L'Orientation scolaire et professionnelle

33/2 | 2004
Adolescences - 1

Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral

Socio-cognitive development and moral judgment: From Kohlberg to research in determinants of differentiation in moral development

Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga et Gonzalo Musitu

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/osp/2163
DOI : 10.4000/osp.2163
ISSN : 2104-3795

Éditeur
Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée
Date de publication : 15 juin 2004
Pagination : 289-314
ISSN : 0249-6739

Référence électronique
Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga et Gonzalo Musitu, « Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/2 | 2004, mis en ligne le 15 décembre 2009, consulté le 29 janvier 2025. URL : http://journals.openedition.org/osp/2163 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.2163

Ce document a été généré automatiquement le 29 janvier 2025.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral

Socio-cognitive development and moral judgment: From Kohlberg to research in determinants of differentiation in moral development

Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga et Gonzalo Musitu

Introduction

1 Les études sur le développement des jugements moraux portent sur l'évolution individuelle de la référence à des normes collectives ou à des principes personnels pour évaluer ce qui devrait déterminer les comportements en société et les rapports entre les personnes. Les raisons ne manquent pas pour envisager que l'adolescence puisse constituer un moment déterminant de cette évolution personnelle, et pour supposer que cette période de développement se traduise par des incertitudes conceptuelles ou des difficultés comportementales issues de la transgression de normes collectives (Musitu, Buelga, Cava & Lila, 2001). En effet, l'analyse des conceptions de soi au moment de l'adolescence et les théorisations en termes de construction identitaire (Bariaud, 1997 ; Bosma, 1994 ; Erikson, 1968/1972 ; Kroger, 1993) ont souligné l'importance, au moins chez certains adolescents, de la remise en cause des références construites pendant l'enfance, cette remise en cause devant aboutir à des engagements idéologiques renouvelés et à des choix comportementaux véritablement personnels. Mais l'évolution identitaire se trouve liée aux expérimentations adolescentes du fonctionnement social et par conséquent aux aléas qui caractérisent les contextes d'exploration susceptibles d'induire une dynamique évolutive difficilement prédictible

bien que socialement déterminée. En réalité, c'est dans ce cadre d'une évolution conçue comme « dynamique » que le terme de « développement moral » prend son sens et que les formes de modélisation doivent être recherchées.

2 Pour avancer sur cette question, il conviendra tout d'abord de rappeler les grilles d'analyse habituelles du développement moral : modèles de stades, variabilités inter-et intra-individuelles, différenciation de types de règles sociales. On s'attachera ensuite à préciser divers aspects d'une approche « socio-cognitive » de cette évolution. Enfin, au-delà des approches descriptives, il s'agira de s'interroger sur les déterminants possibles du développement moral au moment de l'adolescence et de sa différenciation interindividuelle.

L'approche développementale du jugement moral

Ce que signifie réellement un modèle de stades

3 Malgré les renouvellements méthodologiques et conceptuels de ces dernières années, les auteurs actuels continuent de se référer, implicitement ou explicitement, au modèle de stades suggéré par Kohlberg il y a une quarantaine d'années (Kohlberg, 1963, 1969 ; Kohlberg & Ryncarz, 1990). Les données de Kohlberg étaient constituées d'un corpus de réponses à des « dilemmes moraux » présentés comme des histoires fictives mais plausibles où s'opposent en particulier des critères de nature légale (par exemple : l'interdiction de voler autrui) et des critères de nature morale (par exemple : la valeur de la vie humaine, au-delà de l'application stricte des lois). Ce modèle d'évolution en six stades regroupés, par deux, en trois grands niveaux de développement commence à être bien connu en France, et diverses présentations sont facilement disponibles (Bègue, 1998 ; Lehalle, 1995 ; Lehalle, Buelga, Aris, Chapelle & Levy, 2000 ; Lehalle & Mellier, 2002).

4 En résumé, le premier niveau est celui d'une moralité « pré-conventionnelle », où la personne se décide en fonction de ses intérêts personnels et des risques encourus. À l'intérieur de ce niveau, la distinction entre deux stades correspond aux progrès de la décentration sociale. Celle-ci se manifeste en effet au stade 2, mais elle reste utilisée à ce stade dans le but de maximiser les gains personnels en évitant les sanctions et les rétorsions possibles.

5 Au second niveau du développement moral selon Kohlberg, c'est la logique du groupe qui prédomine et la morale devient « conventionnelle ». Là encore, deux stades sont distingués. Au stade 3, le groupe de référence est le groupe proche : la famille, le réseau de connaissances ou les amis ; l'ambition désormais est de satisfaire les attentes interpersonnelles ; par conséquent, la loyauté envers ses proches, le partage des sentiments et des valeurs, l'accord entre les gens et la confiance mutuelle deviennent des critères essentiels pour évaluer les comportements sociaux. Le stade 4 étend ces considérations au niveau de la société tout entière, ce qui produit l'adhésion conformiste aux règles de la société, au système légal et à la justice dans son ensemble car le bon fonctionnement de la société permet de garantir le bien-être des individus.

6 Le troisième niveau – « post-conventionnel » – relativise la référence aux normes collectives. Au stade 5, il apparaît que les règles du système social doivent être coordonnées avec une évaluation des points de vue individuels, au lieu que le bon

fonctionnement du premier induise inévitablement le bien-être des seconds ; de plus les lois actuellement en vigueur dans une société donnée apparaissent comme relatives (car elles varient d'un pays à l'autre) et comme révisables ou modifiables, au lieu d'être perçues comme intangibles ; en définitive, l'équilibre entre les points de vue individuel et collectif se matérialise au stade 5 par l'adhésion au principe d'un contrat social, fondé par exemple sur une décision majoritaire ; mais lorsque les critères légaux en arrivent à s'opposer à des critères moraux, les décisions du stade 5 restent difficiles. En revanche, au stade 6, l'individu adhère explicitement à des principes moraux qu'il considère à la fois comme des principes élaborés personnellement et comme des critères d'évaluation devant s'appliquer universellement ; comme exemples de tels principes moraux on peut penser à la préservation de la vie, à l'égalité entre les personnes, au respect des croyances, à la lutte contre toute forme d'oppression, etc. ; ces principes conduisent éventuellement à des prises de position minoritaires dans le cadre de tel ou tel environnement social, en dépassant par conséquent, si cela s'avère nécessaire, la conformité au contrat social collectivement décidé.

7 L'analyse conceptuelle de cette succession de stades fait apparaître clairement la cohérence du système proposé. Il est facile en effet de montrer que chaque étape de l'évolution s'appuie nécessairement sur la précédente. Par exemple, comment s'interroger sur la relativité des lois (stade 5) si l'on n'a pas construit au préalable une représentation de leur fonction sociale (stade 4) ? Et comment apprécier le fonctionnement social dans son ensemble (stade 4) si l'on n'a pas d'abord éprouvé le fonctionnement des groupes sociaux à l'échelle plus réduite des groupes proches (stade 3) ? Il n'est donc pas surprenant que des études, réalisées essentiellement auprès d'adolescents, aient montré depuis longtemps le caractère séquentiel des six stades de Kohlberg (Boom, Brugman & Van der Heijden, 2001 ; Rest, Davison & Robbins, 1978 ; Walker, 1982 ; Walker, De Vries & Bichard, 1984). Cela signifie que la progression développementale semble bien se faire en suivant les moments de la séquence un à un. Toutefois, cette progression séquentielle n'est pas forcement linéaire et elle n'aboutit par obligatoirement aux stades 5 et 6 du niveau post-conventionnel.

8 En effet, que ce soit en utilisant les procédures de Kohlberg (précisées par le M.J.I. – *Moral Judgment Interview* – (Colby & Kohlberg, 1987 ; Colby *et al.,* 1987) ou celle du questionnaire à choix fermé de Rest le D.I.T. – *Defining Issues Test* – (Rest, 1979 ; Rest *et al.,* 1978 ; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999)) les études ont régulièrement montré la faible fréquence des stades 5 et 6 dans la population générale (adolescents et adultes), avec une influence probable du niveau éducatif sur leur émergence. Cependant, d'un point de vue strictement développemental, la description d'une évolution ne peut être invalidée par le simple fait que les stades ultimes d'un développement restent régulièrement peu fréquents. En effet, un système de stades indique un cheminement nécessaire s'il est toutefois rendu possible par la persistance des sollicitations environnementales adéquates. Il ne s'agit en aucune manière d'une évolution prédéterminée devant obligatoirement se produire à des âges bien identifiés.

9 En réalité, la cohérence conceptuelle d'un système de stades et la validation empirique de son caractère séquentiel suffisent à considérer la succession des réponses correspondantes comme une évolution nécessaire dans un environnement stimulant. Mais cela n'exclut absolument pas la possibilité de variations individuelles.

Les variabilités intra-individuelles

10 Dans la revue de question présentée par Lehalle *et al.* (2000), diverses formes de variabilité individuelles ont été discutées.

11 Considérons tout d'abord les variabilités dites « intra-individuelles » car elles se traduisent par le fait que les réponses d'une même personne (en particulier un même adolescent) dans différentes situations ne sont pas toujours assignables à un même « stade » de développement. De fait, une personne ne fonctionne pas exclusivement selon un seul stade, ce qui obligerait à une évolution brutale peu plausible lors des transitions. Cette caractéristique est bien connue depuis longtemps : elle avait été notée par Kohlberg lui-même (1969) et par Piaget avant lui chez les enfants plus jeunes (1932/1978, p. 94) ; c'est pourquoi ces deux auteurs présentent leurs statistiques d'évolution en comptabilisant des réponses selon l'âge et non pas des individus.

12 Comme illustré par Lehalle *et al.* (2000), les variations intra-individuelles peuvent être interprétées selon deux grandes catégories d'analyse, au-delà de la simple fluctuation aléatoire des réponses (qui ne constitue pas véritablement une explication). Tout d'abord, c'est le processus lui-même de développement qui peut être invoqué. D'un point de vue descriptif, Walker et Taylor (1991), puis Walker, Gustafson et Hennig (2001) ont adapté à la question du développement moral un modèle antérieurement proposé par Snyder et Feldman (1984) pour l'évolution des représentations spatiales. Dans ce modèle, la fréquence des réponses relatives à divers stades et présentées par un individu à un moment donné de son développement se distribuent de façon non quelconque sur la dimension constituée par la suite des stades (voir les figures reproduites dans Lehalle et Mellier, 2002, p. 262). Les quelques réponses plus avancées que le stade modal actuellement le plus fréquent pour un individu constituent l'ébauche du développement à venir, tandis que les réponses relatives à un niveau antérieur au stade modal relèvent de modes d'analyse moins élaborés qui peuvent se maintenir dans certains contextes. Autrement dit, selon ce modèle qualifié de « consolidation/transition », la distribution des réponses pour un individu traduit le glissement progressif le long de la séquence générale du développement. D'un point de vue explicatif, il faut considérer cette distribution comme inhérente au processus de développement lui-même. En accord avec des propositions théoriques ébauchées ailleurs à propos du développement cognitif (Lehalle, 1998, 2001, 2002), toute nouvelle forme de compétence est d'abord construite dans des situations particulières ; elle n'est pas traitée pour elle-même de façon abstraite mais résulte de contraintes sémantiques impliquées par les situations spécifiques auxquelles elle se trouve par conséquent dans un premier temps liée. De plus, la variabilité intra-individuelle constitue en elle-même une source potentielle de déséquilibre susceptible d'induire le progrès développemental. Il s'agit donc d'un processus normal et inévitable d'un point de vue développemental. Ainsi, les stades deviennent des points de repère définissant un processus d'évolution séquentiel, mais ils ne sont plus la caractéristique d'ensemble obligatoire des réponses d'un individu.

13 L'autre direction d'analyse des variabilités intra-individuelles peut être directement reliée à la précédente. Si le processus de développement est tel que l'on vient de le suggérer, il est pertinent de se dire que la variabilité intra-individuelle n'est pas quelconque. Certains contextes seraient en effet susceptibles d'induire des raisonnements plus élaborés, et ce serait l'inverse pour d'autres contextes. Cette

direction d'analyse n'est pas nouvelle et l'on se souvient par exemple de l'étude de Sobesky (1983) montrant les changements produits en variant la formulation de l'un des dilemmes de Kohlberg. Dans la même perspective, Aris (1999) a montré que les réponses de deux groupes d'adolescents (12 et 14 ans) étaient influencées par des modifications introduites systématiquement dans les dilemmes. Ainsi, elle observe que les décisions d'enfreindre la loi sont très sensibles à la présence ou non d'un intérêt personnel pour le protagoniste de l'histoire : voler un médicament pour sauver sa femme est assez facilement envisageable... Mais ce choix est moins évident s'il s'agit de sauver sa voisine ! En revanche la mise en avant de principes moraux est plus fréquente en l'absence d'intérêt personnel puisque l'acte illégal se justifie alors de cette manière (pourtant cette justification pourrait très bien être fournie, même en cas d'intérêt personnel). Cet exemple illustre le fait que tout comportement (acte délictueux) et tout niveau argumentatif (par exemple, le principe de préservation de la vie d'autrui) se trouvent d'abord issus de l'analyse d'une situation particulière avant d'être généralisés puis traités comme tels : si l'on accepte de voler pour sauver sa femme, il faudra le faire également pour la voisine, et si la justification morale s'impose pour la voisine, elle peut se généraliser en retour pour l'épouse adorée...

14 Un autre domaine de la variabilité intra-individuelle concerne les éventuelles différences entre les jugements moraux (évaluation de situations fictives) et les actions réelles des individus. La comparaison de ces deux aspects pose évidemment des problèmes de méthode car s'il est facile de recueillir des jugements sur des situations fictives, il est plus difficile d'évaluer les comportements réels. Sur cette question, on se souvient des synthèses de Blasi et de Jurkovic publiées la même année (1980). Les conclusions de Blasi étaient très prudentes et envisageaient par exemple que l'éventuelle variabilité entre « jugements » et « actions » puisse elle-même varier selon les contextes ou thèmes considérés. On rejoint alors une forme de variabilité déjà évoquée. La revue de Jurkovic portait, quant à elle, sur les jugements moraux des jeunes délinquants. Or des travaux ont montré que certains jeunes délinquants peuvent très bien présenter des niveaux de jugement relativement élevés, comparables à ceux de la population contrôle. Autrement dit, pour ces jeunes délinquants, il y aurait un décalage intra-individuel assez évident entre les jugements présentés à propos de situations fictives et les comportements réels.

15 C'est pourquoi les études ultérieures aux synthèses de Blasi et de Jurkovic ont tenté de limiter le caractère fictif des jugements en provoquant la réflexion des participants à partir de situations de la vie réelle. Dans ce type d'étude, les participants n'ont plus à évaluer des histoires construites au préalable, mais ils doivent indiquer par eux-mêmes des circonstances où une décision morale difficile doit être prise. Ainsi, les réponses fournies sont analysables non seulement du point de vue du niveau d'élaboration des jugements, mais aussi du point de vue des thèmes jugés pertinents par les participants eux-mêmes. Par exemple, Walker, Pitts, Hennig, et Matsuba (1995) se sont situés dans une perspective d'évolution sur la vie entière en constituant quatre groupes d'âge (16-19 ans ; 18-25 ans ; 35-48 ans ; 65-84 ans) pour des interviews sollicitant l'analyse de dilemmes de la vie réelle et la réflexion sur les questions morales en elles-mêmes. Il est intéressant de noter que, selon les auteurs, la diversité des dilemmes rapportés n'empêche pas que, dans la plupart des cas, les raisonnements induits puissent être évalués dans le cadre du système de Kohlberg. En revanche, la comparaison entre les groupes d'âge est plus difficilement interprétable. Les deux groupes les plus âgés présentent en moyenne des niveaux de raisonnement plus élevés que les deux groupes

les plus jeunes (il n'y a pas de différence significative en comparant entre eux soit les deux groupes les plus jeunes, soit les deux groupes les plus âgés). Toutefois la comparabilité des échantillons est difficile à cerner : les participants des groupes les plus jeunes sont, classiquement, des élèves ou étudiants, mais les participants les plus âgés paraissent moins représentatifs de leur groupe d'âge que les plus jeunes (certains « adultes » sont étudiants à temps partiel et les « seniors » étaient tous engagés dans des « programmes » destinés aux personnes à la retraite).

16 Sur le même thème, l'étude de Wark et Krebs (1996) a comparé les réponses de jeunes âgés en moyenne de 20 ans à deux catégories de dilemmes moraux : les dilemmes classiques issus des procédures de Kohlberg et des dilemmes formulés par les participants eux-mêmes. Plus précisément, les deux dilemmes indiqués par les participants devaient correspondre, de leur point de vue, à des situations de la vie réelle : pour l'un des dilemmes, le participant devait avoir été réellement impliqué (dilemmes « personnels »), l'autre dilemme était sans implication personnelle (dilemmes « impersonnels »). Or on observe que non seulement le niveau de jugement moral est généralement moins élevé dans les dilemmes rapportés comme existant dans la vie réelle, mais de plus les dilemmes avec implication personnelle induisent des jugements moins élevés que ceux sans implication. Ainsi, 88 % des participants présentent des niveaux de raisonnement plus élevés pour les dilemmes de Kohlberg comparés aux dilemmes de la vie réelle sans implication personnelle, et cette fréquence de raisonnements plus élevés dans les dilemmes de Kohlberg atteint 95 % lorsque la comparaison est faite avec les dilemmes où les participants étaient réellement impliqués. Autrement dit, comme on pouvait s'y attendre, la variabilité intra-individuelle entre les jugements dans des situations « fictives » et les jugements dans des situations « réelles » va dans le sens d'un niveau de moralité plus élevé pour les premiers, probablement parce que des considérations personnelles conflictuelles deviennent prépondérantes dans le cas des seconds.

17 Ces résultats de Wark et Krebs (1996) sont d'autant plus remarquables que l'analyse de contenu des dilemmes rapportés par les participants de cette recherche comme étant liés à la vie réelle, ne sont pas si éloignés des thématiques présentes dans les dilemmes fictifs habituellement utilisés dans les procédures de Kohlberg. Ce qui paraît déterminant, c'est donc bien le fait qu'ils aient été choisis par les participants comme posant effectivement un problème de décision réel. De fait, les dilemmes « vie réelle » recueillis par Wark et Krebs ont été catégorisés en quatre grands thèmes proches des thématiques habituelles :

- « dilemmes philosophiques » (avortement, euthanasie, peine de mort ; ces thèmes n'ont d'ailleurs jamais été cités dans les dilemmes personnels),
- « dilemmes antisociaux » (relatifs à la transgression de règles ou à la volonté de résister à une tendance naturelle, par exemple : avoir des relations sexuelles non protégées, tricher aux examens ou en jouant au poker avec des amis),
- « résistance aux pressions sociales contre ses propres valeurs ou son identité » (par exemple : pression paternelle en matière religieuse, pression familiale concernant le mode de vie ou les choix professionnels),
- « dilemmes prosociaux » (lorsque des conflits sont inévitables entre plusieurs motivations positives, par exemple : se situer par rapport au divorce de ses parents, aider un ami criminel, prendre la clé de contact d'un ami ivre, empêcher sa mère de prendre de la drogue, etc.).

18 Effectivement, les exemples que l'on vient de citer témoignent de situations personnelles parfois difficiles et il est cohérent de penser que le développement moral permet d'apprécier les éléments de décision dans de telles situations. Mais il ne faut pas réduire le développement des *jugements* moraux à une méthodologie fondée uniquement sur des situations personnellement éprouvées. Tout citoyen en effet doit pouvoir apprécier les éléments de décision à prendre en compte dans des contextes sociaux variés auxquels, par chance, il n'a pas été directement confronté (euthanasie, peine de mort, résistance aux pressions idéologiques, etc.). Le niveau atteint par un individu dans de telles situations, fictives pour lui mais collectivement significatives, reste le produit de ses expériences et influences passées, même s'il n'a pas expérimenté directement ces situations. Cependant, les représentations construites antérieurement déterminent les modalités de réaction à des situations nouvellement éprouvées (et jusqu'à présent fictives), même si, en raison des variabilités intra-individuelles que l'on vient d'évoquer, les évaluations et décisions prises en situation réelle se trouvent être relativement différentes des jugements que l'on aurait antérieurement formulés à propos des mêmes situations.

Les variabilités interindividuelles

19 Les considérations précédentes sur l'influence des expériences passées orientent vers la seconde forme de variabilité individuelle, celle qui se traduit par des différences entre les individus dans le domaine du développement moral. *A priori,* il est en effet évident de postuler l'existence d'une variabilité interindividuelle importante du développement moral chez les adolescents. Cette variabilité est effectivement attestée, globalement, par les différences interindividuelles observées dans les épreuves d'évaluation (comme le M.J.I. ou le D.I.T., déjà cités). Elle se traduit par des positions moyennes différentes sur la séquence développementale exprimée par la hiérarchie des stades. Mais en réalité, il est très difficile de cerner les déterminants effectifs de ces variations, et même simplement de repérer des différences cohérentes et stables entre des groupes d'individus identifiés selon des caractéristiques particulières susceptibles *a priori* d'influencer le développement moral.

20 Prenons l'exemple des jeunes délinquants évoqué dans le paragraphe précédent pour illustrer les décalages éventuels (intra-individuels) entre « les jugements sur des situations fictives » et « les comportements réels ». Concernant cette population particulière, une prédiction assez simpliste aurait ignoré la possibilité de variations intra-individuelles pour anticiper un niveau de jugement moral globalement inférieur chez les jeunes délinquants. En réalité (Jurkovic, 1980), même si les recherches comparatives conduisent habituellement (*i.e.* pas toujours !) à l'observation de jugements moraux en moyenne moins élevés chez les jeunes délinquants, il reste que *certains* jeunes délinquants peuvent très bien présenter des jugements moraux de niveau élevé ou, tout au moins, d'un niveau comparable à celui de leurs camarades de même âge non repérés comme délinquants (il s'agit en l'occurrence du niveau conventionnel puisque les stades post-conventionnels sont de toute façon peu fréquents dans la population générale). Autrement dit, pour reprendre les conclusions de Jurkovic, la délinquance en tant que caractéristique individuelle définie légalement, n'est pas inévitablement liée à des jugements moraux moins matures, et donc, réciproquement, des niveaux conventionnels de raisonnement ne garantissent pas

contre l'incidence de comportements délinquants... En d'autres termes, la variabilité interindividuelle entre les jeunes délinquants et les jeunes non-délinquants se double d'une variabilité interindividuelle à l'intérieur même du groupe des délinquants.

21 Ces conclusions rejoignent les analyses ultérieures de Moffitt (1993) qui se fondent sur de nombreuses données pour distinguer, sur des critères développementaux, deux grandes catégories de délinquance adolescente. La première se trouve depuis longtemps renforcée par les interactions que l'individu entretient avec son environnement social habituel (il s'agit alors d'une délinquance persistante en suivant les âges de la vie). Dans le second cas de figure, la délinquance se trouve limitée à la période adolescente et s'inscrit par conséquent dans le contexte des modalités interactives provisoires liées aux explorations adolescentes du fonctionnement social et des rapports sociaux. Selon Moffitt, cette différenciation interindividuelle est susceptible d'expliquer la contradiction repérée entre les observations qui soulignent la persistance de comportements délinquants depuis l'enfance et celles qui manifestent au contraire une augmentation importante de sa prévalence au moment de l'adolescence. Les données rassemblées par Moffit, dans son article de 1993, sont de nature sociologique ou « épidémiologique ». Elles ne sont donc guère utilisables pour décrire la nature du développement moral en tant que tel. Elles témoignent cependant de la pertinence des analyses différentielles menées à plusieurs niveaux d'échelle : différenciation sur le critère de la délinquance puis différenciation à l'intérieur du groupe des jeunes délinquants, etc. De plus, les analyses menées par Moffit restent fondamentalement développementales car elles montrent comment les évolutions différenciées correspondent à des modalités adaptatives construites à long terme.

22 Parmi les autres variables potentiellement différenciatrices du développement moral, Gilligan (1977) a envisagé celle de la différence entre les sexes. Selon cet auteur, les critères du système de stades de Kohlberg seraient biaisés en faveur des représentations masculines puisque la valorisation des critères de justice (stade 4) vient après celle des critères interpersonnels (stade 3). On devrait donc observer un biais d'évaluation en faveur des jeunes gens comparés aux jeunes filles... Tout au moins en se situant dans le cadre des représentations traditionnelles décrites par Gilligan, où les femmes seraient plus concernées par les relations d'aide entre les personnes, et les hommes par les questions de droit et de justice. Mais les résultats des recherches ne confirment pas du tout cette prédiction (voir les revues citées par Lehalle *et al.,* 2000). La plupart des évaluations ne révèlent en effet aucune différence significative selon le sexe. De plus, lorsque de telles différences se manifestent... Elles ne sont pas toujours en faveur des hommes. L'une des recherches les plus pertinentes sur cette question des différences entre les sexes est celle de Wark et Krebs (1996), déjà citée à propos de la comparaison entre dilemmes traditionnels et dilemmes « de la vie réelle ». Les procédures utilisées dans cette étude offraient en effet la possibilité de comparer les réponses de jeunes garçons et filles (19/20 ans) sur deux plans : celui du niveau de jugement moral et celui de l'orientation morale (*i.e.,* sur quel type de thèmes les jeunes paraissent le plus concernés). Or on n'observe pas de différences significatives entre les garçons et les filles sur le plan du niveau de jugement. Cependant, les filles apparaissent en général plus concernées par des questions relatives à l'aide à autrui, tandis que les garçons sont plus orientés vers des questions relatives à la légalité ou la justice. Cela signifie que l'on peut très bien être personnellement orienté vers un domaine (celui des relations interpersonnelles par exemple), tout en raisonnant de façon tout aussi pertinente que d'autres personnes dans des domaines différents (celui

des infractions aux lois par exemple). De plus, les résultats de Wark et Krebs (1996) vont à l'encontre d'une dichotomie nette entre les orientations de type « aide aux autres » et celles de type « légalité ». En réalité, au travers des différents dilemmes qu'ils ont eus à discuter, les participants ont manifesté des préoccupations de natures diverses, même si une orientation dominante (et différente globalement selon le sexe) pouvait être dégagée. Il n'y a en fait que 9 % des participants qui ont maintenu la même orientation morale au travers des trois types de dilemmes discutés (dilemmes de Kohlberg, dilemme « vie réelle » impersonnel, dilemme « vie réelle » personnel). Autrement dit, la variabilité interindividuelle selon le sexe ne peut pas être appréciée de façon valable sans tenir compte de la variabilité intra-individuelle. Si l'on ajoute que les orientations morales (différenciées globalement selon le sexe) sont probablement sensibles aux évolutions historiques et culturelles (et en particulier au degré de différenciation éducative entre les sexes), il apparaît finalement peu pertinent de faire de la différence entre les sexes une variable qui déterminerait en elle-même la différenciation interindividuelle du développement moral.

23 Dans Lehalle *et al.* (2000) d'autres sources potentielles de différenciation interindividuelle ont été examinées. Les corrélations entre le niveau éducatif et le jugement moral sont bien connues depuis longtemps (Rest, 1979). En ce qui concerne les interactions entre pairs, l'idée de leur influence globalement positive avait déjà été soulignée par Piaget (1932/1978). En effet, ces interactions impliquent des formes de décentration sociale, de prise en considération du point de vue d'autrui, de réciprocité, de confiance mutuelle, etc., et ces formes de relations à autrui sont plus aisément appréhendables dans le cas des relations entre pairs en raison de la proximité des protagonistes (même classe d'âge, mêmes centres d'intérêt, etc.). Mais le caractère différentiel de cette influence est relativement difficile à mettre en évidence. Les études citées par Schonert-Reichl (1999) s'accordent cependant pour indiquer une relation positive entre le statut sociométrique dans le groupe de pairs et le niveau de raisonnement moral. Cependant, dans les propres résultats de cet auteur, toutes les dimensions relatives aux interactions entre pairs ne sont pas corrélées avec le développement moral, et lorsque de telles corrélations existent, elles restent relativement faibles. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent l'importance pour le développement moral de l'expérience de la résolution positive des conflits interpersonnels (c'est effectivement le cas si l'adolescent est bien intégré dans son groupe) et de la possibilité de relations amicales intimes (comme le suggère la corrélation positive du raisonnement moral avec le nombre d'amis proches mais pas avec le nombre d'amis en général).

24 Enfin, en ce qui concerne les influences familiales, on pouvait penser à une influence éducative directe des parents, ce qui conduirait à observer une corrélation forte et positive entre le niveau de moralité des parents et celui des enfants. En réalité, les recherches citées par Lehalle *et al.* (2000) invitent à relativiser le caractère direct de cette influence. Non seulement les corrélations entre parents et enfants apparaissent faibles et non systématiques, mais de plus on a observé, chez les adultes, que le niveau de jugement moral d'une personne pouvait très bien aller au-delà de celui de ses parents, ce qui exclut une influence directe (Pratt & Diessner, 1999 ; Speicher, 1994, cités par Lehalle *et al.,* 2000). Ce type d'observation est tout à fait compatible avec l'approche développementale qui, d'une part, valorise la multiplicité des facteurs en jeu (on sait par exemple que le niveau d'études augmente en moyenne d'une génération à l'autre), et qui souligne, d'autre part, la nature constructiviste du développement

(importance de la *réaction* de l'enfant à l'influence exercée, et non pas importance de l'influence en elle-même).

25 En définitive, la variabilité interindividuelle du développement moral ne peut être appréciée sans tenir compte des variations intra-individuelles, et en se limitant à des modèles de causalité simple appliqués à des catégories d'individus supposées homogènes et bien différenciées sur le plan de leur développement moral. Hélas, la construction alternative de modèles à la fois systémiques et dynamiques se heurte à des difficultés pratiques et méthodologiques considérables. Cette approche théorique sera poursuivie, dans la troisième partie de cet article, lorsqu'il sera question des facteurs potentiels du développement moral chez les adolescents. Auparavant, il nous faut signaler l'existence actuelle d'autres approches descriptives du développement moral et préciser les diverses modalités possibles d'une approche socio-cognitive de cette question.

Après Kohlberg : autres méthodes, autres modèles

26 Dans les discussions précédentes, les niveaux de développement moral se référaient implicitement ou explicitement à la séquence de Kohlberg. Cependant, malgré sa pertinence empirique et développementale (comme souligné plus haut), cette séquence a depuis l'origine soulevé des problèmes méthodologiques et conceptuels. Sur un plan méthodologique, il faut rappeler qu'une même décision peut en fait relever de plusieurs stades car c'est la justification de la décision qui détermine en réalité son niveau moral. Par exemple, le fait de s'en remettre à l'opinion majoritaire d'un groupe peut relever : (a) du stade 2 (s'il s'agit d'un moyen pratique pour trancher entre des intérêts divergents ou pour se tirer d'une situation embarrassante sans avoir à s'impliquer personnellement), (b) du stade 3 (si c'est un moyen de dégager l'opinion du groupe proche), (c) du stade 4 (s'il s'agit d'un recours aux décisions légales majoritaires qui doivent obligatoirement s'appliquer), (d) du stade 5 (lorsque la référence est celle d'un contrat social amendable par décision majoritaire), (e) et même du stade 6 (si le recours à une décision majoritaire est posé comme un principe démocratique dont la validité serait universelle). C'est pourquoi Kohlberg lui-même ou ses successeurs ont été amenés à préciser leurs critères empiriques d'évaluation dans les entretiens individuels (d'où le M.J.I. (Colby & Kohlberg, 1987 ; Colby *et al.,* 1987)) ou à modifier la procédure pour la rendre plus « objective » en demandant aux participants d'évaluer directement des critères de décision formulés *a priori* (voir le D.I.T. (Rest, 1979 ; Rest, *et al.,* 1978 ; Rest, *et al., 1*999) ; voir également Boom *et al.* (2001), pour une procédure voisine du D.I.T.).

27 Sur un plan conceptuel, les stades de Kohlberg paraissent relativement généraux et hétérogènes. L'idée selon laquelle chaque stade correspondrait à une nouvelle structure d'ensemble est une fiction complète car aucun modèle structural n'a jamais été décrit pour rendre compte des compétences aux différents stades. Or l'analyse structurale n'est que métaphorique si elle se dispense de préciser les propriétés formelles du modèle structural de référence (Lehalle, 1998). En réalité, dans le système de Kohlberg, plusieurs critères coexistent pour préciser la nature des stades successifs. Par exemple, pour décrire le stade 3, on peut insister sur l'aspect conformiste (volonté d'être un « gentil garçon » ou une « gentille fille »), ou sur le niveau de décentration qu'il présuppose (se représenter les valeurs du groupe proche), ou sur les objectifs sociaux

qu'il valorise (rechercher des interactions positives entre les personnes par l'aide mutuelle et l'évitement des conflits). Cela explique la relative variabilité de présentation de ce stade selon les auteurs. Il en est de même avec le stade 5 que l'on peut cerner : par le doute manifesté vis-à-vis des normes collectives dans la société actuelle (cet aspect est parfois référé à un stade transitionnel « 4 et 1/2 »), par la prise de conscience du caractère relatif des lois, par un retour sur l'analyse des besoins individuels (puisque les lois ont pour fonction d'assurer le bien-être du plus grand nombre d'individus), ou par l'adhésion au principe d'un contrat social collectivement décidé.

28 Enfin, toujours sur un plan conceptuel, on a pu reprocher au système de Kohlberg d'être culturellement biaisé et de correspondre uniquement à l'évolution morale des sociétés industrielles occidentales. Ce type de critique n'est pas fondé (voir les discussions dans Bril et Lehalle (1988/1998), ou dans Lehalle *et al.* (2000)). Dès 1985, Snarey avait souligné dans sa revue de question que les dilemmes de type « Kohlberg » ont une pertinence transculturelle évidente, c'est-à-dire qu'ils peuvent facilement être adaptés aux différents contextes culturels. De plus, les stades post-conventionnels sont régulièrement peu fréquents, même dans le contexte des sociétés occidentales. En revanche, les réflexions philosophiques formulées dans les diverses cultures suscitent l'élaboration de principes moraux tels que ceux référés au stade 6, même si les valeurs qui les sous-tendent ne sont pas toujours hiérarchisées de façon identique et même si tous les membres d'un groupe culturel n'adhèrent pas à ces principes. Autrement dit, en suivant Wainryb et Turiel (1995), il faut désormais tenir compte de la variabilité intra-culturelle (interindividuelle) et se garder des stéréotypes.

29 Compte tenu des difficultés méthodologiques et conceptuelles que l'on vient de mentionner, des propositions nouvelles ont été formulées, que ce soit par les successeurs de Kohlberg ou par des chercheurs se situant dans des perspectives théoriques relativement différentes. Par exemple, Gibbs, Basinger et Fuller (1992) ont présenté un nouvel instrument d'évaluation du développement moral : le S.R.M.-S.F. (Sociomoral Reflection Measure-Short Form). Cet instrument apparaît comme une évolution des procédures de Kohlberg : au lieu de faire réfléchir les participants sur des dilemmes hypothétiques, un questionnaire (écrit) porte directement sur l'importance accordée à divers comportements « moraux » ou « normatifs » comme : tenir une promesse, dire la vérité, aider les autres, préserver la vie des gens ou sa propre vie, ne pas voler, respecter les lois, sanctionner les actes délictueux. Le questionnaire comprend onze questions, toutes construites sur le même mode : d'abord une évaluation du degré d'importance du comportement ciblé, puis une demande de justification (écrite) de l'évaluation effectuée. La passation est donc extrêmement simplifiée. En revanche le codage des réponses nécessite un certain entraînement pour le psychologue. C'était déjà le cas avec le M.J.I. (mais beaucoup moins avec le D.I.T.).

30 De plus, le modèle développemental (issu de Kohlberg) a été modifié. En effet, les auteurs ont pris acte du fait que les stades post-conventionnels ne sont que rarement observés. En définitive, leur système de stades ne comporte que quatre stades regroupés en deux niveaux de moralité qualifiés de niveaux « immature » et « mature ». En s'appuyant sur les réponses au questionnaire, chaque stade est décrit par divers aspects explicitement distingués. En résumé, le stade 1 correspond à des réponses peu élaborées où prédominent la soumission à l'autorité, l'évaluation des conséquences pour la personne (sanctions, prison, etc.), l'expression de contraintes

pour elles-mêmes, ou encore les jugements par de simples labels évaluatifs (« c'est bien » *versus* « c'est mal »). Le stade 2 est essentiellement pragmatique, avec des évaluations fondées sur la réciprocité des échanges interpersonnels et des services rendus (par exemple, il est normal de s'aider entre amis puisque si on aide son ami, celui-ci vous aidera en retour). Mais c'est au niveau « mature » que les préoccupations sociales deviennent manifestes. Au stade 3 (qui devient le stade prédominant au moment de l'adolescence), les opinions manifestent une représentation de ce qui doit fonder les relations interpersonnelles positives : sentiments prosociaux, aide à autrui, empathie, etc. Puis, après une étape de transition explicitement distinguée par les auteurs, le stade 4 généralise à l'ensemble de la société les préoccupations sociales jusque-là limitées aux interactions interpersonnelles. C'est à ce stade 4 que les comportements personnels sont évalués par rapport au fonctionnement social dans son ensemble, aux questions d'équité et de justice, etc.

31 Ainsi, une approche un peu rapide de ce système de stades pourrait laisser penser que les éléments descriptifs cernés par les traditionnels stades post-conventionnels ont été purement et simplement écartés. En réalité, Gibbs *et al.* reprennent certaines propositions tardives de Kohlberg pour distinguer, dans chacun des stades 3 et 4, un « type A » et un « type B ». Lorsque les réponses sont formulées selon le « type A », les aspects moraux sont envisagés dans des contextes ou situations spécifiques. Lorsqu'elles relèvent du « type B », la réflexion morale est généralisée jusqu'à être exprimée en terme d'idéaux et de principes universels, ce qui rejoint certains aspects du niveau post-conventionnel de Kohlberg. Autrement dit, dans le système de Gibbs *et al.,* la distinction développementale principale est entre un niveau immature et un niveau mature. Ce niveau mature comporte deux stades hiérarchisés par la prise en compte plus tardive du fonctionnement social dans son ensemble. De plus l'expression des normes est plus ou moins abstraite et cela conduit, aussi bien au stade 3 qu'au stade 4, à la distinction entre un « type A » (normes exprimées dans des situations concrètes) et un « type B » (normes exprimées de façon générale, abstraite et à la limite universelle).

32 Ce travail de Gibbs *et al.* (1992) illustre, parmi d'autres études, le caractère non figé et en perpétuelle évolution de la perspective de Kohlberg et de ses successeurs. Kohlberg lui-même n'a pas cessé de reformuler ses propositions théoriques, comme en témoignent par exemple la distinction, que l'on vient de voir, entre les formulations de type A et de type B, ou la proposition d'un ultime stade 7 permettant de fonder sur une représentation « cosmologique » les principes élaborés antérieurement au niveau du stade 6 (Kohlberg & Ryncarz, 1990).

33 Parmi les autres évolutions issues du courant théorique de Kohlberg, certains auteurs ont estimé nécessaire de distinguer plusieurs catégories de normes sociales. À l'origine, avec Turiel (1978, cité par McConville et Furth, 1981), il s'agissait simplement de remarquer que certaines normes sociales ne sont que des « conventions », et il n'est pas très important de les respecter ou de ne pas les respecter (par exemple : se faire des cadeaux dans la famille à Noël ou s'habiller en blanc le jour de son mariage). D'autres normes au contraire sont des normes morales et, même si leur transgression n'est pas explicitement interdite, il convient de les respecter (par exemple, cela ne se fait pas d'informer tout le monde que le père d'un copain a fait de la prison). Par la suite, McConville et Furth (1981) ont distingué *a priori* cinq types de règles sociales : le domaine *légal* (tout ce qui est interdit par la loi), les *règlements* (ce qui régule la vie

collective, par exemple en famille ou à l'école, et qui ne se trouve pas obligatoirement consigné dans un texte), le domaine *interpersonnel* (respecter les autres et tenir ses engagements), le domaine de la *moralité* au sens strict (comme défini plus haut), et les *conventions.* Mais en tenant compte des résultats obtenus en présentant à des adolescents des histoires fictives rapportant des infractions à ces diverses normes sociales – avec une méthode de choix forcé (McConville & Furth, 1981) ou avec une méthode d'analyse en clusters à partir de classifications libres (Lévy & Lehalle, 2002) – il est cohérent de penser que les représentations adolescentes distinguent habituellement trois ensembles de normes et non pas cinq : les *conventions,* les *interdits* (dont les transgressions sont susceptibles d'être sanctionnés et qui se subdivisent en « lois » et « règlements »), enfin les normes *« pro-sociales »* (impliquant des obligations interpersonnelles et « morales »). De plus, au cours de l'adolescence, ces types de normes sont repérés d'une manière de plus en plus explicite. Au début de l'adolescence, on trouve encore des classifications fondées sur des critères de contexte (par exemple le lieu où se déroule l'action) ou des regroupements qui paraissent pertinents pour leur auteur tout en étant difficilement justifiés explicitement.

34 Enfin, on peut citer les études menées par Eisenberg sur le raisonnement moral « pro-social » (Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995). La perspective est ici plus spécifique que celle de Kohlberg. Dans les dilemmes proposés, les conflits se situent entre les préférences personnelles et les besoins d'autrui, cela dans un contexte où les prescriptions des autorités ou les obligations formelles sont minimales (par exemple : donner son sang même si on n'a pas envie de le faire). Sur ce thème, les résultats longitudinaux présentés par Eisenberg *et al.* (1995) et incluant la période adolescente paraissent peu systématiques, avec des évolutions qui ne sont pas toujours linéaires ni séquentielles. Par exemple, la maximisation des satisfactions personnelles diminue avec l'âge entre 4/5 ans et 11/12 ans mais augmente au moment de l'adolescence. Cependant, à partir de 5/6 ans, la prise en compte du besoin d'autrui est l'attitude la plus fréquente, même si elle diminue au moment de l'adolescence. Ou encore, la considération des gains possibles en retour (« réciprocité directe ») augmente régulièrement avec l'âge jusqu'à 13/14 ans et diminue légèrement ensuite, etc. Ce qui frappe dans cette perspective, c'est la faiblesse de l'analyse théorique. Des évolutions sont empiriquement notées avec l'âge mais ces évolutions ne seraient interprétables que dans le cadre d'une théorisation à la fois développementale (pour repérer les mécanismes et processus en jeu) et différentielle (pour rendre compte de la différenciation interindividuelle des évolutions selon les circonstances sociales et éducatives). L'approche socio-cognitive du développement moral constitue l'une des formes de théorisation possible de ces évolutions.

Les divers aspects d'une analyse socio-cognitive du développement moral

35 Considérer le développement psychologique à la fois du point de vue des contraintes de l'évolution cognitive et du point de vue des déterminants sociaux relève d'une perspective ancienne qui remonte à Baldwin (Baldwin, 1895 ; Bukatko & Daehler, 1992). Elle fut illustrée par de nombreux auteurs incluant en particulier ceux qui s'attachent à souligner l'importance des comparaisons interculturelles (voir par exemple dans Segall, Dasen, Berry & Poortinga (1990/1999), ou dans Bril & Lehalle (1988/1998)).

Actuellement, les écoles de pensée se réclament principalement de la tradition de Vygotski (Schneuwly & Bronckart, 1985), de celle de Wallon (Nadel & Best, 1980), et aussi de Piaget car on reconnaît désormais l'importance que Piaget (1966, par exemple) accordait aux facteurs sociaux du développement (voir également Bideaud (1979-80) pour une analyse croisée du développement opératoire et du développement moral).

36 Cela dit, dans le cadre du développement moral, et non pas dans celui des études générales sur les représentations sociales, le caractère socio-cognitif d'une analyse peut être interprété de quatre manières différentes.

37 Il y a tout d'abord les *représentations collectives.* Dans ce cas, l'aspect cognitif est constitué par la description des « représentations » en elles-mêmes et de leur fonctionnement. Plus précisément, dans le cas des représentations de la moralité, on s'intéressera au système idéologique et aux valeurs qui sous-tendent les choix de comportement et les jugements moraux. Quant à l'aspect social des « représentations collectives », il résulte de la communauté de pensée induite par l'appartenance à une collectivité. Les critères utilisés pour définir cette appartenance peuvent être extrêmement variables : communauté culturelle, professionnelle, générationnelle, etc. Autrement dit, la variabilité interindividuelle déjà évoquée dans le paragraphe précédent se trouve ici d'emblée interprétée comme une variabilité entre groupes sociaux. Cependant, les difficultés de cette approche résident principalement dans la tendance à négliger, d'une part, la variabilité intra-groupe (car tous les membres d'une collectivité ne partagent pas obligatoirement les représentations dominantes dans ce groupe) et, d'autre part, la communauté de représentation qui peut exister entre diverses collectivités (des groupes différents peuvent avoir construit des représentations analogues). C'est le cas en particulier lorsqu'il s'agit des appartenances culturelles. Par conséquent, toute recherche sur les « représentations collectives » doit reposer sur une approche comparative effective et ne pas se contenter d'une description uniquement fondée sur les réponses de la communauté ciblée. De plus, il est assez discutable de considérer les représentations individuelles comme la résultante passive de l'appartenance à des communautés diverses.

38 Est également « socio-cognitif », l'aspect *stratégique* des modalités adaptatives construites par l'individu pour tenir compte des normes effectives dans ses groupes d'appartenance ou dans la société en général. On a parlé à ce propos d'apprentissage social et il est clair que les adolescents ont à éprouver et à identifier les diverses formes de règles collectives (conventions, interdits, normes pro-sociales). En un sens, il s'agit de cognition car ce sont bien des stratégies adaptatives, plus ou moins couronnées de succès, mais ces stratégies ont pour objets les comportements en société et le développement social en général (Jackson, 1997).

39 Un cas légèrement différent du précédent est constitué par les *décisions morales* et les *jugements moraux* (portant, comme on l'a vu, sur des situations fictives ou sur des situations considérées comme réelles). Là encore, comme pour les stratégies, c'est le contenu même de la décision ou du jugement qui se trouve être de nature sociale. Mais des contraintes cognitives déterminent l'analyse de telles situations car il convient, par exemple, de confronter le point de vue des divers protagonistes, ou de considérer des principes abstraits applicables à la situation, ou encore de rechercher une cohérence logique dans ses décisions successives (éviter les contradictions entre ses propres jugements), etc.

40 Enfin, une analyse est « socio-cognitive » si le projet est de rechercher les facteurs sociaux susceptibles de déterminer les évolutions cognitives, en particulier celles qui se rapportent aux « stratégies » et « jugements ». On s'intéresse ici à ce qui produit les évolutions individuelles et leur différenciation. Et parmi ces déterminants, il est assez évident de considérer l'importance des circonstances sociales qui suscitent les changements développementaux dans leur aspect général (évolution en stades) et dans leur aspect différentiel. Dans ce cadre, une représentation à la fois constructiviste et dynamique s'intéressera aux trajectoires individuelles constituées par les réactions successives de l'individu aux sollicitations environnementales et sociales.

41 Ainsi, il apparaît clairement que les relations entre « cognition » et « socialisation » sont de natures fort différentes selon les cas de figure distingués. Dans le cas des représentations collectives, socialisation et cognition sont intimement liées et constituent deux aspects d'un même phénomène. Dans les deux cas suivants (stratégies et jugements), la distinction des aspects sociaux et cognitifs est plus marquée : le social constitue un domaine fonctionnel où se manifestent les processus généraux de la cognition. Enfin, selon le dernier point de vue, les deux aspects de la cognition et du social ne se situent pas au même niveau de l'analyse puisque les déterminants sociaux, extérieurs à la cognition, orientent l'évolution cognitive.

Déterminants possibles de l'évolution morale chez l'adolescent

42 En tenant compte des analyses précédentes et des interrogations qui se manifestent dans la société actuelle, une question essentielle est de rechercher ce qui pourrait influencer, pendant l'adolescence, l'adhésion à des valeurs morales et contribuer à l'évolution développementale des jugements moraux selon les séquences que l'on a pu identifier. Précisons qu'il ne s'agit pas ici de proposer directement des moyens d'action auprès d'adolescents. Il s'agit plutôt de rechercher ce qui pourrait expliquer la différenciation interindividuelle du développement et l'évolution développementale en elle-même.

43 Tenter de répondre à cette question, c'est évidemment prendre quelques risques, en allant au-delà de la trop grande prudence qui caractérise habituellement le discours psychologique et scientifique. Toutefois, les cinq vecteurs d'analyse que l'on va proposer découlent du cadre théorique ébauché dans les paragraphes précédents et caractérisé par un constructivisme dynamique. « Constructivisme », parce qu'il est illusoire de penser à une influence éducative directe sur les représentations et les comportements moraux ; il est en réalité plus pertinent de rechercher les conditions environnementales susceptibles d'induire des réactions individuelles adaptatives (Grusec & Goodnow, 1994). « Dynamique », parce que, surtout au moment de l'adolescence, les changements développementaux s'accordent mal avec des modèles d'accroissement progressifs, toujours croissants, quantitatifs et linéaires ; à l'inverse, les expériences adolescentes peuvent conduire à des ruptures ou à des alternances entre des positions idéologiques contradictoires ou entre des périodes d'évolution rapide ou de relative stagnation (en apparence tout au moins).

Dépasser l'ancrage dans des contextes

44 Lorsqu'un individu doit évaluer une situation sociale ou un dilemme moral, deux modalités cognitives de traitement peuvent être mises en œuvre. Selon la première, les éléments de la situation sont traités en eux-mêmes et leur évaluation spécifique induit la décision ou le jugement. On parlera alors de traitement local. Selon la seconde modalité de traitement, la situation est considérée ou traitée comme un exemple d'une catégorie plus large de situations. On parlera alors de traitement abstrait. Or, comme on l'a vu en citant par exemple la recherche de Aris (1999), si les situations sont traitées localement et d'une façon relativement indépendante les unes des autres, les évaluations risquent d'être de niveaux variables (variations intra-individuelles). À l'inverse, si le traitement porte sur des invariants de situation (en reconnaissant par exemple l'appartenance à un type de règle sociale, ou en raisonnant par analogie avec une ou plusieurs autres situations), il deviendra nécessaire pour l'individu de généraliser l'évaluation à l'ensemble des situations semblables (réduction de la variabilité intra-individuelle) ou de justifier l'absence de généralisation par la considération de propriétés spécifiques à telle ou telle situation.

45 On aura reconnu ici diverses formes de généralisation cognitive déjà évoquées ailleurs (Gauderat-Bagault & Lehalle, 2002 ; Lehalle, 1998). On parle de généralisations « intra » lorsque des situations sont traitées de façon semblable, mais aussi de façon locale ; dans ce cas, la généralisation est apparente pour l'observateur, car des situations différentes sont effectivement traitées de façon semblable, mais en réalité chaque situation est traitée pour elle-même (« intra ») sans que des liens soient opérés entre les situations. On parle de généralisations « inter » lorsque la généralisation repose cette fois sur des liens effectués « entre » les situations ; c'est typiquement le cas dans les raisonnements par analogie ; mais le lien effectué entre les situations peut rester indifférencié (c'est-à-dire qu'une ressemblance globale entre les situations est invoqué sans plus de précision), ou bien les correspondances entre situation cible et situation source sont explicitement dégagées. Enfin, dans le cas des généralisations « trans », les invariants entre les situations sont traités pour eux-mêmes, ce qui implique qu'ils soient représentés sous un format quelconque (langage, image mentale, etc.) qui transcende chaque réalisation particulière. Il s'agit là de processus généraux impliqués dans le développement cognitif. À strictement parler, il ne s'agit pas de « facteurs » de développement, encore moins de facteurs sociaux externes, sauf si des conditions environnementales ou éducatives étaient susceptibles de déclencher les mécanismes cognitifs produisant ces processus de généralisation.

Expérimenter le fonctionnement des groupes d'appartenance

46 Comme on l'a vu avec Schonert-Reichl (1999) et aussi en rappelant l'étude *princeps* de Piaget (1932/1978), l'expérience des interactions entre pairs est susceptible de faire avancer la compréhension des règles d'un fonctionnement collectif. Dans les conceptions de Piaget, l'évolution morale progresse de l'hétéronomie à l'autonomie. L'hétéronomie désigne le fait que les normes s'imposent à l'individu « de l'extérieur », c'est-à-dire en provenant des figures d'autorité. À l'inverse, l'autonomie signifie non seulement que l'individu s'est construit des repères normatifs, mais aussi que les groupes décident de leur propre fonctionnement en se fixant leurs propres normes.

Cette distinction entre l'hétéronomie et l'autonomie est tout particulièrement pertinente pour la période de l'adolescence.

47 En effet, dans le cadre traditionnel de l'apprentissage social, il peut apparaître nécessaire, au moins pour certains adolescents, que les figures d'autorité se manifestent et rappellent autoritairement les contraintes de la vie en société. Mais il est clair également que les adolescents peuvent difficilement adhérer à des normes imposées de l'extérieur, dont ils auraient plutôt tendance à tester les limites. Au contraire, la prise en charge autonome des règles du fonctionnement du groupe – dans le cadre scolaire par exemple : Araujo (2002), Cava et Musitu (2002) – est susceptible de rendre manifeste leur justification et par conséquent de susciter l'adhésion personnelle à leur formulation tout en s'exerçant à la prise de décision collective. Ainsi, toute participation active (et démocratique) au fonctionnement des groupes d'appartenance, et toute responsabilisation réelle peut induire chez les adolescents une meilleure appréhension des situations sociales (éventuellement conflictuelles) et par conséquent un progrès développemental dans le domaine des jugements moraux.

Mieux connaître le fonctionnement de la société

48 C'est une chose d'expérimenter le fonctionnement des groupes auxquels on appartient, autre chose est de connaître le fonctionnement de la société en général. Or, dans le système de Kohlberg, le passage du stade 3 au stade 4 impose une connaissance du système judiciaire et de la légalité qui ne soit pas simplement empirique, comme c'était le cas au niveau pré-conventionnel où les figures de l'autorité judiciaire n'étaient reconnues que par les sanctions qu'elles sont susceptibles d'imposer. De même, l'idée du relativisme des lois et la conception d'un contrat social amendable (stade 5) sont strictement « impensables » si l'on ignore tout de la manière dont les lois sont élaborées et décidées. Il est par conséquent banal de postuler que la disponibilité de l'information sur le fonctionnement de la société (information dite « civique ») puisse contribuer à l'évolution des réponses dans les dilemmes relatifs au jugement moral.

49 Cela dit, il est beaucoup moins banal de parvenir à préciser les moyens de rendre effective cette information. L'institution scolaire a évidemment pour mission de réinventer des situations pédagogiques adaptées à ce domaine de connaissance. Mais il faut également tenir compte du fait que, dans ce domaine également, l'évolution cognitive a ses propres contraintes. Souvenons-nous des observations réalisées jadis par Adelson (1975). Le principe des entretiens menés par Adelson consistait à demander aux adolescents (11 à 18 ans) d'imaginer qu'un millier de personnes doivent quitter leur pays pour constituer une nouvelle société où devrait par conséquent se poser le problème du maintien de l'ordre social. Ainsi se trouvent discutées des questions comme : la structure et la fonction du gouvernement, la délinquance et la justice, les droits et devoirs des citoyens, les interactions entre l'État et les citoyens, les utopies possibles concernant le pouvoir politique, etc. Or, dans l'évolution des réponses entre 11 et 18 ans, Adelson souligne, en comparaison de variables différentielles, l'importance de ce qu'il appelle la « maturation » générale, ce que l'on appellerait aujourd'hui l'évolution cognitive, car il ne s'agit pas d'une simple « maturation ». Cette évolution se traduit par exemple par la possibilité de raisonner sur des idées abstraites (la religion, l'éducation, la justice, etc.) en dépassant leur représentation concrète (telle religion, telle modalité d'enseignement à l'école, telle fonction de policier ou de juge,

etc.). Adelson note également, au cours de l'adolescence, la possibilité de se représenter les changements sociaux qui font suite à des délibérations et décisions collectives, comme si les modalités actuelles du fonctionnement social étaient progressivement appréhendées par les adolescents comme une réalisation parmi de multiples possibles. Il s'agit là d'une évolution typiquement socio-cognitive, avec des contraintes cognitives liées au domaine des connaissances sociales. Autrement dit, même si l'information civique est disponible, encore faut-il qu'elle puisse être assimilée (au sens de Piaget) au niveau de connaissance et d'abstraction requis.

Expérimenter la diversité culturelle et sociale

50 Un autre facteur de développement moral est constitué par l'expérience de l'altérité. En effet, toute connaissance acquise sur d'autres systèmes de pensée, et toute interaction réelle avec une personne d'une autre culture sont susceptibles de faire bouger les cadres de référence individuels en manifestant à la fois la diversité possible des points de vue sur une question (et donc le caractère relatif du point de vue personnel) et la généralité interculturelle potentielle du partage émotionnel, de la sensibilité aux besoins d'autrui, du respect mutuel, etc. (au-delà par conséquent des stéréotypes réciproques). Deux illustrations très différentes peuvent être présentées sur cette question.

51 Tout d'abord, on peut rappeler que les phénomènes de groupes de jeunes délinquants ont été interprétés en termes de ségrégation sociale (Robert & Lascoumes, 1974). Tout se passe en effet comme si les jeunes délinquants d'un côté et l'environnement social de l'autre vivaient un clivage se traduisant par une valorisation systématique de tout ce qui concerne le groupe d'appartenance et par une dévalorisation systématique (autorisant l'agression) de tout ce qui est psychologiquement situé hors du groupe. Ces phénomènes de rejet mutuel et de définition identitaire *contre* ce qui est perçu comme extérieur peuvent être généralisés à la constitution de bandes opposées dans les quartiers sociologiquement difficiles, quel que soit le caractère « délinquant » des activités de ces bandes. Or, la seule manière de faire évoluer de façon durable ces situations conflictuelles, ainsi que les représentations qui leur sont associées, consiste à promouvoir des rencontres positives et personnelles entre les groupes clivés. L'expérience de l'altérité oblige à la décentration sociale et induit la construction de valeurs communes.

52 Une tout autre illustration est fournie par certaines recherches culturelles sur le développement moral. Nous disons bien « culturelles » et non pas « interculturelles » car si le qualificatif d'interculturel est pris dans un sens strict (traduisant le terme anglais « *cross-cultural* »), il n'y a guère de sens, actuellement, à comparer des cultures sur le plan de la fréquence empirique des stades du développement moral observée dans chacune d'elles. En effet, d'éventuelles différences entre les cultures seraient en réalité ininterprétables, et cela d'autant plus que la variabilité intra-culturelle est manifestement plus importante dans ce domaine que la variabilité interculturelle. En revanche, la dimension culturelle est essentielle car elle peut permettre de mieux comprendre comment les normes collectives se construisent dans un environnement social particulier, ce qui invite à privilégier les comparaisons intra-culturelles, avant d'élaborer des constructions théoriques plus générales qui tiennent compte des évolutions décrites dans différents contextes culturels. C'était la démarche suivie par

Edwards (1982) lorsqu'elle a mené plusieurs recherches au Kenya, utilisant les particularités locales pour diverses comparaisons relatives à des variables culturelles. Dans l'une de ces études, il s'agissait de comparer le développement moral selon le type d'institution scolaire fréquenté les années antérieures. En effet, il y avait au Kenya (peut-être encore aujourd'hui) à la fois des écoles secondaires pluriculturelles (écoles « nationales », diverses sur les plans racial et ethnique) et des écoles « régionales » (ayant par conséquent tendance à être culturellement plus uniformes). Or il a été montré à l'époque que la fréquentation des écoles pluriculturelles était liée à une accélération relative du développement moral, comme si l'expérience de l'altérité favorisait l'évolution personnelle. Dans l'ensemble, la position de Edwards était de souligner le caractère adaptatif des représentations morales en réponse aux informations disponibles et aux contraintes perçues dans l'environnement social. Par adaptation, on entend ici la possibilité d'évaluer les conflits interpersonnels effectifs dans le groupe social considéré, et de proposer des solutions.

Situer son évolution personnelle

53 Les études menées par Hart, Yates, Fegley et Wilson (1995) sont susceptibles de renverser la perception que l'on a habituellement des jeunes vivant dans les quartiers sociologiquement difficiles qui sont aussi les quartiers où se regroupent les familles pauvres. L'importance numérique de ces jeunes aux États-Unis est impressionnante. Selon les auteurs, 23,5 % de la population des grandes villes américaines vivaient en 1989 dans une situation de pauvreté. La population des jeunes concernés représente donc environ 23,5 % des 7,74 millions de jeunes âgés de 12 à 18 ans qui, en 1990, vivaient dans ces grandes villes. Mais au lieu de se focaliser sur les difficultés de ces jeunes, Hart *et al.* ont cherché à mieux comprendre ce qui caractérise, parmi ces jeunes, ceux qui manifestent un engagement moral positif, avec le souci de s'occuper des autres, etc. Quinze adolescents « exemplaires » ont été sélectionnés comme étant représentatifs de la diversité des activités au service de la communauté : participation directe à des services (par exemple : l'équivalent des « restaus du cœur », les foyers pour sans abris, les associations de conseil pour les jeunes, etc.) ou participation à la vie des quartiers (action politique par exemple). Des entretiens ont été menés auprès de ces jeunes et aussi auprès d'un groupe contrôle (mêmes âges, même origines ethniques, mêmes quartiers). Ces entretiens ont concerné divers aspects relatifs aux représentations de soi. Or, parmi les spécificités caractérisant les adolescents exemplaires, il y a le fait que la représentation qu'ils ont de leur situation personnelle actuelle est reliée sans difficulté à leur situation passée et à celle qu'ils envisagent pour le futur. Tout se passe comme s'ils percevaient une certaine cohérence ou continuité dans leur évolution personnelle à long terme. D'autres caractéristiques spécifiques de ces adolescents paraissent liées à celle que l'on vient de souligner : intégration dans leur image personnelle des représentations idéales et des représentations parentales, élaboration d'une théorie de soi-même fondée sur des principes qui donnent du sens à leur vie.

54 En s'appuyant sur ces résultats et analyses, un cinquième facteur socio-cognitif du développement moral à l'adolescent semble découler de la possibilité pour l'adolescent de se construire une représentation cohérente de lui-même selon une perspective à la fois temporelle (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987) et sociale. En effet, le rapport personnel aux normes sociales et surtout l'adhésion à des références collectives semble

bien dépendre de la manière dont l'individu situe son évolution personnelle par rapport au groupe dont il est membre et plus généralement par rapport à la société toute entière.

55 En conséquence, la société doit pouvoir offrir les conditions environnementales susceptibles de permettre cette construction représentative personnelle. L'une de ces conditions, probablement nécessaire, est que l'adolescent puisse effectivement avoir un rôle social actuel et faire des projets pour l'avenir. Comment en effet adhérer à des normes collectives si la société paraît bloquée, sans place réelle ni possibilité d'action pour les adolescents en construction personnelle ? Sur ces thèmes, il faudrait dépasser les représentations en termes de droits et de devoirs. En effet, se placer, pour les adolescents, dans une position revendicatrice par rapport à une société dispensatrice de biens « auxquels on a droit », prive en réalité de la liberté d'une gestion collective et responsable... qui serait tout autant, et peut-être même plus, dispensatrice de biens. Un esclave repu est toujours un esclave (voir la fable de La Fontaine : *Le loup et le chien...*). Ainsi, les frustrations nombreuses dans la société actuelle où se multiplient les modèles inaccessibles devraient probablement être analysées du point de vue des rapports entre hétéronomie et autonomie.

Conclusion

56 Les directions d'analyse que l'on a envisagées s'intègrent dans une perspective à la fois socio-cognitive et développementale. De façon plus précise, si des modèles de développement étaient envisagés dans le domaine du développement moral et selon la perspective définie, il conviendrait de distinguer trois aspects : celui des processus, celui des mécanismes et celui des déterminants de l'évolution. Sur le plan des processus, l'approche est fondamentalement descriptive et vise à mettre en évidence les enchaînements plausibles à long terme. Toute analyse en stades ou en séquences de développement permet de souligner de tels processus. Des exemples ont été présentés dans le premier paragraphe et le système de Kohlberg en est une illustration fameuse. De plus, il est possible d'envisager que la description des processus d'évolution amène à identifier des étapes empiriquement nécessaires. Par exemple, dans l'évolution relative aux représentations individuelles et groupales, il est possible que les représentations « claniques » (valorisation systématique du groupe d'appartenance et dévalorisation des autres groupes) constituent une étape dans l'évolution identitaire et normative qui pourrait atteindre un niveau développemental de dépassement des stéréotypes.

57 Par ailleurs, ces processus reposent sur des mécanismes adaptatifs de construction personnelle qui produisent à chaque moment du développement l'évolution constatée. Pour ce qui relève du développement moral, l'adaptation peut être définie comme un sentiment de cohérence (absence de contradictions) entre la représentation personnelle de ce que devrait être la société ou le groupe d'appartenance, et la représentation de son propre rôle dans la société actuelle ou dans le groupe d'appartenance. Telle que l'on vient de la définir, l'adaptation n'est pas un conformisme vis-à-vis de l'ordre établi. En effet, le conditionnel utilisé (cf. « ... ce que *devrait* être la société... ») souligne que l'adaptaion individuelle tient compte du fait que la société actuelle n'est pas forcément jugée idéale, lorsqu'il s'agit de se situer par rapport à elle et à ce qu'elle pourrait être.

58 À ce niveau d'analyse, il est cohérent de postuler que les mécanismes adaptatifs sont à la fois communs à l'espèce humaine et identiques à tous les niveaux de développement. Comme ils portent sur les constructions antérieurement élaborées (qui diffèrent selon les individus, au moins pour ce qui caractérise les domaines d'expertise de chacun), les évolutions produites à un moment donné du développement peuvent être fort différentes, autorisant des modélisations « dynamiques ». De plus, un mécanisme n'est pas un fonctionnement, puisque le rôle des mécanismes est précisément de modifier le fonctionnement dans une direction plus adaptée. Par conséquent, si l'on peut envisager que de tels mécanismes soient pré-programmés, on peut parallèlement s'interroger sur l'existence de fonctionnements sociaux très primitifs permettant d'enclencher le développement. La précocité des échanges émotionnels chez l'enfant normal suggère effectivement l'existence de tels fonctionnements primitifs, en manifestant par exemple la possibilité de vivre en soi l'émotion actuellement perçue chez autrui (N.B. : « vivre en soi » ne signifie pas « explicitement représenté »). Mais il y a un décalage (vertical !) considérable entre ces fonctionnements primitifs de partage émotionnel et les manifestations ultérieures de décentration sociale qui se présentent, en réponse aux dilemmes présentés ou dans les situations de la vie « réelle », comme des constructions représentatives explicites, nécessaires, argumentées et socialement adaptées.

59 Enfin, le niveau des déterminants est celui qui permet de repérer, dans l'expérience sociale, ce qui est susceptible de déclencher les mécanismes adaptatifs et de produire secondairement l'enchaînement du processus d'évolution. C'est à ce niveau que la différenciation du développement est envisageable, selon un schéma très classique où les particularités de l'environnement sont susceptibles d'induire des évolutions personnelles très différentes, bien que les mécanismes adaptatifs soient fondamentalement les mêmes et les séquences d'évolution identiques dans un environnement homogène et stimulant. Autrement dit, la perspective développementale ne conduit pas à ne retenir que les évolutions « majorantes » du développement moral. À terme, elle doit permettre également de rendre compte de la diversité des évolutions individuelles, conçues comme des réactions à long terme, en réponse à une succession de situations environnementales particulières. À un moment donné du développement personnel, les constructions antérieures déterminent obligatoirement les possibilités de réaction actuelle et réduisent en quelque sorte l'éventail des adaptations possibles. Mais le caractère dynamique du développement autorise également à envisager sans cesse les conditions environnementales favorables aux constructions personnelles majorantes.

NOTES

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). Washington DC, U.S.A. : Hemisphere Publishing Corporation (Distributed by Halsted Press, a Division of John Wiley & Sons, Inc.).

Araujo, U. F. (2002, November). Democracy, education and the construction of the moral self. *28th Annual Conference of the Association for Moral Education.* Chicago, U.S.A. : University of Illinois.

Aris, C. (1999, September). Intra-Individual variations in adolescent's moral judgments related to « personal interest » enclosed in moral dilemmas. *IXth European Conference on Developmental Psychology,* Island of Spetses, Greece.

Baldwin, J. M. (1895). *Mental development in the child and the race.*New York, U.S.A. : Macmillan.

Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 49-78). Paris : P.U.F.

Bègue, L. (1998). De la « cognition morale » à l'étude des stratégies du positionnement social : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'Année Psychologique, 98,* 295-352.

Bideaud, J. (1979-1980). Développement moral et développement cognitif. *Bulletin de Psychologie, 33, 345,* 589-601.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action : A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88,* 1-45.

Boom, J., Brugman, D., & Van der Heijden, G. M. (2001). Hierarchical structure of moral stages assessed by a sorting task. *Child Development, 72,* 535-548.

Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle, 23,* 291-311.

Bril, B., & Lehalle, H. (1988/1998). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles* (3^{e} édition). Paris : P.U.F.

Bukatko, D., & Daehler, M. W. (1992). *Child development. A topical approach*. Boston, U.S.A. : Houghton Mifflin Company.

Cava, M. J., & Musitu, G. (2002).*La convivencia en la escuela.* Madrid, Espagne : Paidós Ibérica.

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment* (Vol. 1). Cambridge UK : Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. C., & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgment* (Vol. 2). Cambridge UK : Cambridge University Press.

Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. In D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 248-279). San Francisco, U.S.A. : W. H. Freeman and Co.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence : A longitudinal study. *Child Development, 66,* 1179-1197.

Erikson, E.-H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité* (Original publié en 1968). Paris : Flammarion.

Gauderat-Bagault, L., & Lehalle, H. (2002). La généralisation des connaissances numériques avant et après 7/8 ans. In J. Bideaud & H. Lehalle (Éds.), *Le développement des activités numériques chez l'enfant* (pp. 103-125). Paris : Hermès.

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral Maturity. Measuring the development of sociomoral reflection.* Hillsdale NJ, U.S.A. : Lawrence Erlbaum.

Gilligan, C. (1977). In a different voice : Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review, 47,* 481-517.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values : A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30,* 4-19.

Hart, D., Yates, M., Fegley, S., & Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 317-341). Cambridge UK : Cambridge University Press.

Jackson, S. (1997). Panorama sur le développement social à l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 79-108). Paris : P.U.F.

Jurkovic, G.J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher : A structural-developmental perspective. *Psychological Bulletin, 88,* 709-727.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I, Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana, 6,* 11-33.
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, U.S.A. : 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, U.S.A. : Oxford University Press.
Kroger, J. (1993). *Discussions on ego identity.* Hillsdale NJ, U.S.A. : Lawrence Erlbaum.
Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents.* Paris : P.U.F. (4e édition mise à jour).
Lehalle, H. (1998). Sagesse et illusions de la modélisation. *Bulletin de Psychologie,* 51, 249-263.
Lehalle, H. (2001). Le développement cognitif des adolescents. Caractéristiques générales et variabilités. In C. Golder & D. Gaonac'h (Éds.), *Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie* (pp. 58-75). Paris : Hachette.
Lehalle, H. (2002). Connaissances numériques et modèles de développement. In J. Bideaud & H. Lehalle (Éds.), *Le développement des activités numériques chez l'enfant* (pp. 29-54). Paris : Hermès.
Lehalle, H., Buelga, S., Aris, C., Chapelle, D., & Lévy, 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.
Lehalle, H., & Mellier, D. (2002). *Psychologie du développement. Cours et Exercices.* Paris : Dunod.
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.
Mc Conville, K., & Furth, H. G. (1981). Understanding of social rule systems in adolescence. In J. A. Meacham & N. R. Santilli (Eds.), *Social Development in Youth : structure and content. Contributions to human development* (Vol. 5) (pp. 145-159). Basel, Suisse : S. Karger.
Moffit, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behaviour : a developmental taxonomy. *Psychological Review, 100, 4,* 674-701.
Musitu, G., Buelga, S., Cava, M. J., & Lila, M. S. (2001). *Familia y Adolescencia.* Madrid, Espagne : Síntesis.
Nadel, J., & Best, F. (1980). *Wallon aujourd'hui.* Paris : Éditions du Scarabé.
Piaget, J. (1932/1978). *Le jugement moral chez l'enfant* (5e édition). Paris : P.U.F.
Piaget, J. (1966/1970). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie. In J. Piaget (Éd.), *Psychologie et épistémologie* (pp. 59-79). Paris : Denoël.
Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the Defining Issues Test. An objective test of moral judgment development.* Minneapolis, U.S.A. : Minnesota Moral Research Projects.
Rest, J. R., Davison, M. L., & Robbins, S. (1978). Age trends in judging moral issues : A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test, *Child Development, 49,* 263-279.
Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach.*Mahwah NJ, U.S.A. : Lawrence Erlbaum.
Robert, P., & Lascoumes, P. (1974). *Les bandes d'adolescents. Une théorie de la ségrégation* (2e édition revue). Paris : Les éditions ouvrières.
Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence.* Paris : P.U.F.
Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (Éds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
Schonert-Reichl, K. A . (1999). Relations of peer-acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 19,* 249-279.
Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1990/1999). *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology* (2e édition). Boston, U.S.A. : Allyn and Bacon.

Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development : a critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin, 97,* 202-232.
Snyder, S. S., & Feldman, D. H. (1984). Phases of transition in cognitive development : Evidence from the domain of spatial representation. *Child Development, 55,* 981-989.
Sobesky, W. E. (1983). The effect of situational factors on moral judgments. *Child Development, 54,* 575-584.
Wainryb, C., & Turiel, E. (1995). Diversity in social development : between or within cultures ? In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 283-313). Cambridge UK : Cambridge University Press.
Walker, L. J. (1982). The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development. *Child Development, 53,* 1330-1336.
Walker, L. J., De Vries, B. de, & Bichard, S. L. (1984). The hierarchical nature of stages of moral development. *Developmental Psychology, 20,* 960-966.
Walker, L. J., Gustafson, P., & Hennig, K. H. (2001). The consolidation/transition model in moral reasoning development. *Developmental Psychology, 37, 2,* 187-197.
Walker, L. J., Pitts, R. C., Hennig, K. H., & Matsuba, M. K. (1995) Reasoning about morality and real-life moral problems. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 371-407). Cambridge UK : Cambridge University Press.
Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Stage transitions in moral reasoning : A longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology, 27,* 330-337.
Wark, G. R., & Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology, 32,* 220-230.

RÉSUMÉS

Les conceptions de Kohlberg sur le développement moral ont suscité de nombreux travaux empiriques et théoriques qui aboutissent en définitive à une conception renouvelée de l'évolution morale au cours de la période de l'adolescence. La première partie de cet article présente les éléments principaux de cette conception, avec la prise en compte des variabilités intra-et inter individuelles et de quelques-unes des reformulations proposées après Kohlberg. Cette synthèse aboutit à deux séries d'interrogations. Tout d'abord, la perspective de Kohlberg étant essentiellement « socio-cognitive », il apparaît nécessaire de chercher à préciser quatre interprétations possibles du caractère « socio-cognitif » habituellement attribué au développement moral. Ensuite, la variabilité constatée du développement moral invite à poser la question des déterminants possibles de cette évolution et de sa différenciation. Sur ce dernier aspect, cinq directions d'analyse explicatives sont envisagées.

Kohlberg's theories on moral development have led to several empirical and theoretical studies, resulting in a renewed conceptualization of moral development during adolescence. The first part of this article presents the main aspects of this conceptualization, including both an awareness of intra-and inter-individual variability, and some of the more recent developments after Kohlberg. This review leads to two types of questions. As Kohlberg's theory is basically "socio-cognitive", it is appropriate at the outset to specify four different meanings of the "socio-cognitive" characteristics usually attributed to moral development. Secondly, moral development variability observed leads us to question potential determinants and differentiation

of this development. Taking this into consideration, five directions of hypothetical explanations have been considered.

INDEX

Mots-clés : Développement moral, Différences interindividuelles, Facteurs de développement, Théories socio-cognitives, Variabilité intra-individuelle
Keywords : Developmental factors, Inter-individual differences, Intra-individual variability, Moral development, Socio-cognitive theories

AUTEURS

HENRI LEHALLE

Professeur de psychologie à l'Université Paul Valéry, Montpellier III (Route de Mende, F-34199 Montpellier Cedex 5) et membre du Laboratoire « Développement et Complexité » (EPHE, Paris) ; il mène des recherches dans des domaines variés du développement psychologique (normes sociales, activités numériques, différences culturelles) dans le but d'éprouver la pertinence des modèles généraux et constructivistes du développement. Courriel :henri.lehalle@univ-montp3.fr

CAROLINE ARIS

Docteur en psychologie de l'Université Paul Valéry, Montpellier III et rattachée au Laboratoire de la Mémoire et de la Cognition (LaMeCo : Laboratoire de la Mémoire et de la Cognition) ; elle poursuit des recherches sur les variations intra-individuelles des jugements moraux chez les adolescents.

SOFIA BUELGA

Professeur à la Faculté de psychologie de Valencia (Espagne), département psychologie sociale, et Membre de l'équipe « Psychosociologie de la famille et de l'adolescence » ; ses recherches portent principalement sur les conduites à risque au moment de l'adolescence (consommation de drogues, délinquance) et sur les déterminants familiaux de ces conduites.

GONZALO MUSITU

Professeur à la Faculté de psychologie de Valencia (Espagne), département psychologie sociale, où il dirige l'équipe « Psychosociologie de la famille et de l'adolescence » ; ses recherches les plus récentes ont porté sur la psychologie sociale de la famille, l'évolution des interactions avec les parents au moment de l'adolescence et les interventions éducatives dans le cadre familial.