

# Une approche holistique du développement moral de l'adolescent

Gérard Artaud

Volume 11, numéro 3, 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900505ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900505ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Artaud, G. (1985). Une approche holistique du développement moral de l'adolescent. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 403–419.  
<https://doi.org/10.7202/900505ar>

Résumé de l'article

En analysant les résultats de plusieurs recherches, l'auteur démontre pourquoi la pensée formelle, qui est considérée comme une condition nécessaire du développement moral de l'adolescent, n'entraîne pas la constitution d'une morale autonome. L'identification des obstacles qui entravent l'exercice de la pensée formelle dans son application au domaine moral le conduit à proposer une approche holistique du développement moral qui permette de mieux définir le rôle de l'éducation et la nature de ses interventions.

# Une approche holistique du développement moral de l'adolescent

Gérard Artaud\*

**Résumé** - En analysant les résultats de plusieurs recherches, l'auteur démontre pourquoi la pensée formelle, qui est considérée comme une condition nécessaire du développement moral de l'adolescent, n'entraîne pas la constitution d'une morale autonome. L'identification des obstacles qui entravent l'exercice de la pensée formelle dans son application au domaine moral le conduit à proposer une approche holistique du développement moral qui permette de mieux définir le rôle de l'éducation et la nature de ses interventions.

**Abstract** - Based on an analysis of the results of several studies, the author demonstrates that formal reasoning, considered a necessary condition for adolescents' moral development, does not produce autonomous moral conduct. The author identifies the obstacles that prevent the application of formal reasoning to the area of moral development and proposes a holistic approach to describe moral development and to define the role of the educator and the nature of his interventions.

**Resumen** - Al analizar los resultados de varios estudios, el autor demuestra las razones por las cuales el pensamiento formal, no produce un sentido de moral autónoma aunque este sea considerado como condición necesaria al desarrollo moral del adolescente. La identificación de obstáculos que bloquean el ejercicio del pensamiento formal y su aplicación al sector moral permite al autor proponer un enfoque holístico del desarrollo moral para definir mejor el rol del educador y la naturaleza de sus intervenciones.

**Zusammenfassung** - Durch eine Analyse der Ergebnisse mehrerer Untersuchungen zeigt der Verfasser auf, warum das Formaldenken, das als notwendige Voraussetzung der Moralentwicklung des Jugendlichen gilt, nicht unbedingt den Aufbau einer autonomen Moral mit sich bringt. Die Identifizierung der Hindernisse, die die Ausübung des Formaldenkens in seiner Anwendung auf moralischem Gebiet hemmen, bringt ihn dazu, eine holistische Ansicht der moralischen Entwicklung vorzuschlagen, mit deren Hilfe man die Rolle des Erziehers und die Art seines Einwirkens besser definieren kann.

Le problème de l'éducation morale des jeunes, qui a toujours représenté une dimension essentielle de l'activité éducative, refait aujourd'hui surface et se pose en des termes nouveaux. Nous sommes en effet passés assez brusquement d'un cadre social monolithique dans lequel, les valeurs étant clairement définies, leur transmission allait de soi, à un cadre pluraliste dans lequel chaque individu est confronté à la tâche de redéfinir ses propres valeurs. C'est ainsi que des adultes

---

\* Artaud, Gérard: professeur, Université d'Ottawa.

en nombre croissant ont commencé à prendre un recul critique par rapport aux valeurs qui leur avaient été transmises et se sont sentis démunis quand il s'est agi de léguer à la génération montante un héritage de valeurs soumises à une remise en question. Beaucoup se sont alors esquivés devant la difficulté de la tâche.

Dans *Le Choc du futur*, Tofler a évoqué en ces termes ce phénomène d'esquive des éducateurs: «Alors que les ondes de choc de la révolution industrielle ont démantelé l'ancien édifice des valeurs et que les conditions nouvelles demandaient une nouvelle hiérarchie des valeurs, les éducateurs se sont esquivés. En réaction contre l'éducation cléricale, enseigner les faits pour laisser l'élève penser ce qu'il veut est devenu le comble de la vertu progressiste. Le relativisme culturel et un semblant de neutralité scientifique ont remplacé l'insistance sur les valeurs traditionnelles. L'éducation a gardé la notion de formation de la personnalité mais les éducateurs ont rejeté l'idée d'inculquer des valeurs sous prétexte qu'ils n'avaient pas qualité pour cela» (1971, p. 464-465).

Les conséquences de cette démission ont été analysées dans un document du ministère de l'Éducation du Québec (Naud et Morin, 1978) qui montre en particulier comment ce retrait de l'adulte, sous le prétexte de laisser au jeune la totale liberté dans le choix de ses valeurs, aboutit paradoxalement à une érosion de la notion de liberté qui se trouve vidée de son contenu d'obligation et de responsabilité. Laissé à la merci de ses pulsions et des sollicitations de son milieu, le jeune adolescent risque alors de régresser à un stade antérieur de son développement moral en prenant ses désirs pour critère de la moralité de ses actes ou, pour assurer la sécurité nécessaire à sa croissance, d'adopter le système de valeurs de son milieu sans pouvoir accéder à une moralité responsable.

Les études actuelles sur le développement de l'adolescent viennent confirmer la validité de ce diagnostic. Elles mettent à jour en particulier le décalage existant entre «le point de vue classique» basé sur les théories de l'adolescence communément adoptées et «le point de vue empirique» qui se dégage des résultats des recherches (Coleman, 1978). Et ce décalage nous montre que le processus de reformulation des valeurs, qui est considéré comme partie intégrante du processus de croissance à cet âge, ne va pas de soi, mais qu'il se heurte à un certain nombre d'obstacles qui requièrent une intervention éducative. Le but de cet article est précisément de dégager de cette confrontation des deux points de vue un modèle de développement moral qui permette de mieux définir et le rôle de l'éducateur et la nature de ses interventions.

### *Le point de vue classique*

Les théoriciens de l'adolescence reconnaissent que l'une des tâches majeures qui s'imposent au jeune à ce stade de sa croissance est «d'établir un code de moralité qui lui permette de relever les défis et de résoudre les problèmes de la vie adulte» (Mitchell, 1975, p. 221). Cette tâche fait en effet partie intégrante de la recherche

de cette identité qu'Erikson considère comme le terme de l'adolescence et qu'il situe au-delà des identifications: «la formation de l'identité [...] commence là où prend fin l'utilité de l'identification [...] L'identité finale, telle qu'elle est établie au terme de l'adolescence, se situe au-delà de chaque identification particulière avec les individus du passé: elle inclut toutes les identifications significatives, mais en outre elle les modifie pour en former un tout unique et raisonnablement cohérent» (1959, p. 112-113).

L'accès à l'identité suppose donc chez l'adolescent une prise de recul par rapport aux modèles qui ont présidé à la structuration de sa personnalité et l'élaboration d'une image de soi qui ne repose plus uniquement sur des référents externes. En définissant sa catégorie «d'identité achevée», Marcia (1966) a en effet bien montré que, pour y parvenir, le jeune doit prendre position face aux valeurs de son milieu, considérer les alternatives possibles et finalement choisir ses propres valeurs. Ce modèle de développement prend évidemment acte du fait que l'identification fait partie intégrante du processus de croissance et donc que l'enfant ne peut accéder à une vie morale qu'en recevant les valeurs de son milieu. Mais il met en même temps l'accent sur le fait que ce même enfant développe la capacité de prendre une indépendance croissante par rapport à son environnement. Le développement moral qui est condition d'accès à l'identité va donc dans le sens d'une autonomie qui s'exprime dans une prise de distance critique par rapport aux valeurs reçues.

C'est la même courbe de croissance que nous présente Piaget dans son étude sur *Le jugement moral chez l'enfant* (1973). Selon lui, le développement moral s'opère par un passage progressif d'une morale «hétéronome» à une morale «autonome». La morale hétéronome est caractérisée par le fait que les règles sont conçues comme des réalités extérieures et décrétées par l'autorité des adultes. Il s'agit donc d'une morale qui vient du dehors et qui repose sur le «respect unilatéral» que l'enfant éprouve pour un adulte considéré comme ayant le pouvoir de décider du bien et du mal. C'est ensuite grâce à la croissance de sa structure cognitive et, en particulier, avec l'apparition de la pensée opératoire que l'enfant va commencer à évoluer vers une morale autonome: «Plus l'enfant grandit, moins il subit le prestige de l'aîné, plus il discute en égal et plus il a l'occasion d'opposer librement, et par delà l'obéissance, la suggestion ou le négativisme, son point de vue à lui au point de vue de chacun: non seulement il découvre la frontière entre le moi et l'autre, mais il apprend à comprendre autrui et à se faire comprendre de lui. La coopération est donc facteur de personnalité, si l'on entend par personnalité... le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective» (p. 69).

Kohlberg (1958, 1976), dont la théorie s'inscrit dans la même perspective cognitiviste que celle de Piaget, a complété la recherche de ce dernier en ce domaine en identifiant des étapes plus nombreuses et plus précises du dévelop-

pement moral. Nous y retrouvons la même orientation fondamentale. Au début de sa croissance, l'enfant se réfère aux règles culturelles qui définissent ce qui est bien et ce qui est mal et les applique en fonction des conséquences physiques et hédonistes de l'action posée. Il quitte ensuite ce niveau «préconventionnel», qui correspond au niveau de la morale hétéronome de Piaget, pour accéder à un niveau «conventionnel» dans lequel, grâce au déblocage de son égocentrisme initial, il est en mesure de déterminer la bonté ou la malice d'un acte en fonction des attentes des autres et de la société. C'est à partir du moment où il commence à ouvrir les yeux sur des perspectives morales différentes et à réviser des normes culturelles dont il entrevoit le caractère arbitraire qu'il peut accéder au niveau «postconventionnel», la prise de conscience du caractère conventionnel des valeurs culturelles l'orientant progressivement vers une meilleure compréhension de l'universalité des principes moraux. La moralité de l'acte vient alors de ce qu'il agit en accord avec ces principes acceptés par lui comme des exigences intérieures.

### *Pensée formelle et développement moral*

Cette vision d'un développement progressif vers l'autonomie morale qui sous-tend les théories de Piaget et de Kohlberg fait apparaître un étroit parallélisme entre les étapes du développement cognitif d'une part, et celles du développement moral, d'autre part. Kohlberg (1971, p. 186-197) reconnaît en effet que son hypothèse cognitiviste est basée sur le fait que le jugement moral a une forme caractéristique à un stade donné et que cette forme est parallèle à celle du jugement intellectuel au stade correspondant. De fait, quand on étudie le développement moral de l'adolescent, le premier parallélisme qui s'impose est celui qui s'établit entre l'accès à la pensée formelle et le déblocage du niveau conventionnel de jugement moral. Quand Piaget parle de cette capacité d'opérations formelles qui apparaît au moment du déclenchement de la puberté, il veut signifier par là que l'adolescent peut progressivement procéder à diverses opérations mentales sans avoir besoin de se référer à un matériel concret. Cette capacité nouvelle a pour conséquence importante de lui permettre d'élaborer des hypothèses, c'est-à-dire d'imaginer en même temps les différentes solutions possibles à un problème donné, de prendre en considération des perspectives différentes de sa perspective initiale et d'en envisager les implications. La pensée devient combinatoire en ce sens qu'elle peut porter sur tous les possibles à la fois et choisir, parmi ces possibles, ce qui paraît conforme à l'expérience.

Pour Elkind (1970), c'est cette pensée combinatoire qui permet à l'adolescent de s'ouvrir à de nouvelles alternatives quand il est confronté à la solution d'un problème moral: «One consequence of the capacity for combinatorial logic is that, particularly in social situations, the adolescent now sees a host of alternatives and decision making becomes problem. He now sees, to illustrate, many alternatives to parental directives and is loath to accept the parental alternatives without question.» Mitchell (1975, p. 223-224), se référant à la théorie de Piaget,

attribue également cette évolution au «passage du concret à l'abstrait»: si le jugement moral de l'adolescent devient plus flexible, c'est, selon lui, parce que l'adolescent, moins rivé à son expérience concrète du moment, est en mesure de reconnaître qu'il y a des alternatives à son point de vue moral et que les autres ont le droit d'avoir des points de vue différents. Quand il était enfant, il considérait que tout écart de la norme était mauvais en lui-même. Grâce au progrès de sa structure cognitive, il devient moins catégorique: il peut refuser certaines conduites pour lui-même et en même temps la tolérer pour ses pairs. Il reconnaît alors que la moralité préconisée en famille n'est qu'une «variation parmi d'autres du thème de la moralité», ne peut plus accepter sans conditions le point de vue de ses parents et opère un tri dans les valeurs culturelles qui lui sont présentées. Les adultes, autrefois détenteurs du bien et du mal, perdent leur prestige. C'est ce que Matteson (1975, p. 204) appelle «la chute des dieux». Kohlberg procède à une analyse semblable quand il postule l'existence d'un stade charnière entre le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel qu'il appelle «stade de relativisme éthique» et qu'il situe précisément à l'adolescence. Au cours de ce stade, l'adolescent, qui ne peut plus, pour poser ses jugements moraux, se référer à des normes culturelles dont il commence à entrevoir la relativité, va avoir de plus en plus recours à d'autres critères «The adolescent crisis of relativism can occur only because there is a dim apprehension of some more universal ethical standard in term of which the cultural code is relative and arbitrary» (1973, p. 56-57).

Il ne faudrait pas pourtant conclure hâtivement que le stade du relativisme moral caractérise à lui seul le développement moral de l'adolescent. Il y a en effet un décalage important entre la naissance des opérations formelles du début de l'adolescence et la maîtrise de ces mêmes opérations qui, aux dires des chercheurs, ne prend place qu'aux environs de 16 à 18 ans. Le jeune de 11-12 ans, qui entre dans l'adolescence, vient en effet de maîtriser de manière satisfaisante les opérations concrètes qui ont permis un déblocage de son égocentrisme antérieur et l'ont fait accéder à un stade de développement moral où le critère de moralité d'un acte se réfère aux attentes de l'entourage. C'est à partir du moment où il commence à procéder à des opérations mentales sans référence à un matériel concret qu'il peut accéder à l'idée d'un ordre social et des règles qui le supportent et brancher son jugement moral sur le maintien de cet ordre considéré par lui comme l'important sur les droits individuels. Il faudra attendre une plus grande maîtrise des opérations formelles pour que la logique combinatoire puisse s'appliquer à la vie morale, provoquant la crise de relativisme dont nous venons de parler qui va redonner la priorité aux droits individuels. On pourrait donc conclure avec Miller (1978, p. 262-263) que le jeune qui entre dans l'adolescence se situe au stade de la «bonne concordance interpersonnelle», que c'est entre 12-16 ans qu'il franchira normalement le stade «de la loi et de l'ordre» et que c'est seulement par la suite qu'il pourra entrer dans le stade de relativisme. Vandenplas-Holper (1979) rejoint cette constatation en affirmant «qu'une personne qui se situe seulement au niveau

inférieur des opérations formelles ne dépassera pas le niveau de la moralité conventionnelle».

Quelle que soit la terminologie utilisée — des identifications à l'identité, de l'hétéronomie à l'autonomie, du conventionnel au postconventionnel — on extrait de ces théories la représentation d'un adolescent en train de se dégager d'une attitude de soumission et de conformité et de relativiser le système de valeurs qui lui a été transmis; ce stade de relativisme étant bien entendu considéré comme une étape nécessaire mais transitoire qui débouche vers la reformulation des valeurs qui est condition d'accès à l'identité. C'est ainsi qu'on en est venu à penser que le jeune, à la fin de son adolescence, se trouve équipé d'un système de valeurs personnel qui lui permet de faire face aux engagements de la vie adulte. Les théoriciens s'accordent également à reconnaître que, s'il a pu opérer cette évolution, c'est parce que sa croissance cognitive l'a doté de l'instrument qui lui permet de procéder aux remises en questions nécessaires: la pensée formelle sous sa forme combinatoire. Ces théories ont de fait inspiré nombre d'analyses sur le développement de l'adolescent et quand, en 1966, White a procédé à sa recherche auprès d'étudiants de Harvard et de Radcliffe, il a été en mesure de confirmer cette vision: «The growth trend observed in the study of young adults is in a sense of continuation of Piaget's trend toward relativism» (p. 397).

### *Le point de vue empirique*

Mais un certain nombre de recherches récentes semble infirmer cette hypothèse en laissant entrevoir qu'un nombre très important d'adolescents ne changent pas significativement durant leurs années de collège en devenant plus libéraux. Matteson (1975) reconnaît lui-même qu'une majorité de jeunes à la fin de leur adolescence demeurent bloqués au niveau conventionnel. Et la recherche de Turiel (1966) indique que la plupart des Américains fonctionnent au stade «de la loi et l'ordre», ce qui signifie que, pour eux, la correction morale est toujours évaluée en référence au maintien de l'ordre social. De son côté Muss (1972) fait état d'une recherche effectuée auprès d'un groupe d'adolescents de 16 ans dont 60% auraient atteint le stade formel et qui conclut que 10% seulement de ces derniers ont accédé à la moralité post-conventionnelle. De telles constatations plaident en faveur de la théorie de la continuité culturelle qui avait été mise en cause par les tenants du «fossé des générations» et de l'existence d'une «sous-culture jeune». La recherche de Friesen (1972) montre en effet que la plupart des indicateurs de valeurs des étudiants concernés sont directement reliés à leurs antécédents ethno-culturels, donc qu'il n'existe pas de «culture jeune» distincte de la culture des parents et pas de difficultés majeures de communication entre générations. Allant dans le même sens, la recherche effectuée par Gustafson (1972) auprès d'un millier d'étudiants scandinaves a révélé que la majorité d'entre eux épousaient les valeurs conventionnelles de leur communauté.

C'est d'ailleurs ce qui a amené Coleman (1978) à remettre en cause les théories qui tendent à présenter l'adolescence comme une période de «Storm and Stress». S'appuyant sur une série de recherches empiriques, Coleman conclut que les bouleversements émotifs liés à la crise pubertaire ont été largement amplifiés, que la difficulté de relation entre les adolescents et leurs parents a été exagérée et que les conflits existants portent beaucoup plus sur des sujets mineurs (loisirs, sorties, horaires...) que sur des valeurs fondamentales. Les résultats de ces recherches nous montrent en effet que la remise en question des valeurs parentales par les jeunes, dans la majorité des cas, ne s'opère pas, et qu'il existe de fait une continuité de valeurs entre les parents et les adolescents. Ce qui revient à dire que le développement moral ne va pas de soi et qu'entre la vision du développement qui se dégage des théories classiques et celle que nous révèlent les recherches empiriques il existe un décalage qui requiert une explication.

C'est ici que Kohlberg, partant de la constatation qu'un individu peut avoir atteint un stade donné de son développement cognitif sans pour autant avoir atteint le stade parallèle de développement moral, émet l'hypothèse suivante: «The empirical relations found are that a given logical stage is a necessary but not sufficient condition for the parallel moral stage» (Kohlberg, 1977). Cela signifie donc qu'il n'y a pas de parallélisme automatique, que «même si le développement logique doit précéder le développement moral, cela ne signifie pas qu'un progrès de la pensée logique entraîne ipso facto un progrès dans le développement du jugement moral» (Samson, 1976).

Dans une récente recherche, Rowe et Marcia (1980) ont reformulé l'hypothèse générale de Kohlberg en tentant de vérifier le lien existant entre d'une part, la pensée formelle et la moralité post-conventionnelle, et d'autre part, la pensée formelle et l'identité achevée. Leur double prédiction, à savoir que la pensée formelle est une condition nécessaire mais non suffisante du jugement moral post-conventionnel et de l'identité achevée semble bien avoir été confirmée. Même s'ils reconnaissent que les limites de l'échantillonnage ne permettent pas une généralisation trop hâtive des résultats, ils concluent leur étude en affirmant qu'il s'agit là d'une hypothèse plausible qui a toutes chances d'être vérifiée dans des recherches ultérieures. A partir de là une question se pose, qui paraît essentielle à l'étude du développement moral de l'adolescent: comment se fait-il que les opérations formelles qui, de par leur nature, devraient normalement entraîner un déblocage du niveau conventionnel, ne produisent pas l'effet escompté? La réponse à cette question va nous permettre de mettre en lumière deux dimensions essentielles du développement moral.

### *La décentration sociale et le développement moral*

En analysant les résultats de leur recherche, Rowe et Marcia en viennent à se demander précisément pourquoi la pensée formelle ne permet pas à elle seule



d'accéder à l'identité. Ils émettent alors l'hypothèse que «quelque chose» d'autre doit intervenir pour «catalyser» le développement cognitif dans la direction du développement de l'identité. Cette hypothèse est basée sur une constatation faite au cours de la recherche: certains sujets, confrontés à des événements qui devraient normalement déséquilibrer la structure du moi et précipiter la crise d'identité, ne réagissent pas comme on pourrait s'y attendre. Ils se comportent comme si l'événement ne les avait pas affectés. Cette constatation conduit les auteurs à conclure que l'imperméabilité de ces sujets à l'événement perturbateur provient d'une absence de perspective sociale ou, plus précisément, d'un manque d'application de la pensée formelle à la sphère sociale. Matteson (1975, p. 217) émet la même hypothèse à propos du développement moral: «The social environment plays an important role in whether or not students mature in their moral perspective [...] Moral development is a product not only of cognitive learning but also of social learning». On voit donc s'intercaler en quelque sorte entre le développement cognitif et le développement moral, le développement de la perspective sociale: «On peut parler d'une séquence horizontale composée des étapes suivantes: d'abord confirmation, à un certain stade, du développement de la pensée logique, cela permet l'atteinte d'un niveau particulier de perception sociale, peut ensuite survenir un développement parallèle dans le jugement moral» (Samson, 1976).

Le développement cognitif n'influencerait donc le développement moral qu'en tant que facteur de «décentration sociale». Ce concept de «décentration sociale» (Role taking) a été mis en lumière en particulier par Flavell (1968), un des continuateurs américains de Piaget. La décentration sociale se réfère, selon lui, à la connaissance relative aux pensées et aux comportements d'autrui. Elle consiste «à adopter temporairement le point de vue d'autrui, à en connaître les buts, les motivations, les comportements, à voir le moi et autrui avec les yeux d'autrui et à savoir qu'autrui, à son tour, peut prendre la perspective du moi» (Keller, 1976, p. 9). C'est grâce à la décentration sociale que le développement moral devient possible parce que c'est grâce à elle qu'une personne apprend à restructurer son propre schème moral en y incorporant ceux des autres (Kohlberg, 1969).

Des recherches sont venues confirmer cette hypothèse: Keasey (1971) a démontré que le développement moral, dans la première adolescence, était positivement relié au fait que le jeune est évalué par lui-même, par ses pairs et ses professeurs comme ayant un haut niveau de participation sociale et d'interaction dans les groupes de pairs. Selman (1971) a constaté que ceux qui sont engagés socialement et exposés à plus d'occasions de décentration sociale avancent plus rapidement que les autres à travers les stades de jugement moral. Costanzo (1973) a constaté également que l'aptitude à la décentration sociale était une précondition d'un progrès dans le développement moral. Il serait donc permis de conclure que l'inefficacité de la pensée formelle dans la sphère morale vient du fait que l'adolescent n'a pas opéré une décentration sociale qui lui permette de confronter sa

propre perspective morale à celle d'autrui, d'accueillir cette dernière et de remodeler la sienne en conséquence. La crise de relativisme moral ne peut se déclencher parce qu'il demeure ancré dans une démarche assimilatrice qui lui fait interpréter la réalité sociale à partir de son propre schème moral. Les opinions multiples et divergentes de son entourage n'entrant pas comme telles dans son champ de vision, il n'est pas en mesure de relativiser la perspective morale qu'il a héritée de son éducation.

### *La dimension affective*

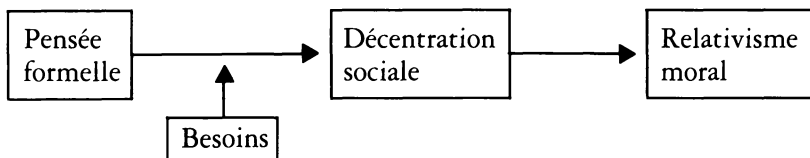
Cette mise en lumière de la nécessité de la décentration sociale nous permet évidemment de faire un pas en avant dans la compréhension du développement moral de l'adolescent. Mais il nous faut aller plus loin. Car, si nous en restons là, nous sommes à nouveau renvoyé à la même question: comment se fait-il que la pensée formelle n'amorce pas d'elle-même le processus de décentration sociale? Plus précisément, qu'est-ce qui vient entraver son exercice quand elle s'applique à la sphère sociale? C'est ici que les théories cognitivistes semblent marquer le pas, parce qu'elles ne portent pas assez attention à l'aspect émotif du développement moral. Pour remédier à cette carence, Simpson (1974, 1976) a préconisé une approche plus holistique qui entend mettre en relief le rôle de la dimension affective de la personnalité dans le développement moral. Elle propose ainsi une explication nouvelle à cette impuissance constatée de la pensée formelle à produire son effet de décentration sociale.

Rompant avec la perspective habituelle qui se borne à établir un parallélisme entre les stades cognitifs de Piaget et les stades moraux de Kohlberg, elle propose un nouveau parallélisme entre la hiérarchie des besoins de Maslow et les stades de Kohlberg. En voulant vérifier elle-même son hypothèse auprès de 50 élèves du secondaire, Simpson a constaté qu'il existait une corrélation significative entre l'intensité des besoins d'appartenance et d'estime d'autrui et un niveau moins élevé de développement moral. Par contraste, un niveau élevé d'estime de soi était positivement relié à un plus haut niveau de développement moral. Les besoins représentent donc une force importante qui peut selon les cas ralentir, bloquer ou activer le développement moral. Et cela se comprend aisément car la «décentration sociale» quand elle s'opère peut entraîner une modification des idées reçues et des schèmes de valeurs qui met à l'épreuve le sentiment d'appartenance et menace la sécurité. Il faut donc avoir atteint un niveau suffisant de sécurité intérieure, engendré par la confiance en soi, pour affronter le déséquilibre et accepter de changer son point de vue. Et c'est finalement là qu'il faudrait chercher l'explication du fait que de nombreux adolescents ne se laissent pas affecter par des événements provocateurs et ne peuvent débloquer du niveau conventionnel.

Plusieurs recherches viennent corroborer cette hypothèse. La recherche clinique de Selman (1976) l'amène en effet à conclure, dans le même sens, qu'un faible niveau d'estime de soi est à la fois cause et effet d'un retard dans la croissance

morale. Et cela rejoint l'analyse de Rogers selon lequel la tendance à évaluer sa conduite en référence à ce «système d'évaluation externe» que sont les valeurs transmises par l'éducation vient d'une perte de la «liberté expérientielle», c'est-à-dire d'une méfiance à l'égard de son vécu (1973, p. 245). Hoffman (1975) a fait, de son côté, une constatation analogue en découvrant qu'il existe une relation positive entre comportement altruiste et sécurité émotionnelle. Cela l'amène à conclure que les individus qui sont trop préoccupés par leurs propres besoins non satisfaits ne peuvent être attentifs aux besoins d'autrui. Sa théorie du développement de l'altruisme montre bien le lien étroit qui s'établit entre la dimension cognitive et la dimension affective de la personnalité: si un individu, ayant atteint un niveau de développement cognitif qui devrait normalement permettre la décentration sociale, demeure allergique aux perspectives d'autrui, c'est parce que ses besoins non comblés constituent une entrave à l'application de ses opérations mentales à la sphère sociale. Enfin quand Bronfenbrenner (Garbarino et Bronfenbrenner, 1976) se pose la question de savoir quelle est la stimulation sociale requise pour permettre à un adolescent de débloquer d'une attitude conventionnelle et d'être en mesure d'élaborer son propre système de valeurs, il évoque lui aussi l'idée de sécurité. Sans un support social suffisamment sécuritaire, l'adolescent ne peut affronter des dissonances d'opinions génératrices de tension et d'anxiété.

De l'ensemble de cette réflexion, il est donc permis de conclure que, si l'on constate une absence de parallélisme entre le niveau cognitif de l'adolescent et son niveau moral, c'est parce que la pensée formelle, qui devrait normalement permettre l'accès au niveau post-conventionnel, ne s'applique pas automatiquement à la sphère morale. Il lui faut d'abord produire un effet de décentration sociale qui entraîne la crise de relativisme moral. Et cet effet de décentration sociale ne va pas lui non plus de soi. Il peut être entravé dans son déploiement par des besoins insatisfaits qui empêchent l'individu de débloquer de sa propre perspective et de sa propre interprétation de la réalité sociale pour se confronter à celles des autres. Le modèle de développement moral qui se dégage de cette analyse pourrait donc schématiquement se présenter de la manière suivante:



### *L'intervention éducative*

Le décalage existant entre les capacités cognitives qui se développent pendant l'adolescence et le niveau de développement moral effectivement atteint dans la majorité des cas nous renvoie évidemment au problème de l'intervention éducative. De l'analyse qui précède, il ressort en effet que l'adolescent, s'il ne reçoit pas une

aide spécifique en ce domaine, risque fort, soit de rester bloqué au niveau de moralité conventionnelle, soit d'y revenir comme vers un lieu sécuritaire après avoir tenté une incursion dans le stade de relativisme éthique. Il aura alors bien du mal à affronter les défis d'une vie adulte qui se déploie dans un contexte social de plus en plus pluraliste. Il y a alors tout lieu de penser que la pression des événements le confrontera ultérieurement à cette crise de croissance morale dont il aura fait l'économie pendant son adolescence, cette « crise du milieu de la vie », mise en relief aujourd'hui par les recherches sur l'adulte, qui ressemble fort au stade de relativisme décrit par Kohlberg et qui aurait sans doute un caractère moins conflictuel si la prise de recul par rapport aux valeurs culturelles avait pu s'opérer au moment où elle doit normalement prendre place. Les éducateurs ont donc cette tâche importante d'aider l'adolescent à opérer cette croissance morale qui caractérise le stade de croissance qu'il est en train de franchir.

Mais, là encore, il ne suffit pas de rappeler la visée de l'action éducative il est nécessaire d'en définir certaines modalités. Miller (1978, p. 249) note très justement à ce sujet que l'on a trop souvent assumé, sans vérification suffisante, que les adolescents, équipés de la pensée formelle, atteignaient naturellement le niveau post-conventionnel et qu'on a voulu les traiter en conséquence: ce qui a eu pour résultat de leur présenter un matériel de réflexion qui, ne correspondant pas à leur niveau réel d'évolution, a plus retardé leur croissance qu'il ne l'a stimulée. C'est donc en nous référant aux obstacles que rencontre la croissance réelle que nous sommes en mesure de préciser les modalités de l'intervention requise. Or, nous avons constaté que l'obstacle majeur vient d'abord de ce que la décentration sociale est entravée par des besoins de sécurité qui peuvent stériliser à l'avance toute velléité de remise en question des valeurs transmises. Pour remédier à cette situation, l'éducateur doit donc assurer d'abord la sécurité et développer la confiance en soi de l'adolescent; il pourra alors l'inciter à appliquer sa capacité formelle à la sphère sociale en favorisant le déséquilibre inhérent à la décentration et enfin lui permettre de dépasser le stade de relativisme en l'aidant à redéfinir ses propres valeurs.

Si l'adolescent se sent menacé dans sa sécurité, s'il se sent atteint dans son sentiment d'appartenance, s'il pressent qu'il peut être privé de cette considération sociale dont il a un besoin vital, il aura bien du mal à se laisser affecter par une situation ou un événement susceptible de provoquer en lui un déséquilibre et de le contraindre à une redéfinition de lui-même. Dans son livre *Vers une psychologie de l'être* Maslow a bien analysé cette dialectique de la sécurité et de la croissance: « Si nous désirons aider les humains à devenir plus pleinement humains, il nous faut être conscients que, non seulement ils essaient de se réaliser et de s'épanouir, mais aussi qu'ils hésitent et qu'ils ont peur [...] Nous devons comprendre que les forces de stagnation sont aussi normales que les forces de croissance [...] Nous devons toujours être prêts non pas à inciter à reculer mais à respecter une retraite qui permet de refaire ses forces, de reconsidérer la situation à partir d'un endroit

sûr [...] Un enfant qui grandit a besoin d'aide [...] (L'éducateur) connaît la croissance et les mécanismes spécifiques qui la réalisent valablement, mais il connaît aussi et respecte la peur de grandir, la lenteur du développement [...] les obstacles à la croissance» (1972, p. 63-64). Hoffman (1975) a de fait vérifié l'hypothèse selon laquelle la différence d'orientation morale est due à une différence dans les patterns affectifs et disciplinaires des parents montrant en particulier comment des relations affectives gratifiantes qui procurent la sécurité émotionnelle favorisent le développement moral. Baumrind (1971) aboutit à une conclusion analogue lorsque, comparant trois styles d'éducation familiale: le style autoritaire, le style laisser-faire et le style dans lequel les parents veulent promouvoir l'indépendance tout en assurant les contrôles, elle constate que c'est ce dernier qui développe le mieux la compétence sociale de l'adolescent.

Nous retrouvons cette même trilogie dans la théorie de la «relativité culturelle» de Bronfenbrenner (Gabarino et Bronfenbrenner, 1976) dans laquelle il nous montre comment le développement moral de l'adolescent est le résultat d'une interaction entre ses capacités et ses motivations, d'une part, et les caractéristiques particulières de sa culture, d'autre part, soulignant ainsi l'importance primordiale qui revient au cadre socioculturel et sociopolitique. Bronfenbrenner distingue trois types de cadres sociaux qui exercent chacun une influence différente sur le développement moral de l'adolescent: le cadre social «monolithique» dans lequel les institutions s'organisent autour d'un seul ensemble de buts et de principes et où nous retrouvons les composantes de la société basée sur la «détermination traditionnelle» de Riesman (1964); le social «anémique» dans lequel les agents sociaux proposent des idéologies divergentes alors qu'il n'existe aucune cohérence normative; enfin le cadre social «pluraliste» dans lequel les agents sociaux et les institutions représentent des attentes différentes qui engendrent des conflits intergroupes, ces conflits étant cependant réglés par un engagement commun envers un ordre social déterminé. Le cadre monolithique, de par son absence de conflits, ne favorise pas l'accès au relativisme moral. Le cadre anémique, de par son absence de régulation sociale, intensifie le relativisme moral et risque d'engendrer la situation pathologique de régression au niveau préconventionnel. C'est finalement le cadre pluraliste qui favorise le mieux l'accès de l'adolescent au troisième niveau de moralité parce qu'il lui permet d'assumer le risque de la croissance dans un cadre qui assure sa sécurité.

On est donc en mesure de conclure que l'éducation morale ne peut se réduire à un acte de transmission des valeurs culturelles comme cela se passe dans un cadre social monolithique et un milieu familial autoritaire, ni maintenir l'adolescent à un stade de relativisme moral sans l'aider à redécouvrir des valeurs stables et universelles, comme c'est le cas dans un cadre social anémique et un milieu familial où règne le laisser-faire. Pour s'orienter vers une véritable autonomie morale, l'adolescent a besoin de ces repères extérieurs que représentent pour lui les valeurs de son cadre familial ou institutionnel. Ces repères lui permettent de

se livrer avec une sécurité suffisante aux tâtonnements de sa recherche d'identité à un moment où son image de lui-même est trop inconsistante pour pouvoir constituer un repère intérieur. Même si ces repères deviennent pour lui des cibles auxquelles il se confronte pour se définir, ils n'en forment pas moins un cadre sécuritaire qui lui permet d'assumer les risques de sa croissance, un havre sur lequel il peut se replier après des expériences difficiles qui pourraient s'avérer destructrices. L'éducateur doit donc maintenir fermement certaines exigences inspirées par ses propres valeurs et l'adolescent doit pouvoir s'y confronter sans se sentir menacé dans son sentiment d'appartenance. Car la croissance morale est «à la fois recherche d'intégration sociale et habilitation du pouvoir de contestation [...] médiation difficile et toujours à refaire entre le déterminisme de l'histoire culturelle et l'invention d'un projet personnel» (Ardoino, *Actes du VI Congrès...*, 1976, p. 438).

Mais, même si la pensée formelle n'est plus entravée par des besoins de sécurité, il n'en demeure pas moins qu'elle demande à être stimulée si l'on veut qu'elle produise son effet de décentration sociale. En analysant les résultats de leur recherche sur le lien entre pensée formelle et identité, Rowe et Marcia (1980) ont constaté qu'un milieu qui ne provoque pas de conflits maintient l'adolescent dans un état de «forclusion d'identité». Hoffman (1967) a également démontré que les jeunes atteignent un niveau moral plus élevé dans les familles où les parents encouragent le dialogue sur les problèmes moraux et font appel à leurs capacités cognitives pour comprendre une situation. Nous retrouvons dans ces conclusions une illustration de la théorie piagétienne du développement selon laquelle le progrès est engendré par un conflit générateur d'un déséquilibre de la structure cognitive, l'adaptation à ce déséquilibre s'opérant par une réorganisation de la structure. Ce qui revient à dire que si un adolescent se trouve confronté à une nouvelle expérience qui ne cadre pas avec ses conceptions du moment, il est mis en demeure de résoudre le conflit qui vient de naître en élaborant une nouvelle structure qui puisse englober la nouvelle expérience. Appliquant cette théorie au développement moral, Kohlberg affirme que le progrès ou le passage d'un stade à l'autre est lié à une réorganisation et une restructuration des modes de pensée morale antérieurs.

Pour favoriser le progrès moral de l'adolescent, il est donc important de provoquer un déséquilibre. Le fait, par exemple, d'amener des groupes de pairs à prendre en commun des décisions entraîne des conflits liés aux opinions et intérêts divergents des personnes impliquées. Si ces divergences peuvent être librement mises à jour, l'adolescent constate que ses schèmes moraux sont inadéquats pour résoudre de tels conflits et est mis en demeure de les restructurer. C'est ce qui peut être obtenu à l'intérieur même d'une salle de classe lorsque les étudiants sont invités à prendre des décisions en ce qui concerne le règlement et la discipline. C'est dans cette même perspective que Kohlberg (1969) propose sa méthode des «dilemmes moraux» qui ont pour but de créer chez l'adolescent une insatisfaction

à propos de son concept de bien et de mal en l'exposant à des situations qui incluent des conflits moraux sans qu'une solution définie ne lui soit proposée. Turiel (1966) a voulu vérifier cette hypothèse selon laquelle la confrontation à des arguments opposés engendre un conflit cognitif source de déséquilibre dans la structure morale existante. Il a constaté que 50% des sujets de son groupe expérimental avaient franchi un stade de développement moral et 10%, deux stades. Dans le même temps, 10% seulement des sujets du groupe de contrôle avaient franchi un stade. Et le «follow up» suggère qu'il ne s'agit pas d'une modification transitoire mais d'une structure stable.

Mais il ne suffit pas de provoquer ce déséquilibre qui ouvre la voie d'accès au stade de relativisme. Il faut aussi permettre à l'adolescent de dépasser ce stade en l'aidant à concentrer ses capacités cognitives sur la tâche essentielle de redéfinition de ses valeurs. «Le but de l'éducation, écrit Piaget, est de créer des individus qui soient capables de faire des choses nouvelles et pas simplement de refaire ce que les générations précédentes ont fait, des individus créatifs, inventifs et découvreurs [...] de former des esprits critiques qui puissent vérifier et pas seulement prendre pour acquis ce qui leur est présenté» (cité par Pulaski, 1971, p. 200). Cela signifie qu'il faut laisser à l'adolescent expérimenter par lui-même si ce qu'on lui propose comme règle de vie a vraiment du sens pour lui. Que signifierait en effet pour un jeune une valeur uniquement fondée sur l'autorité de l'adulte et qui n'aurait pu s'enraciner dans sa propre expérience? Que vaudraient ces solutions toutes faites qui n'auraient pas été redécouvertes par lui comme des solutions satisfaisantes à ce problème de la conciliation de ses nouveaux besoins à une réalité qu'il commence à entrevoir sous un jour nouveau? Les identifications de l'enfance ne répondant plus aux aspirations nouvelles qui se font jour, l'adolescent est en effet à la recherche d'autres modèles qui lui permettent de donner une forme nouvelle aux valeurs qui lui ont été transmises et qu'il a intériorisées. Il se sent trop à l'étroit dans l'image de lui qui a été délimitée en référence aux valeurs de ses parents et de son entourage.

Ces valeurs qui l'ont aidé à grandir lui apparaissent souvent comme des cadres trop rigides dans lesquels il ne peut se mouvoir à l'aise. Les solutions proposées ne laissent pas assez de place à l'expression de ses besoins nouveaux et de toutes les possibilités qu'il pressent à l'intérieur de lui. Il a envie de transgresser des interdits qui lui apparaissent comme des contraintes arbitraires, de sauter la clôture pour vivre de nouvelles expériences qui vont lui révéler de nouveaux aspects de lui-même. Il peut le faire, car il n'est plus, comme dans le stade précédent, enfermé dans le cadre de son expérience concrète du moment; il vient d'acquérir la capacité de s'en dégager et d'élaborer des hypothèses qui lui permettent d'explorer d'autres solutions possibles et d'expérimenter d'autres modes d'existence. Et il sera en mesure de le faire s'il peut être l'objet d'une acceptation inconditionnelle qui lui redonne confiance en sa propre expérience et lui procure la liberté d'être lui-même (Rogers, p. 246).

Mais il va sans dire que, pour être en mesure d'apporter cette aide, l'adulte doit accepter de modifier son attitude face à ses propres valeurs. Car, dans la mesure où il se considère comme la norme ou le modèle auquel le jeune doit se conformer, il lui est bien difficile d'accueillir la requête de ce dernier vers une autonomie morale. Il risque au contraire de vouloir plus ou moins consciemment le modeler à son image, de se raidir devant la contestation qui s'amorce et de culpabiliser un mouvement intérieur qui exprime une requête essentielle de la croissance ou de le transformer en rébellion stérile. Mais à mesure que la société devient plus pluraliste et que les valeurs traditionnelles n'ont plus la même stabilité, l'adulte, qui a défini son image de lui-même en référence à ces valeurs, se trouve lui-même confronté à une nouvelle crise de croissance.

Alors, il va être amené à adopter des attitudes très différentes face au développement moral de l'adolescent selon qu'il assume ou non cette crise qui entraîne une remise en question de ses propres valeurs. Il peut en effet adopter trois types d'attitudes qui fondent les trois types de climats éducatifs décrits par Baumrid (1971). Si, par peur des remises en question qu'il sent s'amorcer en lui, il se durcit sur son système de valeurs, il va tenter de l'imposer au jeune par voie autoritaire «renfonçant aussi en lui les interdictions d'autrefois» (Mendel, 1971, p. 192). Si, comme cela se produit trop fréquemment aujourd'hui, il s'oriente vers une permissivité qui voisine le laisser-faire, c'est parce qu'il est devenu incertain des valeurs qui lui ont été transmises et n'a pas entrepris de les redéfinir à partir de sa propre expérience, la démission des responsabilités éducatives n'étant ici que le reflet d'une démission plus fondamentale devant la tâche de redéfinition de soi-même. Et cette attitude risque d'hypothéquer gravement la croissance morale de l'adolescent qui ne peut trouver chez l'adulte le support sécuritaire dont il a besoin. «On peut considérer, écrit Maslow, qu'une grande partie des perturbations chez les enfants et les adolescents sont une conséquence de l'incertitude des adultes face aux valeurs» (1972, p. 236). C'est donc seulement si l'adulte consent à assumer les conséquences de sa crise de croissance et à redéfinir ses valeurs qu'il peut être en mesure de guider le développement moral de l'adolescent.

#### REFERENCES

- Actes du 4<sup>e</sup> Congrès international des sciences de l'éducation*, Paris: EPI, 1976.
- Baumrind, D., Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1971, p. 12-24.
- Coleman, J.C., Current contradictions in adolescent theory, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. VII, no 1, 1978, p. 1-11.
- Costanzo, P., A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgements, *Child Development*, 44, 1973, p. 154-161.
- Elkind, D., *Children and Adolescence*, New York: Oxford University Press, 1970.
- Erikson, E., Identity and the life cycle, *Psychological Issues*, 1959.
- Flavell, J.H., *The development of role taking and communication skills in children*, New York: Wiley, 1968.



- Friesen, D., Values orientations of modern youth, a comparative study, *Adolescence*, vol. VII, no 26, 1972, p. 265-276.
- Garbarino, J. et Bronfenbrenner, V., The socialization of moral judgement and behavior in a cross cultural perspective, Lickona, T., *Moral Development and Behavior*, New York: Holt, Rinehart et Winston, 1976, p. 70-83.
- Gustafson, B., *Life values of High School youth in Sweden*, Stockholm: Institute of sociology of religions, 1972.
- Hoffman, M.L., Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation, *Developmental Psychology*, 11, 1975, p. 607-622.
- Hoffman, M.L. et Saltzstein, H.D., Parent discipline and the child's moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1967, p. 45-57.
- Hoffman, M.L., Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction, *Developmental Psychology*, 11(2), 1975, p. 228-239.
- Keasey, C.B., Social Participation. A Factor in the Moral Development of Preadolescents, *Developmental Psychology*, 5, 1971, p. 216-220.
- Keller, M., Development of role taking ability, *Human Development*, 19, 1976, p. 120-132.
- Kohlberg, L., *The development of modes or moral thinking and choice in the years of ten to sixteen*, Thèse de Ph.D., Université de Chicago, 1958.
- Kohlberg, L., Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization, Goslin, D.A., *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Chicago: Rand McNally, 1969.
- Kohlberg, L., From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, Mitchel, T., *Genetic Epistemology*, New York: Academic Press, 1971.
- Kohlberg, L., Continuities in childhood and adult moral development revisited, Baltes, P.P., Shaie, K.W., *Life Span Development Psychology, Personality and Socialization*, New York: Academic Press, 1973.
- Kohlberg, L., Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach, Lickona, T., *Moral Development and Behavior*, New York: Holt, Rinehart et Winston, 1976.
- Kohlberg, L., et Turiel, E., *Moralization, the Cognitive Developmental Approach*, New York: Holt, Rinehart et Winston, 1977.
- Marcia, J.E., Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 1966, p. 551-558.
- Maslow, A., *Vers une psychologie de l'être*, Paris: Fayard, 1972.
- Matesson, D.R., *Adolescence Today. Sex Roles and Search of Identity*, Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1975.
- Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant*, Paris: Payot, 1971.
- Miller, J.P., Piaget, Kohlberg, Erikson, Developmental implications for secondary education, *Adolescence*, vol. XII, 50, 1978, p. 265-275.
- Mitchell, J.J., Moral growth during adolescence, *Adolescence*, vol. X, no 38, 1975, p. 221-275.
- Muss, R.E., *Theories of adolescence*, New York: Random House, 1972.
- Naud, A. et Morin, L., *L'esquive. L'École et les valeurs*, Québec, Service des communication du ministère de l'Éducation, 1978.
- Piaget, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: P.U.F., 1973.
- Pulaski, M., *Understanding Piaget*, New York: Harper et Row, 1971.
- Riesman, M., *La foule solitaire*, Paris: Arthaud, 1964.
- Rogers, C.R., Une manière moderne de déterminer ses valeurs, *Liberté pour apprendre*, Paris: Dunod, 1973, p. 236-257.
- Rowe, J. et Marcia, J.E., Ego identity status. Formal operations and moral development, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. IX, no 2, 1980, p. 87-99.
- Samson, J.M., L'éthique. L'éducation et le développement du jugement moral, *Cahiers de recherche ésbique*, 2, 1976, p. 5-55.

- Selman, R.L., The relation of role taking to the development of moral judgement in children, *Child Development*, 42, 1971, p. 79-91.
- Selman, R.L., Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice, Lickona, T., *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart et Winston, 1976.
- Simpson, E.L., A moral development research: a case of scientific cultural bias, *Human Development*, vol. XVII, no 2, 1974, p. 81-106.
- Simpson, E.L., A holistic approach to moral development and behavior, Lickona, T., *Moral development and behavior*, New York: Holt, Rinehart et Winston, 1976.
- Toffler, A., *Le choc du futur*, Paris: Denoel, 1971.
- Turiel, E., An experimental test of sequentiality of developmental stages in the child's moral judgement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 1966, p. 611-618.
- Vandenplas-Holper, C., *Education et développement social de l'enfant*, Paris: P.U.F., 1979.
- White, R.W., *Lives in Progress: A study of the natural growth of personality*, New York: Holt, Rinehart et Winston, 1966.