

# La réflexion morale des adolescents : émotion, cognition ou socialisation ?

Henri LEHALLE<sup>1</sup>, Ali ASHKAR<sup>2</sup> et Teresa I. JIMÉNEZ GUTIÉRREZ<sup>3</sup>

## RÉSUMÉ

Qu'ils soient conformistes ou anticonformistes, libertaires ou autoritaires, irascibles ou plutôt zen (etc.), impossible pour les adolescents d'échapper à la réflexion morale ! On entend ici par « morale » la manière de se situer vis-à-vis des normes sociales, aussi bien dans les rapports interindividuels quotidiens que dans les conceptions idéologiques sur le fonctionnement de la société. Or, l'analyse du développement moral s'est considérablement diversifiée ces dernières années. Aux références cognitives se sont ajoutées la prise en compte des émotions impliquées, et la recherche des facteurs sociaux de risque et de protection. De plus, l'orientation cognitive s'est elle-même renouvelée. Les résultats obtenus peuvent contribuer à mieux gérer les interventions éducatives et la prise en charge des adolescents en difficulté. Loin de s'en tenir à des prescriptions imposées, ces interventions devraient plutôt promouvoir les sollicitations environnementales susceptibles d'induire des formes de réaction constructive.

MOTS-CLÉ : ÉMOTION, COGNITION, SOCIALISATION, JUGEMENT MORAL, HARCÈLEMENT, NORMES SOCIALES, SOCIO-CONSTRUCTIVISME.

## ABSTRACT

### **Moral reflection in adolescents: emotion, cognition or socialization?**

Adolescents may be conformist or nonconformist, libertarian or authoritarian, irascible or rather zen (etc.), but they can't elude moral reflection. "Moral" means here the personal position about social norms, either in daily social interactions or in ideological thinking about institutional order. Recently, research on moral development was greatly diversified. The cognitive approach was renewed and completed by taking into account emotions. Factors of risk and protection were also considered. Evidence in this field may be of main interest for educators and therapists. Environmental appeal to prompt constructive reactions will be preferred to behavioral control and constraints.

KEY-WORDS: EMOTION, COGNITION, SOCIALIZATION, MORAL JUDGMENT, BULLYING, SOCIAL NORMS, SOCIO-CONSTRUCTIVISM

<sup>1</sup> Université Paul Valéry Montpellier 3, Laboratoire Cognitions Humaine et Artificielle (CHArt) EPHE/Paris 8. *Email*: henri.lehalle@univ-montp3.fr

<sup>2</sup> Laboratoire EPSYLON, Montpellier.

<sup>3</sup> Universidad de Zaragoza.

Qu'ils soient conformistes ou anticonformistes, libertaires ou autoritaires, irascibles ou plutôt zen (etc.), impossible pour les adolescents d'échapper à la réflexion morale ! On entend ici par « réflexion morale » la manière de se situer vis-à-vis des normes sociales, que ce soit dans les rapports interindividuels, dans la régulation des comportements en société (incivilités *vs* respect du collectif) ou dans les jugements que l'individu porte sur le fonctionnement de la société et sur les comportements d'autrui (pour les approuver ou les réprouver).

Or, l'analyse du développement moral dans l'enfance, à l'adolescence et chez les jeunes adultes s'est considérablement diversifiée ces dernières années. Aux références cognitives historiques (Kohlberg, 1969 ; Kohlberg & Ryncarz, 1990 ; Piaget, 1932) se sont ajoutées la prise en compte des émotions impliquées, et la recherche des facteurs sociaux de risque et de protection. De plus, l'orientation cognitive s'est elle-même renouvelée.

Mais le débat entre les tenants d'une origine émotive des choix moraux et ceux d'une interprétation cognitive de ces mêmes choix est loin d'être clos, comme on le verra dans la première partie de cette présentation. Dans ce contexte, les recherches actuelles sur la réflexion morale et les comportements sociaux des adolescents constituent un moyen essentiel pour mieux comprendre la dynamique socio-constructive du développement moral (partie 2). Et finalement, si des éléments de consensus sont envisageables, c'est au niveau des principes éducatifs possibles, tandis que les théorisations générales explicatives restent relativement divergentes.

## **1. ÉMOTIONS ET COGNITION : THÈSES, ANTITHÈSES. . . MAIS PAS DE SYNTHÈSE**

Le débat actuel sur l'origine émotive ou cognitive de la moralité se situe dans une longue tradition philosophique. Qu'il suffise de rappeler, à titre d'exemple, Emmanuel Kant et René Descartes pour le primat de la raison, Blaise Pascal, David Hume ou Baruch Spinoza pour le rôle déterminant des passions. . .

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'interprétation cognitive des jugements moraux était dominante en psychologie et la théorie développementale de Lawrence Kohlberg a suscité de nombreux travaux et prolongements (voir Lehalle, 2006b ; Lehalle, Aris, Buelga, & Musitu, 2004 ; Lehalle, Buelga, Aris, Chapelle, & Levy, 2000). Rappelons que Kohlberg présentait des dilemmes où s'opposent des critères moraux et des critères légaux. Par exemple, dans l'un des scénarii, M. Heinz s'interroge sur l'éventualité d'aller voler un médicament susceptible de sauver sa femme car il ne peut réunir l'argent nécessaire alors que le chercheur vend le médicament beaucoup plus cher que le prix de revient. Les réponses à ces dilemmes ont été ordonnées en trois grands niveaux de jugement : *préconventionnel* (stades 1 et 2 où ce sont les conséquences personnelles qui importent ; au stade 2 ces conséquences sont évaluées en tenant compte du point de vue des autres), *conventionnel* (tenir compte des normes sociales : celles du groupe proche au stade 3, celles de la société et des lois en vigueur au stade 4),

*postconventionnel* (au stade 5, relativiser la pertinence des lois ; au stade 6, s'appuyer sur des principes moraux).

### 1.1. L'importance des émotions

Mais, depuis une quinzaine d'années, on assiste à un retour en force de l'importance accordée aux émotions. Par exemple, Haidt (2001, 2007) propose un modèle fondé sur l'intuition sociale (*the social intuitionist model*). Selon lui, les individus réagissent de façon immédiate aux situations problématiques et les comportements d'autrui sont d'emblée jugés comme acceptables ou inacceptables. Pour autant, les aspects cognitifs ne sont pas négligés mais ils interviennent dans un second temps, lorsque la personne doit justifier son jugement. Ils ne sont donc pas à l'origine des décisions qui reposent en fait sur la résonance affective que produit la situation.

Pour illustrer son propos, Haidt (2001) raconte l'histoire fictive d'un frère et d'une sœur qui, exceptionnellement et à l'occasion d'un séjour de vacances, décident de faire l'amour, juste pour s'amuser, sans prendre de risque et sans que personne ne se trouve gêné ni même informé. Selon Haidt, la plupart des gens déclarent immédiatement que ce comportement est inacceptable. La justification a posteriori de cette évaluation est parfois laborieuse ou même impossible.

De telles intuitions morales seraient construites à long terme, de façon implicite, au travers des activités et des interactions sociales, tout au long de l'enfance et de l'adolescence. Leur nature dépendrait donc du contexte culturel. Haidt (2001) cite à ce propos une étude de Minoura (1992) auprès de jeunes japonais migrants : la période entre 9 et 15 ans serait particulièrement cruciale pour l'acquisition des manières de penser et de réagir en accord avec le milieu culturel environnant.

### 1.2. La discussion des données provenant de l'imagerie cérébrale

L'un des arguments le plus souvent invoqués pour justifier le primat des émotions provient des études en imagerie cérébrale. Ainsi, Greene et Haidt (2002) rapportent les résultats d'une recherche (Greene *et al.*, 2001) comparant les réactions à deux dilemmes pour le moins improbables : dans le dilemme « impersonnel », on imagine que le seul moyen d'arrêter un tramway fou qui va tuer cinq personnes est de l'orienter sur une autre voie où il n'en tuera qu'une ; dans le dilemme « personnel », la seule solution pour stopper le tramway et sauver les cinq personnes est de faire tomber sur la voie la personne suffisamment volumineuse qui se trouve sur le pont juste à côté de vous (vous, vous êtes trop mince).

En accord avec le modèle intuitionniste, la plupart des gens refusent totalement d'appliquer la solution du dilemme « personnel » alors qu'ils peuvent l'envisager dans l'autre cas. Mais surtout, ce dilemme « personnel », en comparaison de l'autre dilemme et des situations non morales, active beaucoup plus les régions du cerveau impliquées par les émotions sociales.

Or, il n'est pas étonnant que l'on ait commencé à identifier des régions du cerveau impliquées par les jugements moraux (Huebner, Dwyer & Hauser, 2008), car tout processus psychologique a obligatoirement une correspondance neuronale. Mais si ces régions sont en partie celles qui se trouvent également impliquées par les réponses émotives, cela nous oblige à considérer l'influence des émotions dans les décisions morales effectives.

### 1.3. La cognition toujours. . .

Cependant Hueber *et al.* (2008) restent extrêmement réservés sur le rôle des émotions et réhabilitent à leur tour l'éventualité de déterminants cognitifs. Ils soulignent en particulier que les données en imagerie cérébrale sont de nature corrélationnelle. Par conséquent, en désaccord avec la position intuitionniste, ces données ne permettent pas de savoir si les émotions sont à l'origine des décisions morales et des concepts moraux, ou bien si elles résultent du traitement cognitif des situations impliquées.

Par ailleurs, les mêmes auteurs réinterprètent le cas des jeunes délinquants psychopathes. On sait que ces personnes se comportent de façon antisociale et paraissent insensibles aux conséquences de leurs actes et à la souffrance d'autrui. Une explication possible a été de relier ces comportements à un déficit du traitement cérébral des émotions qui empêcherait le déroulement habituel du développement moral (supposé fondé sur les émotions) et conduirait par conséquent aux comportements antisociaux.

Mais on peut également penser à un enchaînement causal inverse : les comportements antisociaux, dont l'émergence serait à chercher dans la trajectoire sociale des individus, produiraient à long terme la perte du discernement moral et de la distinction entre les transgressions morales et non morales (c'est-à-dire transgresser de simples conventions sociales), sans que l'on ait à fonder la morale sur les émotions. En d'autres termes, et plus généralement, si les émotions sont à l'évidence impliquées dans les jugements moraux, rien n'oblige à penser, selon ces auteurs, qu'elles en constituent la nature ou l'origine.

En résumé, chacune des positions en présence intègre la position complémentaire, mais elles divergent assez radicalement l'une de l'autre sur la nature des processus qui déterminent les prises de décision et les choix de comportement. Cette évolution récente des études sur la moralité, dont on vient de présenter quelques aspects, peut conduire à plusieurs commentaires.

### 1.4. De quoi parle-t-on exactement ?

Le domaine de la moralité comme celui des émotions en rapport avec la moralité apparaissent mal définis (Huebner *et al.* 2008). Il arrive qu'un même terme soit utilisé pour désigner des réalités psychologiques assez différentes. Par exemple, Haidt (2001) définit le jugement moral comme une simple évaluation dichotomique et immédiate : « ce qui est bien » vs « ce qui est mal ». On est loin des « jugements » kantien, bien loin également des jugements moraux selon Piaget ou Kohlberg. Chez ces auteurs, le concept de jugement implique tout un processus

d'élaboration et de réflexion argumentée ; il s'oppose donc, par principe, à l'intuition immédiate et à la dichotomie trop simple entre le bien et le mal.

Quant aux émotions liées à la moralité, Haidt (2003) en distingue quatre grandes catégories : celles impliquées par la réprobation des comportements d'autrui, celles produites par l'image pas toujours positive que l'on a de ses propres attitudes, celles que l'on ressent en présence de la détresse des autres, celles induites par les actions remarquables des gens de bien. Mais, à y regarder de plus près, ces émotions ne sont pas spécifiques à la moralité. Ce sont les émotions habituelles qui sont ici catégorisées du point de vue de la moralité. Par exemple, la première catégorie regroupe la colère, le dégoût et le mépris.

De plus, Haidt envisage que d'autres émotions non répertoriées dans les catégories précédentes puissent avoir un lien avec la moralité. Il cite la peur (qui comme chacun sait est le début de la sagesse), la joie (par exemple celle que l'on éprouve au spectacle de l'infortune des méchants), et même l'amour. . . Car, selon cet auteur, toute émotion est susceptible d'être morale dans la mesure où elle suscite des actions désintéressées ou pro-sociales.

Par conséquent, on ne peut pas compter sur les émotions morales pour préciser les concepts moraux puisque ce sont précisément ces concepts qui valident le caractère moral éventuel des émotions.

### 1.5. L'action morale et les jugements moraux

Pour certains auteurs (Haidt, 2003) le concept de moralité implique essentiellement des décisions d'action. Dans ce cas, la recherche devra surtout montrer ce qui pousse les gens à agir de telle ou telle manière et, comme on sait que la réflexion morale conventionnelle (au sens de Kohlberg) ne constitue pas à elle seule une garantie certaine contre les conduites antisociales (Jurkovic, 1980), les déterminants cognitifs seront écartés au profit des émotions.

Pour autant, les aspects réflexifs du développement moral ne sont pas un simple épiphénomène (contrairement à ce que suggère Haidt, 2001). Ils constituent en eux-mêmes un domaine d'étude à part entière, quel que soit leur lien avec les comportements. En effet, il est essentiel pour toute société de mieux comprendre comment les adolescents et les jeunes adultes parviennent éventuellement (au niveau post-conventionnel de Kohlberg) à dépasser l'idéologie dominante en s'appuyant sur des valeurs morales pour discuter la pertinence des lois et de l'ordre établi au lieu de s'y soumettre aveuglément.

### 1.6. L'importance développementale de la variabilité intra-individuelle

Enfin, comme dans toute analyse développementale, celle de la moralité doit prendre en compte la variabilité intra-individuelle (Lautrey, 2007) : une personne ne réagit pas toujours de la même manière à des situations analogues. C'est normal et Piaget le savait bien (1932/1978 p. 94). Si la théorie développementale est une théorie en stades, cela signifie qu'un individu peut très bien présenter,

selon les contextes, des réponses assignables à des stades différents. Pourtant les systèmes de stades restent tout à fait pertinents pour indiquer la direction nécessaire des changements développementaux.

La variabilité intra-individuelle, qui est la règle générale du développement, s'explique facilement : c'est en effet le traitement de situations particulières qui produit localement un changement de stade, tandis que la généralisation à un grand nombre de contextes et éventuellement l'explicitation des arguments relatifs à un stade ne sont que progressivement effectives (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992 ; Lehalle, 2006a).

L'ensemble de ces analyses, sur les rapports entre émotion et cognition et sur la théorisation développementale de la moralité, nous invite à regarder de façon plus précise les recherches récentes dans le domaine de la socialisation des adolescents.

## **2. VALORISER LES APPROCHES EMPIRIQUES ET LES DYNAMIQUES SOCIO-CONSTRUCTIVES**

Le terme de socialisation peut être entendu selon deux sens différents. Il peut désigner le processus éducatif qui amène l'individu à devenir membre d'une société et donc à se conformer aux règles de cette société. Il peut également désigner la trajectoire sociale des individus, les interactions et les influences qu'ils subissent ou choisissent tout au long de leur vie et quel que soit le caractère conformiste ou anticonformiste des paliers d'équilibre atteints au moment de l'adolescence ou après. C'est le second sens que l'on retiendra dans cette présentation.

Or, les recherches menées ces dernières années auprès des adolescents, nous permettent de mieux comprendre le processus de socialisation et les facteurs susceptibles de déterminer les comportements en société et la réflexion morale sous ses divers aspects. On retiendra plus particulièrement quatre ensembles de travaux : les études longitudinales à visée prédictive, l'analyse sociale des phénomènes de harcèlement entre pairs, la coordination des modèles cognitifs fonctionnels et développementaux, l'évolution idéologique au moment de l'adolescence.

Le point commun de ces recherches est de valider une conception dynamique et socio-constructive des questions morales : « dynamique » car il s'agit toujours de changements dans le temps avec une détermination du présent par le passé (Kunnen, 2012), « socio-constructive » parce que les changements développementaux sont toujours constitués par la *réaction* des individus aux circonstances présentes (Amsel & Smetana, 2011). Ces deux aspects de contrainte par le passé et d'ouverture toujours possible constituent l'essentiel de l'approche développementale en psychologie.

### **2.1. Les études longitudinales à visée prédictive**

La littérature internationale sur l'adolescence présente de nombreuses études longitudinales dont le principe est de suivre une cohorte de participants, parfois

sur de nombreuses années, pour apprécier dans quelle mesure des caractéristiques psychologiques à un moment donné se trouvent empiriquement reliées aux trajectoires développementales à venir. De telles études sont rares en France.

### 2.1.1. *L'influence des pairs est variable*

Un premier exemple nous est donné par une recherche menée en Italie du nord (Kiesner, Cadinu, Poulin, & Bucci, 2002), à propos de l'influence des groupes de pairs sur l'émergence ultérieure de troubles du comportement tels que : insultes ou tromperies envers des personnes, consommation de tabac d'alcool ou de drogues, vol, vandalisme ou tags. Lors de la première évaluation, les participants étaient âgés en moyenne de 11,2 ans ; la même évaluation a été réitérée un an plus tard. La procédure prévoyait le recueil de plusieurs indices : (a) le degré de proximité subjective ou d'« *identification* » au groupe de camarade ; (b) le *statut* sociométrique du participant dans sa classe ; (c) la fréquence des *problèmes de comportement* (autoévaluation et aussi évaluations par les pairs et par les enseignants, aboutissant à un indice *individuel* et aussi à un indice pour le *groupe* de camarades) ; (d) l'importance des problèmes plus spécifiques de *délinquance* (indice individuel) ; (e) la *réciprocité* dans les choix amicaux.

Or, on observe principalement les résultats suivants. En considérant uniquement les données de la première année, les problèmes individuels de comportement se trouvent reliés à la fois aux problèmes du groupe de pairs et au sexe (plus de problèmes chez les garçons, c'est classique). On observe également que l'*interaction* entre la réciprocité des choix amicaux et les problèmes du groupe ajoute 3 % d'explication de la variance. Cela signifie que lorsque la réciprocité des choix est importante, les problèmes de comportement de l'individu et du groupe sont plus semblables. Des résultats analogues sont observés sur les données de la seconde année d'évaluation.

Mais pour tester l'influence du groupe sur l'émergence de comportements problématiques, il faut mettre en rapport l'indice individuel des comportements délinquants *la seconde année* avec les indices recueillis lors de la première. Cette nouvelle analyse montre, sans trop de surprise, que les comportements individuels délinquants de la seconde année sont significativement reliés aux comportements individuels délinquants de la première (stabilité personnelle de ces comportements), aux problèmes de comportements du groupe la première année, et au sexe.

Mais on observe également que l'interaction entre l'identification au groupe et les problèmes du groupe ajoute 2,6 % d'explication de la variance. Cette interaction signifie qu'un niveau élevé d'identification au groupe est associé à une relation plus forte entre les problèmes comportementaux du groupe la première année et la délinquance individuelle la seconde année, cela après avoir contrôlé l'impact de la délinquance individuelle déjà établie la première année.

En d'autres termes, les adolescents qui s'identifient fortement au groupe ont plus tendance à modifier leurs comportements dans la direction observée la première année au niveau du groupe, et c'est moins le cas pour les adolescents

qui s'identifient plus faiblement à leur groupe. Cela dit, la réciprocité antérieure des choix amicaux (c'est-à-dire le fait d'avoir des amis qui vous choisissent aussi comme ami) ne module pas l'influence ultérieure, contrairement à ce qui se passe pour chaque année prise isolément. Autrement dit, selon les auteurs, un groupe n'a pas besoin d'exister réellement pour avoir une influence à long terme, c'est-à-dire que le *changement* du comportement individuel peut provenir d'une adhésion personnelle antérieure (« identification ») qui n'a pas besoin de correspondre à des choix amicaux *réiproques*. D'autres recherches, citées par les auteurs, aboutissent à la même interprétation, qui d'ailleurs pourrait conduire à provoquer des évolutions positives (par identification *préalable* à des groupes pro-sociaux) et non pas seulement des changements dans la direction des comportements problématiques, comme c'est le cas ici.

### 2.1.2. *Le caractère prédictif des émotions et de la cognition*

Une autre recherche longitudinale et prédictive (Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armanta, 2010) avait explicitement pour objectif de tester le rôle respectif des émotions morales et de la cognition morale sur le développement des comportements agressifs ou pro-sociaux. 489 élèves espagnols (à Valencia) âgés de 12 ans en moyenne la première année ont été interrogés deux fois à un an d'intervalle. Le versant émotionnel était évalué par un questionnaire de « sympathie » (ex : « Les problèmes des autres me tracassent ») et de « décentration » (ex : « Quand je dois me décider, je tiens compte des opinions des autres »). Pour le versant cognitif, les auteurs ont utilisé l'échelle de raisonnement prosocial (PROM, de Nancy Eisenberg et collaborateurs) où, dans différents contextes, la personne doit évaluer les raisons d'aider ou de ne pas aider un protagoniste en dépit des inconvénients pour soi-même. Enfin, aux deux moments de la recherche, les participants répondaient également à deux questionnaires d'autoévaluation des comportements agressifs et pro-sociaux.

Les résultats vont dans le sens attendu. À chaque moment du suivi longitudinal, les dimensions émotionnelles et cognitives sont reliées chacune positivement aux comportements pro-sociaux et négativement aux comportements agressifs. D'une année sur l'autre, les relations statistiques vont dans le même sens : les dimensions émotives et cognitives évaluées la première année sont toutes les deux prédictives des comportements agressifs ou pro-sociaux de l'année suivante.

Les deux recherches que l'on vient de citer illustrent la complexité de l'émergence des comportements sociaux. L'influence du groupe de pairs est connue depuis longtemps mais elle semble médiatisée par l'importance accordée *a priori* aux amis choisis (même si eux-mêmes ne vous choisissent pas). Quant au débat sur l'origine émotive ou cognitive de la moralité, la seconde recherche apporte des éléments factuels qui plaident en faveur d'une double origine. Plus généralement, on voit que l'approche développementale (la « méthode génétique » comme disait Piaget) est essentielle pour mieux comprendre les phénomènes complexes en étudiant leur genèse.

## 2.2. Le harcèlement entre pairs (*bullying*)

Le harcèlement entre pairs (*bullying*) à la période de l'adolescence est un phénomène complexe dont la prévalence varie de 2 % à 17 % selon les enquêtes menées dans différents pays (Flammer & Alsaker, 2006 ; Scholte & Van Aken, 2006). Il s'agit le plus souvent de violences verbales (insultes) ou psychologiques (mise à l'écart) ; dans une moindre mesure, le harcèlement se manifeste par des vols, du racket, des brutalités physiques et d'autres comportements plus rares. Pour que l'on puisse parler de harcèlement, il faut que le comportement soit délibéré et relativement stable dans le temps, et qu'il y ait un déséquilibre de pouvoir entre l'agresseur et la victime qui, au moins dans un premier temps, se révèle fragile et incapable de se défendre.

De nombreux facteurs contribuent à l'émergence de tels comportements. On a pu montrer par exemple l'importance du climat familial et celle de l'environnement scolaire et communautaire, l'influence de ces facteurs étant médiatisée par le bien-être *vs* mal-être qu'ils induisent chez les jeunes (Jiménez & Lehalle, sous-pressé ; Jiménez, Musitu, Ramos & Murgui, 2009). Mais on insistera plus particulièrement sur l'analyse du contexte social tel qu'il apparaît dans les interactions entre pairs (au présent) et dans les évolutions à long terme.

### 2.2.1. Le contexte social du harcèlement entre pairs

Les adolescents sont souvent plus au courant que les adultes et les éducateurs de ce qui se passe dans les interactions entre pairs, si bien que les phénomènes de harcèlement se situent dans un contexte social où tout le groupe est plus ou moins concerné. Gini, Albiero, Benelli & Altoè (2008) citent Salmivalli et collaborateurs (1996) pour avoir été les premiers à distinguer les rôles impliqués dans une situation de harcèlement. Il y a bien sûr les agresseurs et les victimes. Mais il y a aussi les *suiveurs* (ceux qui encouragent, assistent et renforcent les agresseurs sans provoquer directement l'agression), les *défenseurs* (qui se portent au secours des victimes) et les *désengagés* (qui sont des spectateurs passifs et se gardent bien d'intervenir). Il est clair que la réflexion morale est engagée par ces différents rôles, et pas seulement, en négatif, par le rôle d'agresseur.

La recherche de Gini *et al.* (2008), menée en Italie, avait précisément pour but de mieux connaître ce qui pousse les adolescents à intervenir (défenseurs) ou à rester passif (désengagés). Dans cette recherche, ces deux rôles étaient déterminés par le jugement des pairs (et non pas par autoévaluation). Parmi les déterminants potentiels de ces rôles, les auteurs ont privilégié un indice d'empathie (sous ses aspects cognitif et émotionnel) et un indice de compétence sociale perçue (c'est-à-dire dans quelle mesure une personne pense pouvoir exprimer ses opinions personnelles dans un groupe et se perçoit comme efficace dans les situations sociales). Or, le niveau d'empathie est positivement relié aux deux rôles de défenseur et de spectateur passif. Cela signifie que, même si l'adolescent reste en dehors de l'interaction, il en perçoit probablement les enjeux personnels (toutefois, le rôle de spectateur passif est significativement

relié à l'empathie cognitive, c'est-à-dire à la décentration, mais pas à l'empathie émotionnelle). En revanche, la compétence sociale perçue est positivement reliée au rôle de défenseur et négativement reliée au rôle de spectateur passif. On voit par conséquent que les phénomènes de harcèlement ne sont pas seulement dus à la personnalité des agresseurs, ils sont aussi des phénomènes de groupe qui dépendent en partie des décisions d'action des autres participants.

De plus, les comportements de harcèlement doivent être analysés par rapport à l'ensemble des interactions sociales de la personne (Alsaker, 2011). Alsaker montre qu'il est essentiel de distinguer les agresseurs qui sont aussi victimes et les harceleurs qui ne sont pas par ailleurs victimes. À 5-6 ans, les premiers sont plus hyperactifs, inattentifs et impulsifs que les seconds. Ils sont jugés plus agressifs (physiquement) et s'en prennent plus souvent à la propriété d'autrui, tandis que les seconds pratiquent plus souvent l'exclusion. Tout se passe comme si les agresseurs/victimes contrôlaient mal leurs stratégies interactives tandis que les harceleurs (non victimes) apparaissent au contraire comme plutôt compétents socialement. Nous verrons aussi que leurs trajectoires développementales, jusqu'au début de l'adolescence, sont très différentes.

### *2.2.2. Des trajectoires développementales variables*

Les études longitudinales sur le harcèlement apportent en effet des informations essentielles. À Toronto, Pepler, Jiang, Craig et Connolly (2008) ont suivi pendant sept ans une cohorte de 871 élèves (âgés de 10 ans environ au départ). Leurs résultats permettent d'identifier quatre groupes d'adolescents : ceux qui sont continuellement engagés dans un harcèlement actif et important (9,9 %), ceux qui débutent leur adolescence par du harcèlement mais modifient leur comportement par la suite (13,4 %), ceux qui manifestent régulièrement un harcèlement modéré (35,1 %), ceux qui ne manifestent pratiquement jamais de harcèlement (41,8 %). Ces statistiques montrent à l'évidence que le comportement d'agresseur n'est pas toujours stable au cours du temps et qu'il est de degré variable. Cette recherche, et d'autres citées par les auteurs, valident une conception interactive et différentielle du harcèlement. En fait, le groupe des agresseurs n'est pas homogène. Certains agresseurs (comme certaines victimes) sont effectivement incapables de développer les stratégies pertinentes d'interaction sociale. Mais d'autres agresseurs sont tout à fait compétents socialement : ils ont construit un style d'interaction qui leur assure le « bénéfice » de la domination sur les autres par la manipulation et la contrainte. Quant aux agresseurs qui finissent par modifier leur attitude, on peut penser qu'ils utilisent d'abord une stratégie de contrainte pour s'assurer une position dominante, puis, une fois cette position assurée, ils préfèrent utiliser des stratégies plus coopératives.

Les résultats d'Alsaker (2011) vont dans le même sens et apportent des précisions sur les trajectoires jusqu'au début de l'adolescence. Cette recherche longitudinale a concerné, à Berne, plusieurs centaines d'enfants âgés de 5-6 ans puis 7-8 ans et 12 ans. Quatre rôles ont été distingués : les victimes passives, les victimes agressives (agresseurs et victimes), les harceleurs (non victimes),

les non-impliqués. En comparant les trajectoires jusqu'à l'adolescence, on note principalement : (a) que les victimes passives à 5-6 ans ne le restent pas (elles deviennent le plus souvent non impliquées) ; (b) que 14 % seulement des harceleurs de 5-6 ans le sont encore à 12 ans ; (c) que, en revanche, presque la moitié des victimes agressives à 5-6 ans restent impliqués à 12 ans (32 % sont devenus des victimes passives ; 16 % sont toujours des victimes agressives) ; (d) que la plupart des non-impliqués le restent à 12 ans.

En définitive, les enfants ne sont pas figés dans des rôles depuis leur plus jeune âge, mais les victimes agressives paraissent les plus fragiles à long terme car elles restent souvent impliquées soit comme victime passive soit comme victime agressive. Cette variabilité des trajectoires individuelles nous oblige à considérer la dynamique socio-constructive qui est en jeu fonctionnellement (en situation) et développementalement (à long terme).

### 2.3. Le traitement cognitif des informations sociales : la coordination nécessaire des analyses fonctionnelles et développementales

Si, comme on l'a vu, le harcèlement entre pairs se situe dans un contexte social où chaque protagoniste « décide » d'une stratégie à mener, alors il est utile de chercher à mieux comprendre comment l'information sociale se trouve effectivement traitée en situation (*on line*). Dès 1986, Dodge (cité par Arsenio & Lemerise, 2004) a proposé un modèle du traitement de l'information sociale (le modèle *SIP* : *Social Information Processing*) qui, après une reformulation en 1994 (Crick & Dodge, 1994), a donné lieu à toute une série de travaux (Arsenio & Lemerise, 2004). L'idée de base consiste à caractériser les étapes du traitement de l'information sociale. Ce traitement cognitif est effectué dans un temps extrêmement court mais il peut être décomposé en plusieurs moments successifs : 1. perception des comportements d'autrui ; 2. interprétation de ces comportements (on leur attribue des causes et on infère les intentions de leurs auteurs) ; 3. actualisation de ses propres objectifs (quelles sont mes propres intentions et finalités ?) ; 4. élaboration de réponses possibles ; 5. choix d'une réponse et mise en acte.

L'une des situations utilisée pour illustrer et tester ce modèle est celle de la file d'attente. On sait que, aux États-Unis dans les établissements scolaires, il y a souvent des fontaines d'eau potable. En cas d'affluence, la règle habituelle est d'attendre son tour dans une file d'attente. Mais supposons qu'un élève arrive brusquement et se serve avant tout le monde, comment va-t-on réagir ? De nombreux facteurs interviennent dans le traitement social d'une telle situation. La personne qui enfonce la règle peut apparaître plus ou moins assoiffée, elle peut ou non s'excuser et fournir une explication (par exemple : « Je suis en train de faire un match de foot, les autres m'attendent et j'ai très soif. . . »). La réaction dépend également de la conception que l'on a de la règle sociale qui se trouve non respectée, etc. Une autre situation étudiée par les auteurs est celle d'un jeune qui, à la cantine scolaire, demande à s'asseoir avec d'autres élèves à une place restée libre. Mais les autres élèves refusent. . . Là encore la réaction dépend de nombreux

facteurs et en particulier de l'explication éventuellement donnée par les élèves qui refusent (par exemple : la place est déjà réservée pour quelqu'un d'autre ; inversement, les élèves peuvent exprimer un rejet manifeste, etc.).

Dans leur article de 2004, Arsenio et Lemerise proposent d'élargir le modèle SIP en intégrant le développement moral à long terme et en particulier les distinctions que les successeurs de Kohlberg (Eliot Turiel, Larry Nucci, Cecilia Wainryb. . .) ont proposé entre diverses règles sociales (voir également Lévy & Lehalle, 2002). En résumé, le développement moral amène à distinguer trois grandes catégories de règles : les règles spécifiquement morales (que l'on se doit de respecter, quelles que soient les circonstances), les conventions (que l'on respecte habituellement pour faciliter les relations sociales mais qui n'ont pas de valeur en elles-mêmes ; ne pas confondre ces « conventions » avec le niveau « conventionnel » de Kohlberg), les choix personnels (qui ne gênent personne et qui relèvent donc du libre arbitre de chacun). Il est assez évident que le traitement des informations sociales et la réaction à d'éventuelles infractions dépendront de la catégorie de règles à laquelle l'infraction sera assimilée. Si on en fait une question de morale, alors l'infraction sera impardonnable et ne pourra pas être tolérée. Si on en fait une question de convention, alors il y a des circonstances qui peuvent justifier le non-respect de la convention.

En résumé, le développement moral à long terme, que ce soit dans la distinction de types de règles (comme on vient de le voir) ou dans l'élaboration des raisons de leur respect (*cf.* les stades de Kohlberg), intervient obligatoirement dans le traitement *on line* des informations sociales. De plus, les modèles en stades doivent être complétés (pas remplacés) par des modèles fonctionnels du traitement des informations sociales en situation.

#### 2.4. La construction idéologique et l'élaboration des opinions sur le fonctionnement des sociétés

C'est au moment de l'adolescence, et dans le cadre plus général de la construction identitaire, que s'élaborent les opinions que l'on peut avoir sur le fonctionnement des sociétés. Le caractère « moral » de cette construction idéologique se comprend aisément en référence à Kohlberg, puisque les trois derniers stades du jugement moral proposés par cet auteur traitent du rapport des individus aux lois et à la justice, et s'achèvent dans le meilleur des cas par l'élaboration de principes philosophiques permettant de fonder ses opinions et son action. Mais les travaux dans ce domaine ne se sont pas limités à cette analyse en stades.

##### 2.4.1. *Les changements conceptuels à l'adolescence*

Dans les années 1970, Joseph Adelson (1975) a initié des recherches que l'on a un peu trop oubliées. L'une des procédures utilisées par Adelson était d'interroger les adolescents (11 à 18 ans) par le biais d'une utopie : supposons qu'un millier de personnes quittent leur pays pour fonder une nouvelle société, comment faire pour gérer les problèmes inévitables et garantir un bon fonctionnement social et politique ? Ces entretiens étaient semi-directifs et permettaient par conséquent

de discuter sur les systèmes de gouvernement, l'éducation, la justice, etc. Or, le principal changement observé entre 11 et 18 ans est d'ordre conceptuel. Alors qu'au début de l'adolescence les questions sociales sont vues de façons concrètes, au travers du rôle des différents protagonistes (le policier, l'enseignant, le juge, etc.), les mêmes questions sont par la suite traitées sur un tout autre mode : en s'appuyant sur une meilleure connaissance des forces sociales en présence et des changements possibles, en évaluant les actions concrètes par rapport à des finalités abstraites (l'éducation, la justice. . .), en cherchant à mettre en pratique des principes de fonctionnement désormais mieux compris (liberté d'expression, démocratie, respect des décisions majoritaires, etc.). Malheureusement, trop peu d'études ont été menées sur ces questions depuis Adelson.

#### *2.4.2. La démocratie en Chine et au Canada*

Helwig, Arnold, Tan & Boyd (2007) ont recueilli des résultats particulièrement instructifs et optimistes. L'idée était d'interroger au Canada et en Chine des adolescents de trois niveaux scolaires (moyennes d'âge respectives : 13,1 ans, 15,9 ans et 17,7 ans) à propos des meilleurs systèmes de gouvernement. Cinq systèmes étaient proposés ; trois démocratiques (démocratie représentative ; démocratie directe ; démocratie par consensus obligeant à l'unanimité), deux non démocratiques (méritocratie et donc gouvernement par les plus compétents et mieux informés ; oligarchie par une caste de privilégiés). Les participants devaient évaluer chaque solution sur une échelle de justice/pertinence (*fairness*) puis indiquer quelle était selon eux la meilleure solution ; dans les deux cas, ils devaient justifier leur réponse.

Les résultats sont très clairs. Les solutions démocratiques (surtout la démocratie représentative) sont systématiquement considérées comme les plus justes et déclarées comme les meilleures. L'oligarchie obtient les scores les plus faibles. Il y a peu de différence selon l'âge (les plus jeunes valorisent relativement plus la méritocratie). Surtout, les réponses des Chinois et des Canadiens (de niveau socio-économique comparable) sont très semblables. Il n'y a pas non plus de différence entre les trois milieux sociaux comparés en Chine : bourgeoisie aisée, classe populaire, agriculteurs dans une région relativement traditionnelle et isolée. Les justifications présentées vont dans le même sens que les évaluations, avec principalement un recours explicite aux principes démocratiques que ce soit pour justifier ou pour condamner les divers systèmes de gouvernement.

Cette généralité transculturelle de la valorisation des diverses formes de démocratie valide selon les auteurs le point de vue constructiviste pour expliquer le développement social : individuellement, ou collectivement, les adolescents de traditions culturelles très différentes traitent activement les données dont ils disposent pour construire des évaluations personnelles très semblables. Ajoutons que l'interprétation possible en termes de désirabilité (c'est-à-dire répondre en conformité aux attentes supposées de l'examineur) ne ferait que renforcer la pertinence des résultats : même dans ce cas, les principes démocratiques seraient bien considérés comme ceux auxquels il convient d'adhérer. . .

### 3. UNE SYNTHÈSE PRATIQUE PARADOXALEMENT PLUS FACILE

En argumentant contre l'approche cognitive de la moralité, Haidt (2001) propose l'analogie suivante : on sait qu'un chien agite sa queue quand il est content, pour autant il ne suffit pas de lui agiter la queue pour le rendre heureux. . . Transposée dans le domaine de la moralité, l'idée de Haidt est que les justifications cognitives (la queue du chien) résultent d'une évaluation morale fondée sur les émotions (le chien heureux) et que cependant le traitement cognitif des situations sociales ne suffit pas à produire les comportements moraux. En réalité nous avons vu que les émotions et la cognition sont toujours conjointement impliquées dans les comportements moraux sans que l'on puisse décider du primat des unes ou de l'autre. Pour autant nous ne pouvons qu'être d'accord avec Haidt pour estimer que l'appel explicite à la raison (« Allons, sois raisonnable ! ») et les injonctions directes ne constituent pas la meilleure stratégie d'intervention éducative auprès des adolescents.

Récemment, des études neuropsychologiques ont rappelé que le cerveau des adolescents était encore en transformation, tout particulièrement dans la région frontale (voir Burnett, Sebastian, Cohen Kadosh, & Blakemore, 2011). De cette constatation, on a déduit qu'il était normal que les adolescents éprouvent des difficultés à contrôler leurs comportements et que, à la limite, il suffirait d'attendre que la maturation se déroule jusqu'à son terme pour qu'un tel contrôle « cognitif » soit possible. C'est oublier un peu vite que les changements cérébraux et les changements comportementaux sont les deux faces d'une seule et même pièce et que la « maturation » elle-même dépend des expériences vécues (Changeux, 1983). L'immaturation du cerveau adolescent n'est pas l'*explication* de leur comportement social.

Par conséquent, l'approche socio-constructiviste, dont on a déjà souligné la pertinence, est celle qui devrait guider les interventions éducatives. Rappelons que la position constructiviste ne consiste pas à postuler que l'enfant se développe tout seul et redécouvre tout par lui-même. Elle souligne au contraire que le développement résulte de la réaction des individus à ce qui leur arrive, et que cette réaction dépend des expériences passées. Tout constructivisme est donc obligatoirement un socio-constructivisme en raison de l'importance accordée aux situations vécues et au soutien social pour faire face aux situations.

S'agissant de la réflexion morale et des comportements pro-sociaux, ce sont les mises en situation, sans intervention directe, qui devraient permettre les évolutions positives (« majorantes » comme disait Piaget), à la suite d'une construction active. Dans le contexte de la séquence de Kohlberg et des fameux six stades, les déterminants potentiels des changements développementaux ont été suggérés par Lehalle *et al.* (2004) : (a) importance de la confrontation réitérée à des situations analogues, de manière à noter les invariants de situations et à dégager des principes moraux (*cf.* le stade 6 de Kohlberg : voler un médicament pour sauver sa femme chérie, c'est bien, mais que faire s'il s'agit

de la voisine ?) ; (b) rôle de l'expérimentation active du fonctionnement des groupes d'appartenance (participation à la vie associative et institutionnelle) ; (c) nécessité d'une information sur l'organisation de la société et sur les modalités du changement social (sinon, comment passer du stade 3 au 4, puis du stade 4 au 5 ?) ; (d) ouverture sur d'autres références culturelles et d'autres systèmes de valeur, de manière à situer plus facilement l'état actuel de la société dans un ensemble de possibles (stade 5) ; (e) importance de la construction identitaire et plus particulièrement ici de la conception que l'individu élabore de sa propre histoire personnelle, familiale et culturelle (en effet, comment s'engager socialement sans une « théorie » cohérente de soi-même ?).

Plus généralement, c'est-à-dire sans en rester aux stades de Kohlberg, le guidage éducatif des adolescents (guidage toujours indirect, par l'induction de réactions constructives) devrait s'appuyer sur les recherches comme celles que l'on a citées pour en tirer des principes d'action. Qu'on nous comprenne bien : il ne s'agit pas de promouvoir une technologie scientiste de l'éducation, mais plutôt d'élaborer une compréhension des fonctionnements psychologiques pour mieux orienter les choix éducatifs et mieux contrôler nos propres comportements d'éducateurs. Ainsi, l'évolution adolescente bénéficiera toujours de la confrontation à des modèles positifs et motivants (*cf.* Kiesner *et al.*, 2002, pour le versant social ; voir également Haidt, 2003, pour l'importance des émotions provoquées par les comportements des personnes admirables. . .). Par ailleurs, la régulation par les pairs est inévitable et il est donc utile d'en connaître les principes et de soutenir discrètement la perception de compétence sociale chez les adolescents pacifiques (Gini *et al.*, 2008). On sait également que les prises de responsabilité effectives ont un effet positif sur l'évolution de la réflexion morale et qu'il est préférable de favoriser les décisions personnelles au lieu de prolonger des adolescences interminables. Enfin, la dynamique adolescente peut s'exprimer par la mise en œuvre de projets concrets, collectifs et motivants (projets humanitaires par exemple). Cela dit, nous savons tous que les conditions socio-économiques actuelles ne favorisent pas l'autonomie adolescente. Mais les adolescents et les jeunes adultes ont souvent été les premiers, historiquement, à se motiver pour faire évoluer les rapports sociaux et provoquer ainsi les changements de société (Helwig *et al.*, 2007). Ajoutons que, au-delà des actions motivantes en situation, le progrès de la réflexion morale a aussi besoin de temps pour réfléchir.

## RÉFÉRENCES

- Adelson, J. (1975). The development of ideology in adolescence. In S. E. Dragastin & G. H. Elder (Eds.), *Adolescence in the life cycle* (pp. 63-78). New York: John Wiley and Sons.
- Amsel, E., & Smetana, J. G. (Eds.) (2011). *Adolescent vulnerabilities and opportunities. Developmental and constructivist perspectives*. New York and London: Psychology Press.

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development : Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development, 75*(4), 987-1002.
- Burnett, S., Sebastian, C., Cohen Kadosh, K., & Blakemore, S.-J. (2011). The social brain in adolescence: Evidence from functional magnetic resonance imaging and behavioural studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 35*, 1654-1664.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*, 872-877.
- Changeux, J.-P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Flammer, A., & Alsaker, F. (2006). Adolescents in school. In S. Jackson S. & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 223-245). Hove and New York: Psychology Press.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105.
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences, 6*(12), 517-523.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*(4), 814-834.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science, 316*, 998-1002.
- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D., & Boyd, D. (2007). Mainland Chinese and Canadian adolescents' judgments and reasoning about the fairness of democratic and other forms of government. *Cognitive Development, 22*, 96-109.
- Huebner, B., Dwyer, S., & Hauser, M. (2008). The role of emotion in moral psychology. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(1), 1-6.
- Jiménez, T. I., & Lehalle, H. (sous-presses). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention, 21*(1). <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology, 37*(8), 959-974.
- Jurkovic, G. J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher: A structural-developmental perspective. *Psychological Bulletin, 88*(3), 709-727.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., & Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence : Its relation with peer adjustment an its moderator effect on peer influence. *Child Development, 73*(1). 196-208.

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence : the cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Kohlberg, L., & Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning : Moral development and consideration of a seventh stage. In C. N. Alexander, & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 191-207). New York: Oxford University Press.
- Kunnen, S. (Ed.) (2011). *A dynamic systems approach to adolescent development*. New York and London: Psychology Press.
- Lautrey, J. (2007). Le constructivisme après Piaget : l'apport des modèles de l'auto-organisation. In J. Lautrey (Ed.) *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 7-50). Paris : PUF (Nouveaux cours de psychologie, sous la direction de Serban Ionescu et Alain Blanchet).
- Lehalle, H. (2006). Moral development in adolescence: How to integrate personal and social values?. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 118-134). Hove and New York: Psychology Press.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral. De Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 289-314 (N° spécial Adolescents, coordonné par Françoise Bariaud et Bernadette Dumora)
- Lehalle, H., Buelga, S., Aris, C., Chapelle, D., & Levy, E. (2000). Variabilities in moral development during adolescence : Is it still possible to support a developmental view on social norms acquisition ? *European Review of Applied Psychology*, 50, 283-292.
- Lévy, E., & Lehalle, H. (2002). La catégorisation des infractions aux règles sociales chez les adolescents : au-delà des circonstances, les progrès de l'abstraction. *Enfance*, 54(2), 187-206.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors, *Child Development*, 79(2), 325-338.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF (1978, 5<sup>e</sup> édition).
- Scholte, R. H. J., & Van Aken, M. A. G. (2006). Peers relations in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 175-199). Hove and New York: Psychology Press.

