	-	16	-
263	22	8	T	9	1	M	8	1	M	4	1	M	9	-	11	+	20	-
264	18	12	T	9	1	M	6	3	I	3	2	I	10	-	8	-	18	-
265	17	13	T	9	1	M	8	1	M	5	0	M	8	-	11	+	19	-
266	19	11	T	9	1	M	7	2	I	3	2	I	3	-	12	+	15	-
267	18	12	T	9	1	M	6	3	I	5	0	M	9	-	9	-	18	-
268	21	9	T	8	2	I	9	0	M	0	5	I	9	-	13	+	22	+
269	14	16	T/M	7	3	I	6	3	I	1	4	I	8	-	10	-	18	-
270	14	16	T/M	10	0	M	6	3	I	0	5	I	8	-	11	+	19	-
$\sum T_i$	4536	3564		2305	395		2076	354		853	497		2798		2854		5652	
Moyenne	16,8	13,2		8,54	1,46		7,69	1,31		3,16	1,84		10,36		10,57		20,93	

TABLE DES MATIERES

	Pages
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 de questions et problématique de la recherche	24
<u>CHAPITRE I : Modèle de milieu éducatif familial et développement psychologique : facteurs de développement et approches interculturelles</u>	25
1. Les caractéristiques des pratiques éducatives comme facteurs de développement	31
11. Les études de la Fels research et de la Berkeley Growth study	31
12. Les recherches inspirées par la Fels Research	33
121. L'éducation sévère	33
122. L'éducation hyperprotectrice	34
123. L'éducation "laisser-faire"	35
124. L'éducation stimulante	35
13. Les facteurs socio-économiques du développement	37
131. L'apprentissage des règles de conduite	38

132. L'atmosphère affective de l'éducation	38
14. Les types de structuration de l'environnement familial et le développement psychologique	42
141. Le type de structuration de l'environnement familial en fonction de la profession du père	45
142. Le type de structuration de l'environnement familial en fonction du niveau d'études du père	45
15. Les études interculturelles sur les pratiques éducatives familiales en milieu africain	51
151. Les types d'études interculturelles	51
152. Les postulats sous-jacents aux études interculturelles	52
1521. Le postulat de l'identité de l'homo-sapiens	52
1522. Le postulat de la différence génétique innée entre individus	52
153. Les données sur les recherches interculturelles	53
1531. Les études sur la perception et le développement cognitif en milieu africain	53
1532. Les études interculturelles récentes sur le développement de l'enfant Africain	59
Conclusion	65

CHAPITRE 2 : Modèle de milieu éducatif familial et développement moral 70

1. Le développement socio-moral conçu comme l'intégration de l'enfant aux exigences sociales : théorie sociologique de Durkheim	72
---	----

2. La théorie interactionniste et constructiviste du développement moral	74
21. Le modèle de J. Piaget	74
211. L'évolution de la pratique des règles du jeu	77
212. L'évolution de la conscience des règles	79
213. La genèse du jugement moral	80
214. Les points de vue critiques et convergents	81
22. Le modèle de L. Kohlberg	86
221. Niveau préconventionnel	89
222. Niveau conventionnel	89
223. Niveau post-conventionnel	90
224. Points de vue critiques et convergents	92
23. Les perspectives pédagogiques du modèle cognitiviste du développement moral	93
3. La théorie métapsychologique de la conscience morale	95
31. Les modèles de S. Freud et de A. Freud	95
32. Points de vue critiques et convergents	104
4. La théorie de l'attachement et l'intégration morale de l'enfant : rôle du climat affectif familial dans le développement moral	109
41. L'impact social et moral des carences des soins maternels	111
42. Les déviations dans le rôle paternel et délinquance	116
421. Les hypertrophies du rôle paternel	116
422. Les carences paternelles	117
5. La théorie de l'apprentissage du contrôle social de Bernstein	119
6. Les résultats des recherches expérimentales sur les effets du chantage affectif, de l'explication et de l'assertion du pouvoir	122

<u>CHAPITRE 3 : LES COMPORTEMENTS DE POUVOIR ET DE SOUMISSION</u> <u>A L'AUTORITE DANS LES PRATIQUES EDUCATIVES</u>	127
1. La punition comme exercice du pouvoir et moyen de soumission à l'autorité	127
2. Pour quelles raisons juge-t-on nécessaire de punir ?	130
21. La peine juridico-légale	130
22. La punition dans le domaine de l'éducation	136
23. La conception de l'enfant qui sous-tend l'acte de punition	147
3. Les conditions d'efficacité des punitions	152
4. quand et comment punir ?	155
5. Les recherches sur l'effet des modèles : essais sur le rôle de l'identification dans la formation de la conscience morale	158
51. L'imitation dans l'acquisition des règles et valeurs	159
52. L'identification dans la formation du sens moral	162
521. L'identification défensive et les critères permettant l'acquisition de valeurs et règles morales	163
5211. La résistance à la tentation	163
5212. Les auto-consignes pour obéir aux règles et ne pas passer à l'acte	165
5213. La culpabilité lors de la transgres- sion	165
<u>CHAPITRE 4 : Développement cognitif et moral : influence</u> <u>de la scolarité et des pratiques éducatives des maîtres</u>	169
1. Le parallélisme entre le développement cognitif et le développement moral	169

2. L'école comme variable indépendante dans l'étude du développement : intérêts et limites	173
3. Les pratiques pédagogiques en usage dans les milieux scolaires et leurs effets sur le développement cognitif et moral	178

CHAPITRE 5 : Le cadre, les hypothèses et la méthodologie de la recherche 199

1. Présentation du cadre d'étude : la Côte d'Ivoire	199
11. Aperçu géographique et physique	199
12. Aperçu historique sur le peuplement et données socio-démographiques	200
13. Organisations sociales : diversité et unité culturelles	203
131. Le poro	205
132. Le dipri	206
14. L'évolution politique et données économiques	207
15. L'explosion urbaine et l'exode rural, conséquences de la croissance économique	211
16. La crise de la société ivoirienne aujourd'hui	212
2. Enoncé des hypothèses générales	214
3. Présentation de l'échantillon	215
31. Les caractéristiques principales	215
32. Synthèse sur les conditions de vie de l'enfant de notre étude	219
4. Les instruments de mesure et la traduction opérationnelle des hypothèses de recherche	223
41. Le questionnaire - enfants et adolescents et les hypothèses opérationnelles	223

42. Les épreuves de jugement et d'intention morale (historiettes), l'épreuve des phrases alternatives sur les valeurs (EPAV) et les hypothèses opérationnelles	225
421. Présentation des historiettes à valeur morale	226
422. Présentation des historiettes à valeur culturelle	227
423. Présentation de l'épreuve des phrases alternatives sur les valeurs (EPAV)	228
424. Les hypothèses opérationnelles	228
43. Les épreuves de résistance à la tentation et les hypothèses opérationnelles	231
431. Présentation des épreuves de résistance à la tentation	231
432. L' hypothèse opérationnelle sur la résistance à la tentation	233
44. L'échelle d'estime de soi et les hypothèses opérationnelles	233
441. Présentation de l'échelle d'estime de soi	233
442. Les hypothèses opérationnelles relatives à l'identité personnelle	234
45. Les questionnaires-parents et éducateurs et les hypothèses opérationnelles	235
451. Présentation du questionnaire-parents	235
452. Présentation du questionnaire-éducateurs/ enseignants	235
453. Les hypothèses opérationnelles relatives aux pratiques éducatives des maîtres	235
5. Le traitement des données	239
51. L'analyse de structure latente (ASL)	239
52. Le Khi-deux d'indépendance (χ^2)	240
53. Le test de la probabilité exacte de Fisher	240

54. Les tests de corrélation	241
541. Le coefficient de Pearson (C)	241
542. Le coefficient de Tschuprow (T)	241
543. Le coefficient de Kendall (W)	241
DEUXIEME PARTIE :	
RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES DE LA RECHERCHE	242
<u>CHAPITRE 6 : Milieux familial et scolaire ivoiriens et pratiques éducatives</u>	
1. La crise de la famille Ivoirienne traditionnelle, la crise socio-morale et l'inadaptation juvénile	246
11. Considérations générales sur la famille ivoirienne traditionnelle	250
111. La problématique du "dedans" et du "dehors"	250
112. Les fonctions éducative, psychologique et socio-culturelle dans la famille traditionnelle	252
113. Le problème des déviations et leur traitement	255
114. Les antagonismes entre tradition et modernité ou entre l'africanité et l'occidentalité : problèmes de distance culturelle	260
2. Communication de masse et éducation dans un contexte culturel conflictuel	275
3. Les styles éducatifs des familles Ivoiriennes	280
31. Pratiques éducatives et milieu familial	283
32. La perception des pratiques éducatives par les mineurs de justice Ivoiriens	296
4. Les pratiques éducatives des maîtres Ivoiriens dans le domaine du civisme et de la morale	301

<u>CHAPITRE 7 : Cultures et valeurs culturelles : les choix des valeurs culturelles de l'enfant et de l'adolescent Ivoiriens (approche génétique et différentielle)</u>	311
1. Les théories des valeurs en psychologie : une revue critique	314
11. Les valeurs conçues comme des besoins	314
12. Les valeurs conçues comme des attitudes	315
13. Les valeurs conçues comme des préférences	316
14. Les valeurs conçues comme des normes sociales	317
15. Les valeurs conçues comme des intérêts	319
16. Les valeurs conçues comme des motivations	320
161. Les valeurs motivantes engendrées par l'anxiété selon Debuyst et Goyer-Michaud	320
1611. L'anxiété hédonique	321
1612. L'anxiété allocentrique	322
1613. L'anxiété d'autorité	322
1614. L'anxiété d'intégrité	323
17. La théorie des valeurs instrumentales et finales et les problèmes de mesure selon Milton Rokeach	324
171. Les notions de valeur et de système de valeurs	325
172. Les caractéristiques des valeurs	326
1721. Une valeur est durable	326
1722. Une valeur est une croyance	327
1723. Une valeur se réfère soit à un mode de conduite soit à un but de l'existence	327
1724. Le caractère "il faut" ("oughtness") attaché aux valeurs	329
1725. Une valeur est aussi bien une préférence qu'une conception du préférable	330
173. Les fonctions des valeurs	331
2. L'entre-deux cultures, les valeurs et l'identité	333

21. Les valeurs culturelles et l'identité	333
22. La valeur d'une problématique de l'interculturel	335
221. Le modèle assimilationniste	336
222. Le modèle ségrégationniste	337
223. La situation de l'entre-deux culturel et les promesses d'une problématique de l'interculturel	338
3. La mesure des valeurs en psychologie	340
31. Les valeurs socio-culturelles et les valeurs morales	341
32. Comment mesurer les valeurs ?	343
33. Des valeurs morales et de leur mesure	346
4. Le système de référence pour la mesure des valeurs dans le milieu familial Ivoirien	348
41. La valence des valeurs culturelles	348
42. La hiérarchie des valeurs de base de l'éducation traditionnelle	350
43. La hiérarchie des valeurs de base de l'éducation moderne	352
44. La hiérarchie des valeurs souhaitées chez l'en- fant	353
5. Les choix de valeurs culturelles de l'enfant et de l'adolescent Ivoiriens	354
51. Le système de valeurs vu à partir de l'épreuve des phrases alternatives	354
52. Les choix culturels en fonction de la classe d'âge	357
53. Les résultats de l'analyse de structure latente sur l'épreuve des phrases alternatives sur les valeurs (EPAV)	357

531. Les non-conformistes prosociaux	358
532. Les pragmatiques	360
533. Les conformistes "traditionalistes"	360
534. Les non-conformistes dissociaux	362
54. Les choix des valeurs à partir des historiettes à orientation culturelle	363
541. L'historiette 4 : droit de la femme	363
542. L'historiette 5 : obéissance aux parents	369
543. L'historiette 6 : hospitalité	371
544. L'historiette 7 : polygamie	375
545. L'historiette 9 : féticheur ou médecin	377

CHAPITRE 8 : Jugements, intentions et conduites morales de l'enfant et de l'adolescent Ivoiriens : approche génétique et différentielle

	384
1. L'étude de l'orientation morale : essais typologiques	384
2. Jugements et intentions morales : études empiriques à partir des historiettes à orientation morale	396
21. L'historiette 1 : le vol utilitaire et la vie humaine	396
211. L'orientation altruiste et humanitaire (moderne ou traditionnelle)	397
212. L'orientation conformiste et légaliste (tabouiste et réaliste)	399
213. L'orientation utilitaire égocentrique et hédoniste	401
214. L'orientation en fonction de l'âge	402
215. L'orientation morale en fonction du sexe	407
216. L'orientation morale en fonction de la catégorie sociale d'origine	410
217. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales	413
22. L'historiette 2 : la dénonciation des voleurs	416

221. L'orientation utilitaire égocentrique et hédoniste	418
222. L'orientation conformiste et légaliste ("tabouiste")	419
223. L'orientation conformiste, légaliste "réa- liste"	419
224. L'orientation morale en fonction de l'âge	420
225. L'orientation morale en fonction du sexe	424
226. L'orientation morale en fonction de la catégorie sociale d'origine	426
227. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales	427
23. L'historiette 3 sur les détournements de deniers publics	429
231. L'orientation morale en fonction de l'âge	432
232. L'orientation morale en fonction du sexe	434
233. L'orientation morale en fonction de la catégorie sociale d'origine	435
234. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales	436
24. L'historiette 7 sur le porte-monnaie ramassé	438
241. L'orientation morale en fonction de l'âge	439
241. L'orientation morale en fonction du sexe	441
242. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales	442
25. L'historiette 10 sur le conflit de valeur entre l'entraide et l'honnêteté	446
251. L'orientation morale en fonction de la catégorie d'âge et du statut juridique	449
252. L'orientation morale en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père	451
253. L'orientation morale en fonction des pratiques éducatives parentales	452
3. Le passage du jugement, de l'intention aux conduites morales	456

<u>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</u>	466
1. La notion génétique de représentation	467
2. La notion psychosociale de représentation sociale	472
21. Définitions	472
22. Les dimensions pour l'analyse de la représentation sociale	476
221. L'attitude	476
222. L'information	478
223. Le champ de représentation	478
23. Formation et détermination de la représentation sociale	479
3. Intérêts et place de la notion de représentation dans cette recherche	483
31. La représentation de soi	486
311. Le soi : sens et nature du concept	486
312. La conscience de soi	495
313. Représentation de soi et/ou image de soi	503
314. Représentation de soi et identité personnelle	508
4. Les indicateurs de l'image de soi	511
41. L'estime de soi ou la positivité de la représentation de soi en fonction de l'âge	512
42. Les résultats de l'analyse de structure latente (ASL)	522
421. Les pessimistes incompris (image négative de soi)	524
422. Les impulsifs égocentriques (image négative de soi)	528
423. Les ambivalents (image de soi ambivalente)	528

424. Les optimistes prosociaux (image positive)	529
5. Les corrélations entre les indicateurs de l'image de soi	531
6. Les choix des valeurs et l'image de soi	533
7. L'image de soi et la conduite morale	537
8. La cohérence de l'orientation morale et l'image de soi	538
CONCLUSION GENERALE	542
BIBLIOGRAPHIE	564
ANNEXES	604
TABLE DES MATIERES	690

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE