

Université Lumière Lyon 2
Institut de Psychologie
Ecole doctorale EPIC
Laboratoire Santé-Individu-Société (EAM-SIS 4128)

**MALTRAITANCE, DELINQUANCE ET TROUBLES DU
DEVELOPPEMENT COGNITIF : LEURS LIENS AVEC DES
CARENCES DE LA REFLEXION ETHIQUE ET DES
INTERACTIONS FAMILIALES ET SOCIALES.**

Thèse de Doctorat de Psychologie
présentée par Isabelle ZAFRANY

Sous la Direction de Monsieur le Professeur Jean-Marie BESSE

Soutenue le 6 Décembre 2014

Composition du Jury :

Professeur Jean-Marie BESSE, Université Lyon 2, Directeur

Professeur Marie ANAUT, Université Lyon 2,

Professeur Alain GUERRIEN, Université Lille 3, Pré-rapporteur

Professeur Henri LEHALLE, Université Montpellier 3, Pré-rapporteur

Maître Pascale BERTHET, Avocate au Barreau de Lyon

Remerciements

J'adresse mes chaleureux remerciements à Monsieur le Professeur Jean-Marie Besse en tant que Directeur de Thèse pour sa disponibilité, son intérêt et son soutien dans l'élaboration de cette recherche tout au long de ces années. Je tiens à lui témoigner ma reconnaissance et ma profonde admiration, et je le remercie très sincèrement pour son amitié, sa confiance, ses encouragements et sa présence à mes côtés depuis 20 ans.

Je remercie mes collègues praticiens et chercheurs de l'unité de recherche *PsyEF* pour nos échanges enrichissants et nos moments de convivialité.

Merci aux adolescents qui ont participé à notre protocole de recherche, ainsi qu'à tous les professionnels de terrains sans qui ce travail de thèse n'aurait pu aboutir.

Enfin, un immense merci à ma famille et mes amis, si précieux, qui ont toujours cru en moi.

A mes deux princesses adorées, si aimantes, compréhensives, aidantes et patientes, tout au long de cette aventure... .

A ma mère, aux côtés de sa fille psy et « étudiante longue durée » depuis 20 ans ... qui me rappelle parfois avec beaucoup d'humour et un regard complice combien la génétique est importante dans l'intelligence ! A mon frère, Mick, si patient et tolérant face à mes compétences informatiques... !

A mes sisters, Joëlle et Susan, à Béa, Georges, Pascale, Phil, Irina, Wahbya, Caro, Céline, Gaël et toute ma « gang », merci très sincèrement pour votre soutien « moral » (vaste sujet !) et logistique.

Je dédie cette recherche à mes filles chéries, Léna et Chiara, ma mère, Eliane, mon frère, Michaël, et mes grands-parents, Hélène et Alfred. Merci à vous de tout mon cœur ! ...

Le haïm !

Maman, je pense que le plus injuste c'est la pauvreté, les intégristes qui tuent des gens et posent des bombes, et aussi que l'esclavagisme ait existé. Le plus juste c'est l'égalité entre les hommes et les femmes, et que les enfants puissent aller à l'école, car dans certains pays c'est impossible. On a vraiment de la chance en France.

Léna, 12 ans.

Pour moi maman, le plus injuste c'est la mort. Le plus injuste, c'est aussi qu'il existe des enfants pauvres, que des gens tuent d'autres personnes ou kidnappent des enfants. Les gens qui tombent malades, que d'autres font des cambriolages, et que des personnes aient inventé les cigarettes, ça aussi c'est injuste ! Le plus juste, c'est le bonheur !! Et aussi d'avoir une gentille maman et un papa qui t'aiment fort !

Chiara, 8 ans.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
Partie I ASPECTS THEORIQUES ET ETAT DE LA QUESTION.....	5
Chapitre 1. La psychologie du développement : genèse de l'activité cognitive.	5
1.1 Aperçu des grandes étapes de la recherche en psychologie de l'enfant.....	5
1.2 Introduction à la psychologie du développement.	9
1.3 Les débats théoriques en psychologie du développement.	11
1.3.1 L'inné et l'acquis.....	11
1.3.2 Le psychologique et le fonctionnement neurologique.....	12
1.3.3 Le sujet individuel et le milieu social.	16
1.3.4 Le développement individuel et universel.	18
1.3.5 Rapport entre la cognition et l'affectivité.....	19
1.4 Cadre épistémologique de notre recherche : l'approche développementale constructiviste piagétienne et socio-constructiviste néo-piagétienne.	20
1.4.1 L'intelligence.	20
1.4.2 Assimilation – Accommodation – Adaptation – Organisation.	22
1.4.3 Les schèmes.	25
1.4.4 La méthode clinico-critique piagétienne.....	26

1.5 Aspects structurels de l'activité cognitive : les stades développementaux.	37
1.5.1 Stade sensori-moteur.	39
1.5.2 Stade pré-opérateur : l'intelligence symbolique / sémiotique / représentative. Période de l'égo-centrisme intellectuel.	39
1.5.3 Stade opératoire concret.	41
1.5.4 Stade opératoire formel.	43
1.6 Aspects fonctionnels de l'activité cognitive : Figurativité vs. Opérativité.	45
1.7 Développement de la réflexion éthique.	47
1.7.1 L'approche psychanalytique.	47
1.7.2 L'approche piagétienne : la genèse du jugement moral chez l'enfant.	49
1.7.2.1 Pratique et conscience du jeu de règles.	50
1.7.2.2 La question du devoir.	52
1.7.2.3 Le développement de la notion de justice.	53
1.7.2.4 Egalité et autorité.	54
1.7.3 La théorie de Lawrence Kohlberg : une morale universelle fondée sur la notion de justice.	59
1.7.4 Nouvelles orientations dans l'étude de la morale.	65
1.7.4.1 L'approche de Turiel : un modèle alternatif et complémentaire à celui de Kohlberg.	65
1.7.4.2 Travaux de Carol Gilligan : l'éthique de la sollicitude (« care »).	67
1.7.4.3 L'approche psychosociale de Tostain (1999).	70
1.7.4.4 Nouvelles orientations dans l'étude de la morale et leurs implications sociétales.	72

Chapitre 2. Milieu familial et intelligence.....	82
2.1 Affectivité et socialisation. Structuration du milieu familial et développement cognitif.	82
2.2 La maltraitance des enfants et des adolescents.....	94
2.2.1 Définition et état du problème.	94
2.2.2 Le placement institutionnel.....	107
2.2.3 Vulnérabilité, Psychotraumatisme et Résilience.....	114
Chapitre 3. Socialisation et déviance.....	134
3.1 La socialisation juridique.....	134
3.2 Délinquance juvénile : définition et état de la question.	137
3.2.1 Profil du jeune délinquant en France.	143
3.2.2 Degré d'instruction et niveau socio-économique des jeunes délinquants.	149
3.2.3 La personnalité du jeune délinquant.	154
3.2.4 Troubles du comportement et rapport aux substances psychotoxiques.	165
3.2.5 Le délinquant juvénile et sa famille.	172
3.2.6 La délinquance juvénile et l'école.....	186
3.3 Les spécificités judiciaires relatives à la délinquance des mineurs.....	199
3.4 Caractéristiques de la prévention de la criminalité juvénile en France.	217

SYNTHESE DE LA PARTIE THEORIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	227
Partie II METHODOLOGIE	234
Chapitre 4. La population : Définition du profil général de chaque adolescent.	235
4.1 Echantillon témoin	235
4.2 Caractéristiques de l'échantillon étudié. Enquête auprès de l'équipe institutionnelle et observations <i>in situ</i>	237
4.2.1 Mineurs non victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe A	239
4.2.2 Mineurs victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe B	241
4.2.3 Mineurs non victimes de maltraitance et délinquants : Groupe C	245
4.2.4 Mineurs victimes de maltraitance et délinquants : Groupe D	249
Chapitre 5. Etude du niveau de réflexion éthique	254
5.1 La méthode clinico-critique appliquée aux entretiens	254
5.2 Entretiens d'évaluation du jugement moral	257
5.3 Codification des résultats recueillis	265

Partie III PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.. 277

Chapitre 6. Présentation des résultats..... 277

6.1 Présentation des résultats sur l'échantillon témoin..... 277

6.2 Présentation des résultats sur l'échantillon de recherche..... 278

6.2.1 Comparaison des résultats intergroupes dans les réponses aux dilemmes moraux. 289

6.2.2 Comparaison des résultats intragroupes aux dilemmes moraux. 296

6.3 Comparaison des résultats intergroupes et intragroupes sur l'ensemble de l'entretien. 300

6.3.1 Présentation des réponses en fonction des types de sanctions. 300

6.3.2 Présentation des données concernant la représentation de la « justice/injustice »..... 306

6.4 Synthèse des données recueillies au cours de l'entretien d'évaluation du jugement moral sur l'ensemble de l'échantillon. 308

Chapitre 7. Analyse des résultats..... 316

7.1. Rapports entre qualité de la réflexion éthique et compétences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et socio-cognitive. 322

7.2 Jugement moral en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles.....	336
7.2.1 Maltraitance : enjeux et liens avec le développement de la réflexion éthique.	339
7.2.2 Délinquance : enjeux et liens avec les carences vs. compétences du jugement moral.	348
7.3 Raison et émotions au cœur du développement moral.....	367
Chapitre 8. Discussion.....	378
8.1 Discussion concernant la population de recherche.....	379
8.2 Discussion concernant notre protocole expérimental.....	382
8.3 Intérêts et limites de la méthode clinico-critique.....	384
8.4 Les théories scientifiques complémentaires à notre recherche.	386
CONCLUSION.....	390
BIBLIOGRAPHIE	399
RAPPORTS ET TEXTES DE LOIS OFFICIELS.....	416
SITOGRAPHIE.....	418
ANNEXES.....	420

INTRODUCTION

Au fil des siècles, la morale a fait couler beaucoup d'encre, notamment à travers les œuvres de grands philosophes tels que Platon (*in* Lovinfosse, 1965, pp. 484 -505), Rousseau (1758), Kant (1785) et Durkheim (1920, 1925, 1934). De nos jours, les apports de la psychologie et des neurosciences cognitives « révolutionnent » nos connaissances sur le développement moral.

En psychologie du développement, un des précurseurs est Jean Piaget (1932) qui étudie la genèse des valeurs morales chez l'enfant et l'adolescent. Depuis plus de 80 ans, les chercheurs en psychologie morale poursuivent l'œuvre piagétienne, dont les néo-piagétiens, à travers les travaux de Kohlberg dans les années 1970 – 80 et ceux de ses collaborateurs (dont Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher & Candee, 1979 ; Colby & Kohlberg, 1987 ; Gilligan, 1982 ; Nucci & Turiel, 1993).

Si les recherches nord-américaines enrichissent indubitablement l'approche de la genèse de la morale, les chercheurs du continent européen s'emparent à nouveau de ce sujet, en particulier depuis ces 15 dernières années, où les travaux sur la morale se multiplient considérablement, en particulier en France, (notamment à travers les recherches de Baumard 2010 ; Bègue, 2010, 2011 ; Bègue, Bachler, Blatier & Przygodzki-Lionet, 2013 ; Lehalle, 1995, 1998 ; Lehalle, Aris, Buelga & Musitu, 2004 ; Lehalle & Mellier, 2013 ; Tostain, 1993, 1999).

Notre recherche doctorale d'approche développementale néo-piagétienne s'inscrit dans cette approche constructiviste, socio-constructiviste et interactionniste. Lorsque nous avons commencé nos travaux à la fin des années 90 (Zafrany, 1998), notre initiative d'appréhender la maltraitance et la délinquance juvénile sous l'angle développemental, en particulier à travers l'étude de la genèse de la morale de ces sujets, n'a pas laissé indifférents les membres de notre communauté scientifique. Certains lui ont porté un réel intérêt, tandis que d'autres pensaient que l'étude de la maltraitance des enfants et des adolescents était « réservée » à la psychopathologie ou la psychanalyse, la délinquance juvénile aux comportementalistes ou à la psychologie sociale, les apports de ces différentes disciplines étant incontestables et complémentaires à notre approche. En effet, l'interdisciplinarité reste un enjeu majeur de la connaissance du développement humain et de l'évolution de nos sociétés.

Tout au long de notre parcours universitaire et professionnel en psychologie du développement, en tant qu'étudiante, puis chercheuse et psychologue de santé depuis 16 ans, nous avons été interpellée par les caractéristiques développementales « atypiques » des mineurs placés en foyers ou familles d'accueil par les services médico-sociaux et judiciaires. Les procédures de dépistage des mineurs en danger, les mesures de prévention, de protection, de placement, la qualité des sanctions éducatives et pénales à l'encontre des mineurs délinquants, ainsi que les mesures prises pour éviter la récidive, sont en perpétuelle mouvance dans notre système médico-social et judiciaire. Les scientifiques ainsi que les acteurs institutionnels ou libéraux, éducatifs et soignants, au contact de ce public, doivent prendre en compte et s'adapter à ces changements sociétaux.

L'ensemble de ces mesures aboutit aujourd'hui à de nouvelles prises en charge des mineurs en danger ou victimes de maltraitances. L'augmentation inquiétante de la délinquance des mineurs dans le monde occidental, et notamment de la délinquance féminine, nous oblige à réévaluer sans cesse nos connaissances et nos conduites face à l'ampleur de ce phénomène, souvent conjugué à la consommation et au trafic de neurotoxiques. Nos croyances, nos représentations individuelles, culturelles et sociétales de l'univers de l'enfance et de l'adolescence sont alors bouleversées. Cela ne peut que susciter l'intérêt de chaque concitoyen, étant tous concernés par le devenir de cette génération qui constitue les adultes de demain.

Ainsi, nos expériences et observations *in situ* ainsi que nos nombreuses lectures scientifiques et juridiques à ce sujet, ont nourri nos propres connaissances et notre intérêt en tant que chercheuse et psychologue.

L'objectif de notre recherche doctorale est alors de mieux appréhender et comprendre les facteurs développementaux mis en jeu dans les vécus de maltraitances, les trajectoires délinquantes juvéniles et les troubles cognitifs, en lien avec des carences développementales du jugement moral et des interactions familiales et sociales, passées et actuelles, des adolescents placés par les services médico-sociaux et judiciaires.

Ainsi, nous exposerons dans un premier temps au sein de notre partie théorique, les notions permettant d'appréhender la genèse de l'activité cognitive et du jugement moral, de la naissance à l'adolescence. Cette approche s'étayera sur une conception piagétienne et néo-piagétienne, constructiviste et interactionniste, du développement humain.

Les nouvelles orientations théoriques de la morale vont clore ce premier chapitre, mises en lien avec leurs implications éducatives, culturelles et sociétales.

La qualité des interactions entre milieu familial naturel et développement de l'intelligence, au sens piagétien du terme, sera présentée au cours de notre second chapitre, afin d'appréhender les liens existant entre affectivité, émotions, cognition, socialisation, structuration du milieu familial et appropriation des valeurs morales. Les théories exposées inhérentes à ces sujets nous permettront d'approfondir les facteurs développementaux liés au vécu de maltraitances intrafamiliales, les enjeux du placement, les facteurs de vulnérabilité intra-individuels et environnementaux, les séquelles liées au psychotraumatisme, ainsi que les mécanismes en jeu dans le processus de résilience.

Les processus de socialisation en lien avec les déviances et la délinquance seront exposés au cours de notre troisième chapitre théorique. Nous présenterons les enjeux de la socialisation juridique, l'état actuel de la délinquance juvénile en France, le profil et les caractéristiques individuelles et environnementales des mineurs délinquants, les spécificités judiciaires relatives à la délinquance des mineurs, ainsi que les mesures préventives de la criminalité juvénile française, depuis ces 20 dernières années.

En conclusion de cette première partie, nous présenterons une synthèse des apports théoriques ainsi que nos hypothèses de recherche qui étayeront notre approche méthodologique et nos analyses de recherche.

La seconde partie de notre travail sera consacrée aux aspects méthodologiques. Les caractéristiques de notre population seront présentées au cours de notre quatrième chapitre, s'agissant de notre échantillon témoin et de notre échantillon expérimental. Ce dernier sera constitué de 40 adolescents, âgés de 14 à 16 ans et demi, tous placés en foyers ou familles d'accueil par les services médico-sociaux et judiciaires. Ces sujets seront distingués en fonction de leurs caractéristiques individuelles, victimes ou non de maltraitances intrafamiliales avant leur placement, auteurs ou non d'actes délictueux.

Notre cinquième chapitre sera consacré aux modalités de l'étude du jugement moral de la population retenue dans notre étude. Notre protocole de recherche s'étayera sur une discussion entre la chercheuse et le sujet, à partir d'un matériel expérimental constitué de plusieurs dilemmes moraux fictifs, *via* la méthode clinico-critique piagétienne.

Notre objectif est alors d'appréhender le niveau de jugement moral atteint par chaque sujet, en termes d'hétéronomie morale ou autonomie morale dominante, à travers l'étude de valeurs morales prédéterminées, à savoir leurs représentations de la justice et l'injustice, de la responsabilité, des sanctions ainsi que la nature des représentations des rapports à l'autorité, en termes de soumission, de rébellion (parfois coercitive et hétéro-agressive), d'égalité, d'équité, de réciprocité et de respect mutuel.

Enfin, notre troisième partie sera consacrée dans un premier temps à la présentation de nos données pour l'ensemble de notre population de recherche. Nous distinguerons alors la qualité des réponses intergroupales, inter et intra-individuelles, en lien avec les concepts d'hétéronomie et d'autonomie morale et la genèse de la réflexion éthique suivant le sujet épistémique piagétien.

Nous procéderons à l'analyse de nos résultats au cours de notre septième chapitre. Le niveau du jugement moral de chaque groupe et de chaque sujet, évalué par le biais de notre protocole expérimental, sera mis en lien avec les compétences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et socio-cognitive, puis avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles, ainsi que les enjeux et les liens avec la maltraitance et la délinquance juvénile. Nous approfondirons ensuite les liens étroits entre raison et émotions, à travers les implications de la morale inhérentes au fonctionnement neurobiologique, ainsi que celles relatives à la motivation intrinsèque et extrinsèque du sujet, en termes de sentiment d'autodétermination et de libre-arbitre, en lien avec le développement de la conscience morale et les conduites des sujets étudiés.

Enfin, notre discussion, présentée au chapitre 8, nous permettra d'approfondir notre réflexion concernant notre méthodologie de recherche, et d'envisager de nouvelles approches inhérentes à l'actualité scientifique sur le développement moral, complémentaires à nos choix théoriques, et susceptibles d'enrichir nos résultats et analyses de recherche.

Partie I ASPECTS THEORIQUES ET ETAT DE LA QUESTION

Chapitre 1. La psychologie du développement : genèse de l'activité cognitive.

1.1 Aperçu des grandes étapes de la recherche en psychologie de l'enfant.

Sur le plan historique, durant l'Antiquité grecque et romaine, l'enfant n'avait aucun droit, sa survie à la naissance dépendait de l'autorité paternelle. Sénèque estimait raisonnable de noyer les enfants débiles et faibles, Tacite soulignait l'idée saugrenue des juifs qui voulaient maintenir en vie tous les nourrissons.

Les conceptions dominantes sur l'enfant ont changé à partir du XVIIème siècle, motivées par des préoccupations éducatives ; dès lors, la psychologie du développement sous sa forme moderne s'ébauche avec des philosophes comme l'anglais John Locke (1632 – 1704), fondateur de l'empirisme, avec un souci de rationaliser l'éducation. L'empirisme postule que le cerveau du bébé était vide de toutes connaissances à la naissance, et que ces connaissances venaient de l'environnement par l'intermédiaire des sensations et perceptions.

Ainsi, durant des siècles, l'enfant est considéré comme un être immature, dont le développement suscite peu d'intérêt, en particulier l'évolution de ses pensées et de son intelligence. Il faut attendre la fin du XVIIIème siècle avec la publication de *l'Emile ou de l'Education* du philosophe Jean-Jacques Rousseau, en 1762, pour que la psychologie enfantine soit prise en compte sous de nouveaux aspects. Jugeant la société de l'époque comme corrompue et inégalitaire, J-J Rousseau propose avec cet ouvrage un modèle éducatif révolutionnaire, qui place l'enfant au centre du projet de sa propre éducation, redonnant une place essentielle à sa mère, et plaçant aux côtés du jeune apprenant un précepteur qui à rôle de guide, sans imposer une discipline trop stricte et coercitive. Au-delà des lectures, J-J Rousseau confère une place prépondérante à l'expérience, aux observations, au travail manuel et aux exercices physiques. A travers un modèle « idéal » de l'éducation, qui s'appuie sur une

première genèse du développement au fil des âges de la vie, le philosophe annonce quelques jalons fondateurs de l'école républicaine et laïque.

Un siècle plus tard, le naturaliste anglais Charles Darwin (1877) publie *l'Esquisse biographique d'un petit enfant* dans la revue *Mind*, où il relate ses 3 années d'observation de son propre fils. Il s'intéresse en particulier aux premières expressions faciales de l'enfant, joie, colère, anxiété, allant même jusqu'à les provoquer, étudiant aussi son développement moteur et langagier. Dès lors, les recherches se développent : l'embryologiste allemand William T. Preyer (1882) utilise une méthode d'observation empirique de l'enfant habituellement utilisée en embryologie. Ces travaux ont servi longtemps de référence, et ont progressivement constitué la psychologie du développement comme une discipline scientifique.

En 1893, le premier professeur de psychologie, G. Stanley Hall crée *The National Association for the Study of Children* aux Etats-Unis, qui est la première institution mondiale de recherche sur la psychologie de l'enfant.

Les psychologues français, Alfred Binet et Théodore Simon établissent en 1905 la première échelle métrique de l'intelligence, *Echelle Binet-Simon*, qui est un test supposé déterminer le niveau d'intelligence de l'enfant à un âge précis. Ces travaux sur l'intelligence visent à dépister les enfants en difficultés scolaires, en évaluant l'intelligence grâce à ce test, en termes d'avance ou de retard, sans préjuger du niveau susceptible d'être atteint. Binet affirme ainsi l'idée d'une éducatibilité de l'intelligence fondatrice des pratiques de remédiations en psychologie.

Sigmund Freud, psychanalyste autrichien, publie en 1905 *Trois essais sur la Théorie de la sexualité*, où il expose le complexe d'Œdipe, et où il met en relation les névroses de l'adulte avec les premières expériences de la vie infantine. Jusqu'à ce jour, la psychanalyse, freudienne ou lacanienne, a donné naissance à de nombreux ouvrages et recherches dans le domaine de la psychologie de l'enfant, dominant l'approche psychopathologique infantine et pédopsychiatrique pendant des décennies, y compris la formation des futurs cliniciens. L'émergence et l'essor des sciences cognitives nuancent cette tendance de domination de la psychanalyse depuis une trentaine d'années, au moins sur le terrain clinico-pratique français et occidental.

En 1907, la pédagogue italienne, Maria Montessori, expérimente les techniques de l'éducation nouvelle, où elle démontre qu'un environnement adapté et une écoute active permanente de l'enfant favorisent son développement.

Le psychologue américain Arnold Gesell est le premier à utiliser en 1924 une caméra de cinéma pour étudier le développement de l'enfant : il met alors en relation les comportements observés avec le degré de maturation du système nerveux central ; il prouve ainsi qu'il est impossible d'accélérer le développement cognitif d'un enfant à un âge donné par un enseignement intensif.

En publiant en 1934 *Pensée et Langage*, le psychologue russe Lev Vygotski souhaite refonder la psychologie de l'enfant sur des bases marxistes, en accordant une place essentielle et majeure au milieu social qui selon lui déterminerait le développement de l'enfant.

Dans la même orientation marxiste, Henri Wallon, psychologue français, publie en 1941 *L'évolution psychologique* de l'enfant, où il accorde une place prépondérante au milieu social et aux émotions, considérées comme le premier moyen de socialisation.

L'approche constructiviste apparaît avec l'épistémologue suisse Jean Piaget, à travers notamment la publication de *La Psychologie de l'intelligence* (1947), où l'auteur décrit les différents stades développementaux de l'activité cognitive de l'enfant jusqu'à la fin de l'adolescence. Notre recherche d'approche développementale, piagétienne et néo-piagétienne, s'appuie sur ces travaux, en la complétant par l'approche socio-constructiviste, c'est pourquoi nous faisons le choix de développer plus particulièrement, dans la suite de notre recherche, les théories piagésiennes d'origine et réactualisées, qui s'inscrivent dans la continuité de cette pensée.

A la fin des années 60, le pédopsychiatre et psychanalyste anglais John Bowlby développe la théorie de l'attachement (1967-1969), où il analyse qu'une séparation trop précoce de l'enfant et l'adulte, en particulier concernant le lien maternel, freine le développement émotionnel de l'enfant. Nous reviendrons plus largement sur cette théorie dans le paragraphe dédié aux interactions familiales précoces, affectivité et socialisation.

La théorie nativiste du psychologue américain Thomas G. Bower (1974), met en avant les compétences précoces de l'enfant, dès sa naissance, qui lui serviront de base pour le continuum développemental de ses connaissances.

Même si l'origine des premières questions sur le fonctionnement cérébral remonte à Aristote, les neurosciences cognitives, inspirées des avancées des recherches en neuropsychologie, et issues de la Révolution cognitiviste des années 50, prennent un essor à la fin des années 70 où elles constituent une discipline à part entière. Les avancées technologiques majeures, électrophysiologie, micro-informatique, le développement de l'imagerie cérébrale, IRM, IRM-f, Pet-Scan, etc, ainsi que les progrès en neurobiologie et neuro-anatomie, permettent à cette discipline d'être incontournable dans l'étude des fonctions cognitives et émotionnelles de l'individu, tant pour les aspects normaux du développement du sujet, que pathologiques.

Dans les années 80, l'approche socio-constructiviste, sous l'influence notamment de Perret-Clermont (1979) ainsi que Doise et Mugny (1981), intègre l'approche piagétienne du développement cognitif en proposant une approche psychosociologique de la genèse de l'activité cognitive. Ces travaux seront au cœur de notre étude et de notre discussion de thèse car ils soulignent l'importance de la qualité des interactions sociales et leurs influences sur le développement cognitif du sujet tout au long de sa vie, même si ces premières recherches ont surtout étudié la période opératoire concrète qui caractérise l'activité cognitive de l'enfant de 7 à 12 ans.

Les psychologues américains Robbie Case, Kurt Fisher et Robert Siegler (*in*. Danion-Grilliat, A. & Bursztejn, C., 2011) fondent dans les années 90 les théories néo-piagésiennes, dans la continuité de l'œuvre de Jean Piaget et de ses collaborateurs.

En parallèle, et en particulier à partir des années 2000 jusqu'à aujourd'hui, sous l'influence notamment d'Olivier Houdé (1998, 2002, 2004, 2005 ; Bideaud, Houdé & Pardinielli, 1993), les chercheurs tentent une « réconciliation » entre les théories nativistes et constructivistes, en démontrant que les enfants peuvent échouer à des tests logiques suite à l'incapacité d'inhibition de compétences inadéquates parmi celles déjà acquises. Les critiques à l'égard des stades développementaux et des compétences précoces de l'enfant décrits par Piaget sont nombreuses, notamment à travers les recherches sur la genèse du nombre chez l'enfant, et portent sur les méthodes utilisées par le courant piagésien.

Nous reviendrons bien entendu sur ces critiques lors de notre discussion de résultats, en montrant comment les connaissances sur les aspects fonctionnels de la connaissance, figurativité et opérativité, peuvent expliquer les déficits ou les carences de l'activité cognitive en termes de logique opératoire.

Les recherches du psychologue et professeur à l'Université Harvard, Howard Gardner (2007, 2008), apportent un éclairage nouveau sur les formes d'intelligence à travers sa théorie sur l'Intelligence multiple que nous aborderons en termes de liens entre formes d'intelligence, fonctionnement neurologique et localisations des aires cérébrales.

Actuellement, en lien étroit avec les avancées des neurosciences cognitives, les théories sur l'intelligence ont fait des progrès remarquables et inédits, qui permettent d'appréhender les fonctions cognitives, affectives et émotionnelles sous des angles nouveaux et de mieux comprendre, analyser, voir pallier, les troubles, déficits, conséquences lésionnelles, et la neurodégénérescence. Ces progrès ont un retentissement certain et majeur sur la compréhension et les méthodes de prise en charge de syndromes et diverses psychopathologies, ainsi que de troubles psychiatriques et de la personnalité qui intéressent les praticiens dont nous faisons partie.

1.2 Introduction à la psychologie du développement.

La psychologie du développement est la partie de la psychologie générale qui étudie l'évolution individuelle, c'est-à-dire l'ontogenèse. On distingue l'ontogenèse de la phylogenèse qui est l'étude de l'évolution des espèces, et de la sociogenèse qui concerne l'évolution des sociétés et des cultures, tant pour l'espèce humaine que pour certaines sociétés animales.

Tout en étant différentes, ces échelles d'évolution ne peuvent néanmoins pas être dissociées, l'évolution individuelle étant déterminée par les évolutions antérieures de l'espèce et par les circonstances et acquis historiques. En retour les processus en jeu dans l'ontogenèse orientent ou canalisent les potentialités de l'espèce et contribuent également à l'évolution des sociétés sous le double aspect de la reproduction sociale, c'est la transmission intergénérationnelle, et des transformations sociales.

La psychologie du développement, appelée psychologie génétique jusqu'aux années 90, génétique au sens de genèse et non de gènes, s'insère dans la psychologie générale qui a pour objectif d'étudier les comportements pour inférer les lois et principes du fonctionnement mental et de ses variations.

La psychologie générale étant clivée en divers champs d'études complémentaires, la psychologie du développement constitue alors l'une des grandes spécialités au même titre que la psychologie sociale, la psychopathologie, et la neuropsychologie.

Ainsi la psychologie du développement se définit comme l'étude de l'évolution individuelle au travers de la succession des âges de la vie, depuis la période fœtale, jusqu'à l'âge adulte et jusqu'au vieillissement. Cette perspective dite vie entière ou life span, déjà discutée dans les années 70, s'impose actuellement. Toutefois, il s'avère que jusqu'à ce jour la majorité des études en psychologie développementale portent sur la période de l'enfance à l'adolescence, l'âge adulte étant soumis à de grandes variations individuelles selon les trajectoires et objectifs de chaque personne, d'où les difficultés à définir une trajectoire dite « normale » du développement : normes sociétales, culturelles, statistiques,

La psychologie du développement utilise l'ensemble des méthodes communes aux diverses spécialités de la psychologie générale à savoir :

- La méthode expérimentale qui permet d'évaluer la plausibilité d'une hypothèse
- La méthode clinique qui s'appuie sur l'analyse approfondie de cas individuels issus en particulier de la pratique de terrain
- La méthode psychométrique qui utilise des instruments de mesure standardisés comme les tests

Au fil de l'évolution des recherches sur la psychologie et l'intelligence de l'enfant, que nous avons décrites succinctement dans le paragraphe précédent, des caractéristiques dominantes émergent dans le champ de recherche et d'application de cette discipline, à savoir :

- Une volonté de relier les stades généraux du développement aux fonctionnements réels et individuels des enfants ;
- L'accent sur la variabilité possible du développement sur un plan descriptif ;
- L'intérêt pour les aspects sociaux du développement ;

- Les liens avec les neurosciences cognitives afin d'expliquer le fonctionnement dit « normal », ses particularités, et le « pathologique » (recherches sur les enfants précoces, en échec scolaire, l'autisme, etc.).

1.3 Les débats théoriques en psychologie du développement.

1.3.1 L'inné et l'acquis.

Trois grands courants théoriques tentent d'expliquer la part des déterminations *a priori*, c'est-à-dire l'inné, et les déterminations environnementales, l'acquis :

- Le courant maturationniste : Arnold Gesell (1949) explique l'évolution individuelle par la simple maturation biologique selon un programme prédéterminé : il établit une classification des performances de l'enfant où le concept unique de référence est la croissance de l'enfant. Ainsi selon cette approche, c'est l'existence d'un ordre séquentiel fixé d'émergence des comportements en fonction des différents âges, qui est centrale. Il s'agit alors d'une progression interne où l'expérience n'est pas nécessaire.
- Le courant empiriste, avec Locke (1632 – 1704) comme précurseur, insiste à l'inverse sur le façonnage externe du sujet par son milieu de vie. Le courant behavioriste focalise sur les renforcements positifs ou négatifs du milieu extérieur qui oriente le développement de l'enfant, car l'enfant est considéré comme une entité organique en perpétuelle interaction avec son environnement, source de modèles d'imitation.
- Le courant constructiviste, sous l'influence de Jean Piaget et des néo-piagétiens, cherche à dépasser ce débat entre inné et acquis, en insistant sur le développement comme constitué des réactions de l'enfant aux sollicitations de l'environnement. L'enfant devient alors acteur de son propre développement, en fonction de la guidance externe et des incitations sociales.

- A partir des années 70, le courant nativiste postule que dès sa naissance le bébé possède des connaissances qui guident les acquisitions futures en fonction des sollicitations environnementales qui activent ou spécifient ces connaissances *a priori*. Toutefois les capacités du bébé sont essentiellement perceptives. Le courant constructiviste a lui aussi mis l'accent sur l'importance des compétences de départ du sujet et que toute nouvelle acquisition n'est construite qu'en fonction de ce qui la précède.

Ainsi, il est fondamental d'appréhender la psychologie du développement en termes de processus à tous les niveaux d'organisation car le développement résulte de processus interactifs d'échanges entre le sujet et le milieu. L'approche constructiviste et socio-constructiviste se centre donc sur l'étude de ces interactions pour comprendre et analyser le développement humain : ce ne sont pas les connaissances qui sont innées mais bien les mécanismes susceptibles de les produire.

Cette dialectique entre l'inné et l'acquis, sera à nouveau abordée concernant le développement du jugement moral et des capacités d'empathie, en lien avec les fonctions neurologiques et aires cérébrales impliquées, présentes dès la naissance chez tous sujets humains « sains », non cérébrolésés, et les mécanismes de sollicitations environnementales inhérentes à un développement harmonieux de ces capacités chez l'enfant, dès son plus jeune âge.

1.3.2 Le psychologique et le fonctionnement neurologique.

Tout activité psychologique et tout comportement implique un fonctionnement neuronal d'où la correspondance entre le niveau neuronal et le niveau comportemental détecté par l'imagerie cérébrale.

Mais la localisation cérébrale dépend aussi de la plasticité neuronale : prenons ici l'exemple du langage. Chez 95% des personnes adultes les aires du langage se situent dans l'hémisphère gauche.

Toutefois des études récentes (Bates, 2003, *in* Karmiloff-Smith, 2004) ont montré que des enfants ayant eu une lésion cérébrale gauche avant l'âge de 6 mois acquièrent le langage selon un rythme légèrement retardé mais selon des modalités très semblables à celles des enfants non lésés.

En outre il n'y a pas de différence entre les enfants avec lésion précoce dans l'hémisphère gauche et ceux avec lésion précoce dans l'hémisphère droit : on parle de vicariance cognitive. Les localisations cérébrales consistent à relier le fonctionnement cérébral au fonctionnement psychologique, tandis que la plasticité neuronale consiste à relier la maturation cérébrale au développement psychologique.

Selon Howard Gardner (2007, 2008), il existe une intelligence plurielle c'est-à-dire que chaque intelligence prise en elle-même est un potentiel biologique, une capacité de traiter de manière spécifique une catégorie déterminée d'informations ou de données.

En entendant des sons par exemple on peut les analyser de manière linguistique, grâce à notre intelligence linguistique ou de manière musicale en utilisant notre intelligence musicale. Selon notre profession nous utilisons plus telles formes d'intelligence que d'autres. Les mathématiciens utilisent surtout leur intelligence logico-mathématique et leur intelligence spatiale et linguistique, la peinture notamment artistique fait appel à l'intelligence spatiale.

Ainsi, selon Gardner l'intelligence est conçue comme un « ordinateur » destiné à accomplir une tâche spécifique. L'un des critères les plus importants pour établir la spécificité d'une forme quelconque d'intelligence c'est la possibilité de prouver que certaines régions du cerveau sont particulièrement impliquées dans le fonctionnement de cette intelligence, avec une implication dynamique de plusieurs régions cérébrales dans chaque forme spécifique de l'intelligence.

En 1983, Gardner décrivait sept formes d'intelligence :

- Intelligence linguistique
- Logico-mathématique
- Musicale
- Spatiale
- Corporelle
- Interpersonnelle
- Intrapersonnelle : capacité d'une personne à se comprendre elle-même, d'avoir une image assez juste d'elle-même et d'orienter sa vie en fonction de cette image.

Il évoque l'existence d'une 8^{ème} forme d'intelligence qui est celle de l'environnement naturel, ainsi qu'une 9^{ème} forme, l'intelligence existentielle, qui serait utilisée lorsque nous nous posons des questions sur le sens de la vie, la mort, l'au-delà, etc.

Mais sur cette dernière et 9^{ème} forme Gardner hésite, car il n'est pas certain que son fonctionnement mette en jeu une ou plusieurs régions spécifiques du cerveau.

Comme d'autres chercheurs, dont les piagétiens et néo-piagétiens, il critique l'ambition de donner une mesure chiffrée à l'intelligence en termes de QI (quotient intellectuel), via l'utilisation de tests psychométriques. Selon Gardner, (2007, 2008), il est plus important d'observer et analyser le comportement des enfants et adolescents pendant la passation d'un test que de prendre uniquement le résultat brut chiffré du test : même si les tests psychométriques sont un outil intéressant pour le diagnostic, le clinicien ne doit pas en surestimer les résultats, et toujours tenir compte de leurs limites.

Au Danfoss Universe, parc scientifique au sud-ouest du Danemark, il a été mis en place un explorama qui regroupe plusieurs dizaines de jeux, missions et exercices qui amènent à utiliser une ou plusieurs formes d'intelligence.

Selon certains chercheurs, certaines formes d'intelligence seraient plus importantes que d'autres. Mais selon Gardner cela ne fait que refléter un propre système de valeurs : les ingénieurs en industrie pourraient penser que c'est l'intelligence logico-mathématique et spatiale qui seraient les plus importantes, tandis que le professeur de français évoquerait davantage l'intelligence linguistique.

Les études sur l'autisme ont décrit que les enfants autistes présentent toujours un profil cognitif original. En général leurs possibilités linguistiques et leurs relations interpersonnelles sont souvent dégradées. En revanche ils peuvent parfois être très doués en musique, mathématiques, mécanique, ce qui prouve bien selon Gardner que les formes d'intelligence peuvent être dissociées, une forme étant très développée et d'autres beaucoup moins.

Cet argument s'oppose aux thèses unificatrices de l'intelligence et donc au test de QI : même si le QI distingue plusieurs niveaux d'intelligence, sa note globale peut être un problème pour

l'orientation d'un élève, ainsi que la façon dont l'envisagent les adultes, parents et enseignants.

Dans nos écoles on enseigne à tous les élèves les mêmes matières, de la même façon, avec les mêmes examens, ce qui est jugé équitable car on considère et on traite tous les enfants de la même façon.

Or si l'on considère la théorie de l'intelligence multiple, ce système peut paraître très injuste. Ainsi, pour les pédagogues partisans de l'intelligence plurielle, il serait alors plus judicieux de reconsidérer les contenus des matières en diversifiant leur présentation, en les taillant plus sur mesure en fonction des capacités et compétences des élèves. Ce serait un nouveau modèle d'école et d'enseignement adapté aux besoins et capacités des individus. Les élèves auraient alors la possibilité de montrer sous des formes et des moyens divers ce qu'ils ont retenu et compris.

Il existe des centaines d'écoles de par le monde qui ont été influencées par la théorie des intelligences multiples, et parmi elles les résultats obtenus sont impressionnants selon Gardner (2008). Une trentaine de chercheurs dans une douzaine de pays prévoient de consacrer un ouvrage dédié à ces écoles, mais hélas, à ce jour, aucune école de ce type n'a été repérée en France.

Dans le cadre de notre recherche, à travers les aspects neurologiques impliqués dans le développement de l'intelligence, ce n'est pas uniquement la localisation des aires cérébrales mises en jeu dans les capacités d'activation de jugements et sentiments moraux qui nous intéresse, mais davantage la notion de plasticité neuronale liée aux sollicitations environnementales, et donc la possibilité d'une rééducabilité de l'intelligence, des capacités d'adaptation du sujet au milieu, en cas de lésions cérébrales, mais surtout, en ce qui nous concerne dans notre sujet de recherche, de carences et/ou de troubles cognitifs diagnostiqués. Nous aborderons à nouveau ce sujet dans le paragraphe sur le développement de la réflexion éthique, concernant particulièrement le développement de l'empathie en lien avec la genèse du jugement moral, ainsi que dans notre conclusion où l'on abordera les pistes de prises en charges psychologiques des sujets concernés par des carences cognitives, en particulier sur le plan du développement de la réflexion éthique et de leurs compétences sociales.

1.3.3 Le sujet individuel et le milieu social.

L'approche interactionniste insiste sur la constitution mutuelle du sujet et de son milieu.

Lev Vygotski.

Le psychologue russe Vygotski (1896-1934) considérait que les compétences de l'enfant se manifestent d'abord dans un contexte social avant un niveau purement individuel.

Vygotski pense le développement comme une transformation des compétences précoces du nourrisson par l'appropriation d'outils socio-culturels, en particulier le langage et le rôle fondamental de l'école.

Ce décalage entre niveau individuel et niveau collectif de fonctionnement est appelé « zone proximale de développement ». C'est un espace entre les activités que l'enfant peut réaliser seul et celles qu'il peut réaliser avec une personne plus expérimentée pour cette tâche. C'est donc ce que l'enfant peut réaliser et maîtriser lorsqu'une aide appropriée lui est apportée, en particulier celle de l'adulte. C'est dans cet espace que le développement s'effectue selon Vygotski. Il crée ainsi une théorie historico-culturelle des phénomènes psychologiques.

Concernant notre recherche, nous mettrons notamment en lien les apports de l'approche psychosociale avec les théories de la motivation développées par Bandura (2002), Brasselet et Guerrien (2010), Deci et Ryan (1985 à 2012), Guerrien et Mansy-Dannay (2005), motivation en jeu dans tout mécanisme d'apprentissage, et, ici, nous concernant, impliquée dans l'appropriation des compétences morales ainsi que dans le potentiel de remédiation cognitive du sujet en cas de carences et/ou de troubles de la réflexion éthique.

En France c'est Henri Wallon (1925, 1934, 1942, 1945) qui a surtout illustré la perspective sociale.

Henri Wallon.

Henri Wallon (1879-1962), issu d'un milieu bourgeois, prépare l'agrégation de philosophie (1902) et devient docteur en médecine en 1908, date à partir de laquelle il tiendra une consultation pour enfants atteints d'agitation motrice ou d'arriération mentale, jusqu'en 1931.

Intéressé par l'application de la psychologie à la pédagogie, il jouera un rôle important dans l'établissement du plan Langevin Wallon.

Philosophe et médecin, Wallon développera une théorie originale du développement de l'enfant, tentant de rendre compte de ce processus dans toute sa complexité. Il conçoit le développement de l'enfant comme résultant des interactions entre les contraintes neurobiologiques de maturation et d'adaptation d'une part, et les conditions sociales de relation d'autre part.

Le développement est appréhendé dans ses composantes affectives, biologiques, sociales et culturelles : facteurs biologiques et sociaux sont nécessaires, complémentaires et inséparables du développement de l'enfant. Wallon fonde une psychologie scientifique, multipliant et les objets et les méthodes d'étude.

Il décrit une succession de stades caractérisant à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Ce développement est un processus discontinu, fait d'oscillations, de crises et de conflits.

Les stades se suivent dans une alternance entre des phases centrifuges, construction de l'intelligence, développement des connaissances, et des phases centripètes (construction et consolidation de la personne) selon la loi d'alternance fonctionnelle.

Chaque stade se construit autour d'une fonction prépondérante, selon la loi de succession de prépondérance, et enfin ils s'enchaînent en reprenant les fonctions qui ont été intégrées au cours des stades précédents : selon la loi d'intégration fonctionnelle.

La théorie de Wallon (1925, 1934, 1942, 1945) est constructiviste et dialectique. En effet, selon lui l'enfant se construit dans les différentes composantes de sa personne (motricité, affectivité, connaissance, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent dialectiquement. Intelligence et affectivité sont également dans ce même rapport en tant qu'elles sont l'une au pôle centripète et l'autre au pôle centrifuge.

La théorie wallonienne définit ainsi des stades de développement que nous ajoutons en annexe (1) car ils ne nous serviront pas de référentiel théorique dans le cadre de notre recherche.

Piaget, puis Doise et Mugny notamment : l'interactionnisme et le socio-constructivisme.

Piaget, puis d'autres auteurs comme Doise et Mugny (1993, 1997) dans les années 90 ont écrit de nombreux travaux sur l'importance des influences environnementales sur le développement de l'enfant, suivant les facteurs éducatifs variant d'une culture à l'autre, mais aussi particulièrement suivant les interactions des enfants entre eux.

De nouvelles recherches ont alors émergé dans les années 80 : c'est la psychologie du développement socio-cognitif, qui étudie le développement des sujets en fonction de leurs interactions cognitives dans un groupe de sujets, dans un groupe restreint, comme le noyau familial, les camarades d'école, d'activités de loisirs, ou dans des groupes plus larges, comme les micro- sociétés (groupes de jeunes rassemblés autour de mêmes attrait culturels, musicaux, style vestimentaire, études sur les jeunes des banlieues, des favelas, etc.)

Nous développerons l'approche développementale piagétienne qui sert de référence théorique à notre recherche doctorale, en termes de genèse structuro-fonctionnelle de l'activité cognitive.

1.3.4 Le développement individuel et universel.

Même si chaque trajectoire développementale est unique en fonction de chaque sujet, selon une variabilité interindividuelle et intra-individuelle, chaque enfant ayant son propre rythme de développement, les mécanismes du développement sont considérés comme universels selon des lois générales universelles. En effet les théories stadistes s'appliquent à tous les sujets quel que soit leur milieu d'origine. Une plus grande analyse sera faite des théories afférentes à ce sujet lors du développement de la réflexion éthique.

1.3.5 Rapport entre la cognition et l'affectivité.

La cognition, qui est la faculté de connaître, concerne toute forme de traitement de l'information, les représentations, le raisonnement, l'attention, la faculté de jugement. C'est une fonction complexe qui inclut l'ensemble des connaissances, tels le langage, les procédures de lecture et écriture, le logico-mathématique, la construction de l'espace, du temps, de la musique, etc., ainsi que les processus qui permettent leur apprentissage et leur manipulation.

La cognition est impliquée dans la gestion et la représentation des émotions et de l'affectivité en général. Ainsi, cognition et affectivité ont des relations étroites, l'affectivité fournissant l'énergétique des conduites selon Piaget (1966).

Nous reviendrons plus largement sur les liens étroits entre émotion et cognition, fonctions affectives et fonctions cognitives lorsque nous traiterons les relations entre intelligence et milieu familial.

En conclusion de cette partie, on peut souligner que la psychologie du développement s'intéresse bien à tous les domaines de la vie psychique sous leurs aspects évolutifs : les interactions du sujet avec son propre développement biologique, son développement cognitif, affectif et émotionnel, et ses interactions sociales.

Ainsi pour étudier cette genèse développementale, la théorie des stades est essentielle puisqu'elle est renvoyée à l'architecture du développement, en fonction d'invariants fonctionnels, autrement dit à une même fonction développementale : par exemple, l'acquisition du langage, le développement de la préhension, de la marche, de l'écriture, des procédures logiques, mathématiques, la construction spatio-temporelle, etc.

Mais rappelons que si l'ordre des stades est invariant, il existe une grande variabilité interindividuelle : tous les enfants n'ont pas tous les mêmes acquisitions et même niveau de compétences au même âge exactement.

Le développement d'un enfant résulte toujours d'un ensemble de déterminants en interactions, il s'agit bien d'un modèle dynamique, suivant des processus développementaux, c'est-à-dire

un déroulement de l'évolution, suivant un enchaînement rationnel des étapes ou des stades qui se caractérisent par une définition précise que nous allons exposer dans notre recherche. C'est cette quête de compréhension de ces processus qui a motivé l'un des pères fondateurs de la psychologie du développement : Jean Piaget.

1.4 Cadre épistémologique de notre recherche : l'approche développementale constructiviste piagétienne et socio-constructiviste néo-piagétienne.

L'ambition de Jean Piaget fut de décrire la genèse des connaissances scientifiques dans l'espèce humaine: « comment se développent nos connaissances? » fut la question centrale à laquelle Piaget vouera l'ensemble de son existence afin d'y répondre.

La psychologie de l'enfant sembla alors la méthode adéquate afin d'appréhender l'ensemble du développement des connaissances, de la naissance jusqu'à l'adolescence, avec palier d'équilibre situé vers 16 ans. L'épistémologie génétique piagétienne est alors une théorie de la connaissance fondée sur une conception développementale, (génétique en tant que genèse des connaissances).

1.4.1 L'intelligence.

Depuis plus d'un siècle, les définitions de l'intelligence sont multiples ; selon le psychologue R. Lecuyer (2009), il y aurait autant de définitions de l'intelligence que de théories afférentes à son étude. Notre recherche étant centrée sur l'approche développementale piagétienne, nous n'envisageons pas de développer ici toutes les théories existantes sur le sujet. Nous avons abordé succinctement précédemment la théorie de l'intelligence multiple d'Howard Gardner (2007, 2008), car la pertinence de ses liens étroits avec les fonctions neurobiologiques et les facteurs d'apprentissage ne peut être ignorée même si nous avons fait le choix dans notre recherche d'une approche plus développementale au sens piagétien du terme.

En résumé, depuis l'identification d'un facteur d'intelligence général par C. Spearman en 1904, dit Facteur G, qui souligne la corrélation entre différents types d'épreuves d'intelligence, les travaux sur ce sujet sont extrêmement nombreux.

Les cinq facteurs spécifiques de Thurstone (1924), numérique, verbal, spatial, fluidité verbale, raisonnement, en fait reliés, s'inscrivent dans la continuité des recherches sur l'intelligence.

Actuellement, un consensus s'établit autour du modèle hiérarchique de l'Américain John Bissell Carroll qui en 1993 a synthétisé les travaux existants : il conçoit l'intelligence comme une pyramide à trois niveaux : à la base, on trouve une trentaine de capacités spécifiques, comme les capacités de raisonnement, la mémoire visuelle, la fluidité des idées, l'aisance numérique, le vocabulaire. Au deuxième niveau, ces capacités se regroupent en huit grands facteurs, dont l'intelligence fluide (ou logico-mathématique, qui regroupe les capacités de raisonnement et de logique ; elle ne dépend pas des apprentissages, ni de la culture du sujet), l'intelligence cristallisée (ou verbale, qui est au contraire basée sur des connaissances ou des capacités acquises : compréhension du langage, richesse du vocabulaire, capacités de lecture, etc.), la mémoire, la vitesse de traitement de l'information, etc. Au sommet de la pyramide, se trouve un facteur d'intelligence général.

A l'heure actuelle, les sciences cognitives évoquent davantage la notion de performances et/ou de compétences plutôt que le terme « intelligence » qui peut s'avérer trop connoté socialement ou psychologiquement.

Selon le dictionnaire de psychologie (Doron, Parot & al., 2007), l'intelligence est une « Fonction psychologique, ou ensemble des fonctions, grâce auxquelles l'organisme s'adapte à son milieu en mettant en œuvre des combinaisons originales de conduites, acquiert et exploite des connaissances nouvelles, et éventuellement raisonne ou exploite les problèmes d'une manière conforme aux règles dégagées par les formalisations de la logique. L'intelligence s'oppose ainsi traditionnellement à l'instinct, qui dote l'animal de conduites admirablement adaptatives, mais non originales, car inscrites dans l'héritage spécifique. Elle s'oppose d'autre part à l'automatisme, encore qu'elle s'appuie nécessairement sur lui et que ce qu'elle résout de façon inédite passe souvent dans le répertoire des routines à la faveur de l'exercice. » (p. 388).

Piaget considère que l'intelligence est une des formes d'adaptation qu'a prise la vie dans son évolution : selon Piaget (1943), « l'intelligence est une adaptation (...) l'organisme s'adapte en construisant matériellement des formes nouvelles pour les insérer dans celles de l'univers,

tandis que l'intelligence prolonge une telle création en construisant mentalement des structures susceptibles de s'appliquer à celles du milieu. » (1943, p. 10). Ainsi, l'adaptation se définit par « la conservation et la survie, c'est-à-dire, l'équilibre entre l'organisme et le milieu. » (p. 11). C'est cette définition que nous retenons pour l'ensemble de notre recherche en termes de choix théoriques.

Parler d'adaptation en tant qu'état reste confus, il s'agit alors de suivre l'adaptation en tant que processus, l'adaptation intellectuelle consistant en une mise en équilibre progressive par un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. L'assimilation correspond à un élément de structuration par incorporation de la réalité extérieure à l'activité du sujet. Mais l'assimilation n'est jamais pure, puisque l'intelligence modifie sans cesse les schèmes antérieurs pour les ajouter aux données nouvelles. C'est alors que l'on parle d'accommodation, mais, inversement, les choses n'étant jamais connues en elles-mêmes, cette accommodation n'est possible qu'en fonction du processus inverse d'assimilation.

Ainsi, l'analogie entre biologie et intelligence ne peut être saisie qu'en retenant les invariants fonctionnels qui leur sont communs, car, dans le vivant comme dans l'intelligence il y a des éléments variables et invariables : en effet de même entre l'enfant et l'adulte on assiste à une construction continue de structures variées quoique les grandes fonctions de la pensée soient constantes.

Ces fonctionnements invariants sont à situer dans le cadre de deux fonctions biologiques les plus générales: l'organisation et l'adaptation.

1.4.2 Assimilation – Accommodation – Adaptation – Organisation.

Piaget distingue l'adaptation-état et l'adaptation-processus.

L'adaptation-état renvoie au résultat d'une action, d'un mécanisme, mais cette description génère certaines confusions. Ainsi il est préférable, selon l'approche piagétienne, de parler d'adaptation-processus : on peut dire qu'il y a adaptation quand l'organisme se transforme en fonction du milieu, et que cette variation a pour effet un accroissement des échanges entre le milieu et le sujet qui sont favorables à sa conservation.

On considère alors deux invariants fonctionnels, c'est-à-dire deux processus:

- 1) des éléments du milieu sont incorporés par l'ensemble structuré qui les transforme en lui-même, c'est **l'assimilation**
- 2) le milieu se transforme et l'organisation s'adapte à ce changement en se transformant elle-même, c'est **l'accommodation**.

L'assimilation est donc l'incorporation d'éléments du milieu à la structure, et l'accommodation la modification de cette structure en fonction des modifications du milieu.

L'adaptation est donc un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, et si l'organisme ne s'adapte pas il y a rupture du cycle.

Cette définition convient autant pour l'adaptation biologique que pour l'intelligence.

« Concernant l'intelligence, les relations entre organisation et adaptation sont les mêmes : les principales catégories dont use l'intelligence pour s'adapter au monde extérieur, comme l'espace, le temps, la causalité, la substance, la classification, le nombre, etc., correspondent chacune à un aspect de la réalité, comme les organes du corps sont relatifs chacun à un caractère spécial du milieu.

Mais outre leur adaptation aux choses, ces catégories sont impliquées les unes dans les autres au point qu'il est impossible de les isoler logiquement.

La pensée s'organise elle-même en s'adaptant aux choses, et c'est en s'organisant elle-même qu'elle structure les choses.

La vie et la connaissance constituent toutes deux une adaptation, pour l'une, de l'organisme au milieu, et pour l'autre, des structures de l'intelligence à la réalité à connaître. Cette **adaptation** est indissociable de leur **organisation**, c'est-à-dire de l'existence de structures préalables à tout échange avec l'extérieur et qui tendent à se conserver, cette conservation n'étant pas statique mais foncièrement dynamique. Fonction essentielle, l'adaptation exprime la nécessité pour l'organisme (au niveau biologique), ou le sujet (au niveau cognitif) de subir un certain nombre de modifications de façon à demeurer en accord avec le milieu ou les objets avec lesquels ils sont en interaction. L'adaptation, tant biologique que cognitive, comprend deux facteurs essentiels et se définit précisément en fonction de leur équilibre. Ce sont l'assimilation et l'accommodation qui constituent les deux principaux **invariants fonctionnels** de l'évolution.

Au niveau biologique, il y a assimilation en ce sens que toute réaction au milieu est relative à l'organisme et porte l'empreinte de ses structures. C'est ainsi qu'à des espèces différentes peuvent correspondre des réponses différentes à un même milieu. Il y a accommodation en ce sens que toute réaction à un milieu déterminé entraîne des modifications qui sont fonction de ce milieu. À une même structure héréditaire ou génotypique correspondent divers **accommodats phénotypiques** selon les milieux. Au niveau cognitif, tout acte d'intelligence consiste également en une assimilation d'un donné à des structures préalables (schèmes d'action ou d'opérations) qui est source de **significations**. Réciproquement, toute assimilation d'un objet ou d'une situation par le schème suppose son accommodation aux particularités de ceux-ci. Ce sont ces accommodations qui engendrent des différenciations et des mises en relations nouvelles entre les schèmes de départ. Tandis que la **fonction propre de l'organisation** consiste essentiellement à assurer la **conservation des structures ou totalités** au travers des modifications qu'elles subissent, la **fonction d'adaptation** est source de transformations. La complémentarité des fonctions d'organisation et d'adaptation traduit donc une double exigence de conservation, source de continuité, et de modifications, source de nouveautés. L'adaptation, aussi bien biologique que cognitive, peut être définie comme un **équilibre** entre l'assimilation et l'accommodation. Cet équilibre manifeste précisément la nécessité d'une coordination entre les contraintes endogènes de conservation, liées à l'organisation du système (processus d'assimilation), et les contraintes exogènes de modifications, liées aux exigences adaptatives du milieu (accommodations). Toutefois, alors que l'assimilation et l'accommodation biologiques caractérisent des échanges matériels ou substantiels avec l'environnement, l'assimilation et l'accommodation cognitives, sous leur forme sensori-motrice prolongeant la réactivité nerveuse, caractérisent des échanges de nature essentiellement fonctionnelle. » (Legendre, Fondation Jean Piaget, 2014, np.)

L'assimilation et l'accommodation sont donc bien les deux invariants fonctionnels dans tout acte intelligent, l'intelligence n'est donc plus une fonction mystérieuse et quasi-métaphysique.

1.4.3 Les schèmes.

Les schèmes d'actions sont ce qui, dans une action, est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, c'est-à-dire ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. Ainsi, Piaget (1966) donnait la définition suivante : « Un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues. » (p. 11).

Par exemple le schème de réunion: un bébé qui entasse des plots, un enfant plus âgé qui assemble des objets pour les classer, ou un encore plus tard qui réunit deux classes pour faire un tout: ex: père + mère = parents, ou corbeaux + pigeons sont des oiseaux, etc. Les schèmes forment donc un système coordonné entre eux, puisque agir c'est coordonner des schèmes entre eux ou les emboîter. « Nous appelons schèmes sensori-moteurs les organisations sensori-motrices susceptibles d'application à un ensemble de situations analogues et témoignant ainsi d'assimilations reproductrices (répétition de mêmes activités), récoGNitives (reconnaître les objets en leur attribuant une signification en fonction du schème) et généralisatrices (avec différenciations en fonction de situations nouvelles). » (Piaget, 1970, p. 46).

« Le schème est en effet non seulement une structure, mais aussi un organe réalisant des transformations matérielles et logico-mathématiques finalisées sur les objets de sa « niche écologique ». Pour prendre un exemple dans la classe des conduites sensori-motrices, le schème de la succion est la totalité psychobiologique organisée qui permet à un enfant de s'alimenter physiquement au début de sa vie. Outre son incorporation biologique, ce schème, comme tout autre, comprend aussi bien des savoir-faire que des savoirs, une dimension motivationnelle et affective, qu'une dimension cognitive. La psychologie génétique a mis en lumière un grand nombre de schèmes accomplissant des fonctions variées (organisation de l'univers de l'action, organisation de l'univers de la pensée, organisation des relations interpersonnelles, schèmes de contrôle ou de régulation, etc.). A ce jour il n'existe pourtant que des ébauches d'une systématique raisonnée de ces entités et d'établissement d'une théorie des schèmes. Piaget a par exemple montré comment, lors de son fonctionnement, un schème

tend à assimiler les éléments de son milieu en leur fournissant du même coup leur signification fonctionnelle, et s'adapte ou s'accommode à leurs particularités.

Dans son étude de 1936 sur la naissance de l'intelligence, il a également montré comment des schèmes peuvent se différencier, généraliser leur champ d'application, se coordonner en des organes supérieurs d'assimilation et de transformation matérielles et logiques des objets auxquels ils s'appliquent, etc. Mais il reste beaucoup à faire pour que nous ayons une idée plus exhaustive et précise de l'organisation d'ensemble des schèmes propres aux êtres vivants, autant aux différentes étapes de l'évolution des espèces qu'aux différentes étapes de développement des individus de ces espèces. » (Legendre, Fondation Jean Piaget, 2014, np.).

1.4.4 La méthode clinico-critique piagétienne.

Avant de développer la méthode clinico-critique piagétienne, nous allons présenter l'évolution du concept de « méthode clinique » depuis son origine, afin de mieux comprendre ses origines et ses enjeux théoriques et pratiques.

Au XIX^e siècle l'expression de « psychologie clinique » venait de psychologues qui avaient fondé des cliniques psychologiques pour y soigner des enfants caractériels ou délinquants, des enfants déficients intellectuels, etc. Les termes « méthode clinique » en psychologie ont été utilisés pour la première fois en 1896 par un psychologue américain, L. Witmer (1907), élève de W. Wundt (1832 – 1920) à l'université de Pennsylvania. Witmer a ouvert, toujours en 1896, une Psychological Clinic en Pennsylvanie, destinée à accueillir des enfants retardés, éprouvant des difficultés scolaires atypiques, son investigation étant essentiellement centrée sur les aspects cognitifs.

A l'origine, l'activité clinique, du grec « klinê », le lit, est celle du médecin qui examine les manifestations de la maladie au chevet du patient en vue de poser un diagnostic, un pronostic et de prescrire un traitement. Les deux composantes de cette méthode sont alors l'observation des réactions du patient d'une part, ainsi que l'interrogation et l'écoute de ce dernier d'autre part. La méthode clinique s'est alors étendue à l'étude des maladies mentales, où l'observation des comportements spontanés ou provoqués, et la conduite d'entretiens (souvent longs et

répétés) qui ont pris de l'ampleur. Ceux-ci étaient complétés par l'interprétation de documents personnels (lettres, journal intime, autobiographies, productions artistiques ou littéraires spontanées) et par l'application de tests d'aptitude et de personnalité.

Contrairement à la psychologie expérimentale, qui travaillait sur du quantitatif, autrement dit un grand nombre de cas pour pouvoir présenter des résultats valides du point de vue scientifique, le psychologue clinicien se centre sur le cas du patient, de l'enfant malade ou en souffrance qu'il a devant lui et dont il cherche à comprendre le fonctionnement psychique afin de pouvoir le comprendre et l'accompagner. La clinique devient alors une « science » et un art qui a ses méthodes, ses règles, son code moral ; elle s'oppose à l'empirisme, et donc à la méthode expérimentale, même si les deux peuvent être complémentaires sur le plan théorique. Mais dans l'observation il y a, outre la connaissance, une part personnelle fondée sur l'intuition et l'expérience qui constitue ce que l'on appelle le sens clinique.

Depuis ses origines, au sens étymologique, la méthode clinique a évolué au fil des ans et de ses applications théoriques et pratiques, n'étant plus uniquement appliquée « au chevet du lit du malade ». En 1983, C. Chiland (1989), psychologue française, élargit le champ d'application de la méthode clinique, au-delà de l'aspect thérapeutique de la psychopathologie et du traitement des troubles mentaux: pour elle la relation clinique peut s'avérer être une relation d'aide et de conseils.

Tout dépend alors des conceptions théoriques et de recherches du psychologue. En effet, l'application de la méthode clinique sera différente selon la pratique et l'objectif du psychologue. Ainsi, les investigations psychanalytiques, qui s'intéressent à la dynamique de la formation des pensées inconscientes, seront bien éloignées du modèle méthodologique utilisé par les chercheurs qui étudient le développement des processus cognitifs, même si tous se réclament d'une méthode clinique.

Toute la différence repose alors sur les techniques d'application de la méthode clinique.

L'objectif des psychologues s'inscrivant dans le champ d'investigations psychopathologiques ou psychanalytique, est davantage de comprendre la vie psychique du sujet, dans sa dynamique, par le biais de l'analyse des processus conscients et inconscients qui animent la psyché humaine.

Les techniques mises en œuvre peuvent encore varier selon les buts et les conceptions du clinicien, chacun s'appropriant la méthode qui lui semble la plus pertinente, d'où l'importance de l'expérience du clinicien en plus de la formation théorique. Parmi ces techniques on peut citer l'entretien, l'observation et les tests.

L'entretien :

L'entretien du psychologue avec le sujet est souvent considéré comme la technique clinique par excellence. Mais il existe diverses conceptions des buts de l'entretien et donc de l'attitude que le psychologue doit adopter à l'égard du sujet. On peut concevoir l'entretien comme le lieu et le moment de la rencontre entre le psychologue et le sujet, où s'établit cette intersubjectivité qui représente alors pour certains le domaine d'application de la méthode clinique.

Les réactions émotionnelles du psychologue deviennent ainsi un moyen pour apprendre quelque chose sur le sujet. La question du contrôle de ces manifestations émotionnelles est alors centrale.

Selon une autre perspective, l'entretien peut aussi être non directif : le psychologue se limite ici à écouter le sujet en l'encourageant à s'exprimer, sans émettre aucun jugement de valeur ni appréciation, ni sans essayer de donner à l'entretien aucune espèce de structuration. L'objectif est ici de permettre au sujet de découvrir lui-même, au cours de cet entretien, les informations ou les solutions qu'ils venaient chercher auprès du psychologue.

A contrario, le clinicien peut aborder l'entretien de façon plus directive et structurée, c'est-à-dire avec une série de questions sur lesquelles il souhaite obtenir des réponses du sujet. Il ne s'agit jamais d'un interrogatoire de type administratif bien sûr, mais plutôt d'une conversation libre où sont introduits les thèmes dont l'étude paraît nécessaire.

Quel que soit le type d'entretien, la technique s'apprend avant tout par la pratique, l'étudiant réalisant ses premiers entretiens sous le contrôle d'un psychologue référent et responsable, mais l'importance de l'expérience pratique est valable pour toutes les autres techniques de la méthode clinique.

Pouvoir établir une communication véritable, qui repose sur un échange affectif positif et pas seulement sur une réserve défensive, constitue l'objectif des entretiens d'investigation et présente en soi une dimension thérapeutique.

Dans le cadre de la consultation avec un enfant, tout l'art du clinicien est de lui offrir un contexte et une atmosphère tels que cette communication puisse s'établir. Une bonne connaissance des modes habituels de communication entre enfant et adulte est alors nécessaire, connaissance qui ne peut s'acquérir qu'aux contacts répétés des enfants de tous âges.

Les principaux modes de communication avec l'enfant sont le jeu, le dialogue imaginaire, le dessin, la discussion en face à face. Le langage du clinicien doit être accessible à l'enfant en tenant compte de l'âge et du niveau de développement atteint.

Avant 5-6 ans, les questions directement posées à l'enfant peuvent exercer une action inhibitrice. Les phrases doivent être courtes, les mots simples, souvent répétés, ceci est d'autant plus important quand l'enfant est jeune. Le clinicien doit aussi être attentif à tous les autres modes de communication infraverbaux auxquels les enfants sont particulièrement sensibles comme l'intonation de la voix, les attitudes gestuelles, le regard, etc.

L'observation :

L'entretien constitue une occasion d'observer la conduite du sujet ; le clinicien, dans sa pratique, se doit aussi de recueillir des informations auprès des proches de l'enfant ou de l'adolescent : famille, école, équipe pluridisciplinaire... . En effet, l'observation dans un temps T ne peut être comprise que comme décrivant une évolution qu'il faut saisir dans son dynamisme, autrement dit qui s'insère dans l'histoire du sujet et dans la continuité de son développement.

Les tests :

On appelle test, une épreuve standardisée et si possible étalonnée, permettant de comparer les résultats obtenus par un sujet aux résultats obtenus par un groupe de sujets témoins.

Les premiers tests furent les tests d'intelligence, puis on a défini deux grands types de tests : les tests de niveau aussi appelés tests psychométriques et les tests de personnalité. Leur passation est aussi source d'observations pour le clinicien, qu'il s'agisse du cadre de recherche ou de thérapeutique.

Les tests psychométriques mesurent la réussite ou l'échec à une série de tâches standardisées. Ils se donnent comme objectif une mesure de l'intelligence, leurs résultats peuvent s'exprimer en quotient de développement (QD) ou en quotient intellectuel (QI).

Le Quotient intellectuel (QI) est la façon d'exprimer les résultats à un test d'aptitudes intellectuelles. Cela consiste à diviser l'âge mental par l'âge chronologique et à exprimer le résultat par rapport à 100. Actuellement, le QI ne repose plus sur l'âge mental, on calcule plutôt le score moyen et l'écart type d'un échantillon normatif d'un âge donné et on transforme ces résultats par rapport à une moyenne de 100 et un écart type de 15.)

Les tests de personnalité se donnent comme objet l'étude des composantes affectives de la personnalité. Ils reposent sur l'établissement d'une situation la plus standardisée possible afin de permettre des comparaisons, mais leurs résultats ne s'expriment pas de façon quantitative. Les tests de personnalité n'aboutissent pas à la définition d'un score. Ils permettent en revanche une évaluation qualitative des processus psychiques qui concourent à l'organisation de la personnalité. De ce fait toutes les réponses données à ce type de tests sont validées et significatives contrairement à celles données aux tests de niveau, où il existe toujours une bonne et une mauvaise réponse.

Parmi les tests de personnalité on distingue les questionnaires, et les tests projectifs.

* Le questionnaire se définit par un ensemble de questions rédigées et présentées selon un ordre précis soit oralement soit par écrit, servant à recueillir, dans une situation standardisée, les opinions, les croyances, sentiments et conduites des sujets.

Le questionnaire peut alors constituer un test ou faire partie d'une enquête : il s'agit ainsi de décrire une population ou de vérifier une ou des hypothèses, le questionnaire traduisant, par l'opérationnalisation, les variables de la recherche. Il peut en outre comporter des tâches spécifiques : comparer ou évaluer des objets, les ordonner ou les classer.

On distingue différents types de questions selon leur forme : les questions ouvertes, qui permettent au sujet de formuler librement sa réponse, et les questions fermées, donnant différentes réponses possibles parmi lesquelles le sujet choisit une ou plusieurs options ou à propos desquelles il indique s'il est en accord ou en désaccord.

Les questionnaires sont peu souvent utilisés avec les enfants, car leur temps de passation est souvent trop long, et l'aspect fastidieux.

* En revanche, les tests projectifs connaissent un large succès en psychologie et psychiatrie de l'enfant. Tous ces tests reposent sur le concept de projection articulé lui-même à la notion de perception, on peut citer entre autres le test de Rorschach, le T.A.T, le CA.T, le dessin du bonhomme (quoiqu'il peut aussi être analysé cognitivement et non plus que selon une approche traditionnelle psychanalytique, confère Baldy, 2010), etc.

Il n'existe pas de perception neutre; toute perception repose sur un travail d'interprétation qui est fonction de la problématique interne du sujet.

La caractéristique des tests projectifs est de proposer un stimulus perceptif le plus ambigu possible, afin que dans la perception le sujet projette au maximum sa propre problématique. Pour qu'une telle projection puisse opérer sans entrave, donc pour que le test soit pleinement valide, il importe d'abord que la situation d'examen soit favorable.

Plus encore que pour les autres types de tests, le contexte de l'entretien, la personnalité du clinicien, la nature de la relation joue un rôle fondamental. La situation du test projectif repose en partie sur un paradoxe: d'un côté l'examineur se doit d'être le plus neutre possible afin de ne pas influencer la nature des perceptions et projections du sujet, de l'autre ce même examineur est convié à favoriser l'expression du vécu le plus intime du sujet.

La différence essentielle entre tests psychométriques et tests de personnalité tient au fait que les premiers mesurent un rendement alors que les deuxièmes décrivent une structure et un mode de relation: il n'y a pas pour ces derniers de réponse bonne ou mauvaise, un tel jugement de valeur n'intervient pas pour l'appréciation des résultats.

La projection au sens psychanalytique du terme signifie qu'un individu projette dans le monde extérieur quelque chose qui est à l'intérieur de lui-même. L'exemple le plus parlant est celui de la persécution : un individu qui se sent persécuté projette en fait sur les personnes ou phénomènes dont il dit qu'ils le persécutent un danger interne, intérieur qui n'a strictement aucun rapport avec la réalité des personnes ou phénomènes extérieurs.

Nous reprendrons ce concept dans l'analyse de nos entretiens recueillis auprès des adolescents interviewés dans le cadre de notre recherche.

En effet, certains dilemmes moraux ont suscité certaines formes de projections lorsque les thèmes ou les histoires racontées faisaient écho à leur propre vécu ou réalité intrapsychique en termes d'expérience vécue objectivement ou d'identification aux personnages de l'histoire.

Alors que l'épreuve projective est justement conçue pour susciter une réponse émotionnelle, affective de l'individu, le support même du test projectif a été construit pour explorer le monde intérieur de l'individu à travers les réponses que suscite le test chez lui.

Chez l'enfant la situation d'investigation par les tests est loin d'être neutre; elle peut être vécue comme un contrôle, une sorte d'examen, une intrusion intolérable, ou au contraire comme un échange ludique, une possibilité d'expression, etc. On observe ces diverses attitudes d'un enfant à l'autre et chez le même enfant d'un moment à l'autre.

Le rôle du psychologue, chercheur ou praticien, est précisément d'offrir le cadre où l'enfant développe le moins possible un état d'inquiétude, de réserve, de renforcement de ses défenses. Seule une très longue pratique de ces tests avec des enfants d'âge différents et présentant une pathologie ou des troubles développementaux très variables, peut permettre au clinicien de trouver, grâce à son expérience et à son empathie, la bonne attitude, à mi-distance de la sollicitation excessive et de la neutralité froide.

Au sein de notre recherche, nous faisons le choix théorique de ne pas utiliser le concept de « projection » dans notre analyse, en particulier au regard des connotations psychanalytiques afférentes à ce terme. Nous lui préférons la notion « d'identification » dans l'analyse des réponses du sujet, sur les plans cognitifs et psycho-affectifs, notamment lorsque l'on suggère au sujet de « se placer à la place de » dans l'énoncé des dilemmes moraux, ou lorsque l'adolescent le fait spontanément sans sollicitation explicite de la part de la chercheuse.

Dès les années 1920-1930, le psychologue et épistémologue suisse Jean Piaget comprit que si la méthode clinique était déjà féconde pour les psychiatres qui l'utilisaient avec leurs patients, dans le cadre de la psychopathologie, pourquoi ne serait-elle pas efficace en l'appliquant dans le domaine de la psychologie de l'enfant, en se centrant sur le développement cognitif de ce dernier, sur la genèse des connaissances (d'où le terme de psychologie génétique).

L'examen clinique, quel qu'en soit le champ d'application, tient à la fois de l'expérience pour autant que l'interrogateur fait des hypothèses, fait varier les conditions en jeu, et contrôle par les faits chaque hypothèse, et à la fois de l'observation directe dans la mesure où le bon

clinicien se laisse diriger tout en dirigeant. Alors pourquoi ne pas utiliser cette méthode pour comprendre le développement de la logique et du raisonnement des enfants et adolescents ?

C'est la grande innovation de Jean Piaget, et c'est pourquoi la méthode clinique va se confondre avec l'ensemble de son œuvre tout au long de sa carrière car elle dirigera l'ensemble de ses travaux et de ceux de ses collaborateurs et successeurs. L'application de cette méthode au champ de la psychologie cognitive développementale est d'autant plus innovante qu'à cette époque il s'agissait davantage du règne des tests standardisés comme celui de Binet-Simon, (1905) beaucoup plus en vogue.

L'épistémologie génétique que Piaget introduit a pour objectif d'étudier le mode de construction des connaissances chez l'individu dans le but de pouvoir rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique.

Bien que Piaget ne s'intéresse pas, en premier lieu, aux enfants, il comprit que le passage entre les formes peu évoluées de connaissance et des formes de connaissances plus complexes pouvait s'observer au cours de la genèse du développement intellectuel de l'enfant.

Ainsi, Piaget voulait rendre compte de l'évolution de la connaissance scientifique à partir de l'étude des mécanismes qui sous-tendent la formation des structures opératoires de l'intelligence chez l'enfant, soit expliquer la phylogenèse (ensemble des processus d'évolution des êtres vivants, depuis les plus élémentaires jusqu'aux plus complexes), grâce à l'ontogenèse (à l'opposé de la phylogenèse, elle désigne le processus spécifique d'acquisition propre à l'individu).

En 1926, Jean Piaget, dans son ouvrage *La représentation du monde chez l'enfant*, va définir et exposer les raisons de l'utilisation de la méthode clinique dans le cadre de l'étude du développement du raisonnement logique chez l'enfant. Cette méthode, après plusieurs affinements et spécifications au fil des années, restera celle qui orientera tout le travail de Piaget et de ses collaborateurs de l'école de Genève, tels que Vinh Bang (1966) et Bärbel Inhelder (1966).

Pour résumé, la méthode clinique consiste à converser librement avec l'enfant sur un thème dirigé, à suivre par conséquent les détours empruntés par sa pensée pour la ramener au thème, pour en obtenir des justifications et en éprouver la constance, et à faire des contre-suggestions.

Opposée aux questions standardisées, la méthode clinique préfère, à partir d'idées directrices préalables, adapter les expressions, le vocabulaire et les situations aux réponses, aux attitudes et au vocabulaire du sujet lui-même.

La connaissance ne se résume pas à une simple copie du réel car elle est indissociable de l'interaction du sujet avec son milieu. Toute connaissance d'un objet (ou d'un concept) implique l'incorporation de celui-ci à des schèmes d'action (ensuite représentatifs) puisqu'il n'a de signification pour le sujet qu'en fonction de l'action qu'il exerce sur lui.

La méthode d'observation que Piaget utilisa alors pour dégager la genèse de la connaissance chez l'enfant s'inspire de l'entretien psychiatrique dont elle a gardé l'appellation clinique pour donner « la méthode clinico-critique », spécifique à Piaget. Elle est fondée sur l'interrogation guidée et a pour but de mettre en évidence les raisonnements utilisés par l'enfant lorsqu'il est confronté à des situations de complexités différentes.

Cette méthode inventée par Piaget se distingue de la méthode des tests (qui prévalait à son époque) car elle permet de dégager les structures du raisonnement des réponses de l'enfant. Elle se caractérise par sa rigueur méthodologique ainsi que par sa souplesse. En effet, à partir de questions guidées précises, cette méthode mixte (d'observation et d'analyse du contenu verbal et gestuel) permet d'adapter les expressions et la logique de la « situation – épreuve » aux attitudes et au vocabulaire de l'enfant.

Cette méthode consiste en une mise en question systématique des affirmations de l'enfant afin de dégager la structure caractéristique, la logique, d'un certain stade développementale.

Dans leurs recherches, Piaget et ses collaborateurs interrogeaient des enfants de tranches d'âges successives et dégageaient ce qu'il y avait de commun aux réponses d'un niveau donné et, confrontant les niveaux successifs selon la méthode transversale, ils retraçaient le développement de la connaissance.

Les mots clefs de la méthode clinico-critique sont alors « conversation libre avec l'enfant », sur un « thème dirigé par l'interrogateur » qui suit les réponses de l'enfant, lui demandant de justifier ses propos, d'expliquer, de dire « pourquoi », en le sollicitant et en lui faisant des contre-suggestions.

Appliquée auprès de l'enfant ou de l'adolescent, elle n'est pas une méthode verbale pure, elle s'appuie toujours sur un matériel concret qui sert de base et de direction au questionnement : ainsi, selon l'âge du sujet et son niveau de développement atteint on peut utiliser de la pâte à modeler, des images d'objets ou d'animaux, des liquides, des jetons, des figures géométriques, des cubes, etc. La méthode clinico-critique permet alors de conduire des épreuves piagésiennes, bases du diagnostic sensori-moteur, pré-opératoire, opératoire, ou formel, qui évalue les compétences et les troubles cognitifs du sujet.

Cependant cette méthode n'est pas sans inconvénients, car elle nécessite beaucoup de pratique avant d'être bien maîtrisée.

En effet, le bon expérimentateur doit réunir deux qualités souvent incompatibles : savoir observer, c'est-à-dire laisser parler le sujet, ne rien tarir, ne rien dévier, et en même temps savoir chercher quelque chose de précis, et garder à chaque instant à l'esprit ses propres hypothèses de travail, juste ou fausses, mais à contrôler, ainsi que les notions théoriques afférentes à l'approche piagésienne.

Le problème du débutant c'est souvent qu'il suggère à l'enfant tout ce qu'il désire trouver, ou bien à l'inverse il ne suggère rien du tout parce que justement il ne cherche rien de précis et alors il ne trouve rien non plus... .

En outre, il faut bien tenir compte des réactions du sujet. Celui-ci peut répondre n'importe quoi parce que la question l'ennuie, ou ne provoque aucun travail d'adaptation. Il peut aussi inventer une histoire, fabuler sans réfléchir, parfois pour se débarrasser le plus vite possible de l'expérimentateur ou se moquer de lui. Mais attention la réponse de l'enfant peut aussi déclencher une croyance face à une question trop suggestive de l'adulte. Il y a aussi des questions qui ne sont pas nouvelles pour l'enfant auxquelles il répond en s'appuyant sur des croyances déjà bien ancrées, en vertu d'une réflexion antérieure originale.

Jean Piaget était avant tout un épistémologue, s'intéressant au pourquoi et au comment de la genèse des connaissances chez l'être humain, et en particulier chez l'enfant.

D'après les apports théoriques issus de ses travaux et de ceux de ses successeurs, les psychologues et chercheurs d'obédience théorique piagétienne vont appliquer la méthode clinique dans le cadre de consultations avec des enfants et des adolescents afin de diagnostiquer des carences et des troubles cognitifs chez ces derniers.

Il s'agit la plupart du temps d'enfants ou d'adolescents en difficultés dans le domaine des apprentissages scolaires et/ou dans le processus de socialisation. Pourquoi certains sujets apprennent-ils et comprennent-ils mieux que les autres ? Et comment remédier aux carences de l'apprentissage et des modes de compréhension de ces mêmes sujets ?

Dans ce contexte, des psychologues appliquent l'examen opératoire auprès de ces enfants ou adolescents en difficultés afin de diagnostiquer ces troubles cognitifs, puis ils ont recours, entre autres techniques, à la remédiation cognitive qui est une technique permettant de pallier les carences structuro-fonctionnelles des modalités de raisonnement logique du sujet.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, la méthode clinico-critique est celle utilisée dans la conduite des entretiens auprès des adolescents de la population retenue. Les histoires racontées à chacun, pris individuellement, met en œuvre des dilemmes moraux, bases « concrètes » en terme de matériel dit « piagétien », qui servent de trame à la conduite des entretiens. Nous reviendrons de façon plus approfondie sur ce point dans la partie « Méthode » de notre travail.

1.5 Aspects structurels de l'activité cognitive : les stades développementaux.

Selon Lehalle et Mellier (2013), « Le terme de structure est régulièrement employé mais dans des sens très divers et pas toujours de façon licite. Pour vérifier le caractère licite de son usage, il suffit de se poser trois questions. [...] :

- Quel est le modèle structural ? En effet, il est impossible de parler de structures sans en préciser les propriétés formelles. De fait, le terme de structure implique toujours une organisation définie sur des éléments et le modèle structural doit préciser cette organisation.
- Quelle est la référence ? Un modèle structural est un modèle de quelque chose et il faut préciser cette référence. Par exemple il conviendra d'indiquer s'il s'agit de caractéristiques implicites dans l'activité de l'enfant ou de propriétés traitées explicitement, etc. ;
- Quelle est la validation de la correspondance entre modèle et référence ? C'est-à-dire sur quels arguments peut-on fonder la pertinence du modèle ? ». (p. 358).

La pertinence du modèle piagétien, dans son contexte théorique, situe le développement de l'enfant en termes d'adaptation de l'organisme au milieu, autrement dit d'une interaction sujet-objet. L'équilibre qui se réalise par structurations successives entre les deux invariants fonctionnels, processus d'assimilation et d'accommodation, caractérise alors l'adaptation, l'équilibre correspondant à une conduite adaptée. Bien entendu, cet équilibre est précaire car temporaire, mais chaque forme d'équilibre atteint se conserve et ne se détruit pas, se recomposant dans une forme de stabilité et de mobilité supérieure.

Selon Piaget (1950), « Dire que l'intelligence est un cas particulier de l'adaptation biologique, c'est donc supposer qu'elle est essentiellement une organisation et que sa fonction est de structurer l'univers comme l'organisme structure le milieu immédiat. (p. 10). [...] En bref, l'adaptation intellectuelle, comme toute autre, est une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. L'esprit ne peut se trouver adapté à une réalité que s'il y a parfaite accommodation, c'est-à-dire si plus rien dans cette réalité ne vient modifier les schèmes du sujet. » (p. 13).

Piaget discerne dans le développement des structures de l'intelligence un ensemble d'étapes caractéristiques appelées stades, qu'il ramène à 4 principaux:

- 1) Stade de l'intelligence sensori-motrice, de la naissance jusqu'à 18-24 mois.
- 2) Stade de l'intelligence dite symbolique, sémiotique, des représentations ou pré-opératoire, de 18-24 mois à 7-8 ans.
- 3) Stade de l'intelligence opératoire concrète, de 7-8 ans à 11-12 ans.
- 4) Stade de l'intelligence opératoire formelle, à partir de 12 ans avec palier d'équilibre vers 14-15 ans.

Piaget retient 5 critères de définition et de délimitation des stades:

- a) L'ordre de succession des acquisitions doit être constant, même si la chronologie est variable. En effet les âges donnés peuvent varier d'un sujet à l'autre, selon son expérience, sa maturation, son milieu, etc., mais l'ordre de succession est invariant en sens qu'un caractère n'apparaîtra pas avant un autre chez un ensemble de sujets et après chez un autre ensemble.
- b) Les stades ont un caractère intégratif, c'est-à-dire que les structures construites à un niveau donné sont intégrées dans les structures du niveau suivant.
- c) Chaque stade doit se caractériser par une structure d'ensemble (classification, sériation, conservation, etc).
- d) Chaque stade comporte à la fois un niveau de préparation et d'achèvement.
- e) Pour chaque stade, il faut distinguer les processus de formation des structures, et leur forme d'équilibre final.

1.5.1 Stade sensori-moteur.

Cette période qui s'étend de la naissance à 1 an 1/2, 2 ans, comprend 6 stades, de complexité croissante. L'échantillon de sujets de notre recherche ayant dépassé ce stade développemental, s'agissant d'adolescents dont aucun n'a stagné au niveau sensori-moteur concernant son développement, nous invitons le lecteur à se reporter en annexes où nous détaillons la genèse développementale de ce stade.

1.5.2 Stade pré-opératoire : l'intelligence symbolique / sémiotique / représentative. Période de l'égoцентризм intellectuel.

Le passage de l'intelligence sensori-motrice, sans langage, sans représentation, sans concept, à l'intelligence symbolique, représentative, ne se fait pas brusquement, mais selon des transformations lentes et successives.

La représentation peut s'entendre en deux sens:

- au sens large, la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements (intelligence sensori-motrice) mais bien sur un système de concepts ou de schèmes mentaux.

- au sens étroit, la représentation se réduit à l'image mentale ou au souvenir-image, c'est-à-dire à l'évocation symbolique des réalités absentes.

Pour ne pas confondre ces deux significations possibles on parle de représentation conceptuelle pour désigner le sens large, la pensée, et de représentation imagée ou symbolique, pour désigner la représentation au sens étroit.

Progressivement, pour l'enfant, une image mentale va correspondre à chaque objet, ce qui permet à l'enfant d'évoquer cet objet en son absence. La fonction sémiotique (symbolique) est alors la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement, en se servant de signes ou de symboles qui servent de moyens comme le langage, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin et le jeu symbolique.

C'est donc par l'imitation différée que s'effectue le passage entre l'intelligence sensori-motrice et l'intelligence symbolique.

Ainsi, la pensée de l'enfant entre 2 et 7 ans est dominée par la représentation imagée, la pensée intuitive qui porte essentiellement sur les configurations plutôt que sur les transformations entre les objets, même si la prise en compte de transformations simples évolue tout au long de cette période.

L'égoctrisme intellectuel caractérise la pensée enfantine de cette période, c'est-à-dire que l'enfant ne se réfère pas à des concepts généraux, mais plutôt à des pré-concepts singuliers qui évoquent des réalités particulières, directement liées au vécu et aux expériences de l'enfant et non à des généralités.

Par exemple lorsque nous parlons d'un chien à un adulte, même si ce dernier pense à son chien, ou à celui de son voisin, l'adulte sait qu'il n'y a pas une image particulière qui correspond au terme chien, car ce terme englobe tous les chiens particuliers qui peuvent exister sur terre. Pour l'enfant, le mot chien va renvoyer à l'image mentale d'un chien en particulier, et non au concept, à la classe générale qui englobe tous les chiens.

L'égoctrisme enfantin est la confusion inconsciente (au sens cognitif) du point de vue propre avec celui d'autrui. L'enfant éprouve des difficultés pour se décentrer par rapport à son propre point de vue, pour le relier et le coordonner à des points de vue différents.

L'égoctrisme intellectuel se manifeste le plus dans le jeu symbolique où l'enfant fait « comme si... », où il transforme le réel au gré de son imaginaire, de sa fantaisie, de ses besoins, de ses conflits affectifs, de ses désirs profonds.

Le langage ne véhicule pas alors des concepts, mais des réalités particulières, des symboles constitués essentiellement par des significations individuelles, des images mentales particulières.

L'égoctrisme se manifeste dans la représentation que l'enfant se fait du monde, celle-ci est calquée sur le modèle du moi et repose sur une assimilation déformante de la réalité à l'activité propre. **D'où le finalisme, l'animisme et l'artificialisme.**

Le finalisme s'exprime par la recherche du pourquoi dans l'explication des phénomènes et des événements et par la croyance selon laquelle il n'y a pas de hasard dans la nature, parce que

tout est fait pour les hommes et pour les enfants, selon un plan dont l'être humain constitue le centre.

Tout a donc sa raison d'être qui s'exprime par une intention, par exemple la bille sait qu'elle roule vers le bas de la pente, elle est donc douée d'une intention: c'est **l'animisme**.

Tout ayant sa raison d'être, tout est donc le produit d'une activité fabricante, c'est **l'artificialisme**. Par exemple les rivières ont été creusées par les hommes pour que les bateaux puissent naviguer, pour que les poissons puissent nager, etc.

La pensée se socialise peu à peu, l'enfant ne considérant pas toujours le point de vue de l'autre, il n'est pas encore dans la réciprocité, la coopération, préférant souvent le monologue dans ses jeux et activités, chacun ayant par exemple ses propres règles pour un même jeu, on parle alors d'hétéronomie morale.

Progressivement, la réversibilité logique va apparaître et permettre l'avènement de l'intelligence opératoire concrète.

Nous verrons au cours de notre partie analyse comment les concepts développementaux impliqués au niveau du stade pré-opératoire entrent en jeu dans le développement du jugement moral de l'échantillon de sujets étudiés au sein de notre recherche.

1.5.3 Stade opératoire concret.

Vers 7 ans, l'enfant acquiert la réversibilité logique qui donne beaucoup plus de mobilité à sa pensée : l'enfant peut annuler en pensée l'action effectuée, sans être obligé de la reproduire effectivement, dans le réel. Il peut donc annuler l'action en pensée par une action orientée en sens inverse ou compensée par une action réciproque.

« Réversibilité logique vs. Irréversibilité physique : Les opérations sont réversibles parce qu'elles embrassent tout le possible, tandis que le réel est irréversible dans la mesure où il n'est qu'un tirage au sort parmi ces possibilités.

Là où le réel est constitué, à l'échelle macroscopique, par des objets globaux soutenant entre eux un nombre de rapports voisin de celui qui est prévu par le système des opérations (...), la réalité elle-même se présente sous une forme approximativement réversible. Mais là où le réel

se complique en un détail qui échappe à toute action isolable de notre part, le mélange qu'il constitue par rapport aux opérations combinatoires ne représente qu'une fraction minime de ces combinaisons possible et ce genre de réalité demeure irréversible.

Réversibilité logique et réversibilité psychologique : Or, la réversibilité se présente, dans l'activité effective de l'esprit, sous deux formes génétiquement indissociables, l'une logique ou rationnelle, l'autre psychologique, et c'est la distinction de ces deux formes qui permet de comprendre comment la pensée tend, de façon irréversible, vers la réversibilité. La réversibilité logique consiste en la possibilité d'inverser toute opération et toute composition entre opérations. La réversibilité psychologique consiste, d'autre part, en la possibilité de parcourir un même trajet mental dans les deux sens. Ces deux sortes de réversibilité sont toujours corrélatives. (...) Cependant, ces deux formes de réversibilité sont distinctes, puisque l'une intéresse la structure des opérations et l'autre le fonctionnement mental. » (Legendre, Fondation Jean Piaget, 2014, np.).

L'activité cognitive devient donc opératoire puisqu'elle est réversible, et repose sur des invariants: si je peux aller de A à B, je peux annuler en pensée, et aller de B à A, ce qui veut dire que A et B n'ont pas changé, ils sont invariants.

L'intelligence symbolique caractérisée par une action imitative intériorisée fait place à l'intelligence opératoire concrète où les actions peuvent prendre la forme d'opérations mentales réversibles.

L'enfant va alors mettre progressivement en place des structures de conservation, de classification, de relation et de nombre, d'inclusion et de quantification.

Pour évaluer le développement de ces structures à la base de toute connaissance, Piaget (1966) a inventé des épreuves qui mettent en jeu divers matériels, pour que l'enfant puisse agir sur les objets tout en argumentant pourquoi il agit de la sorte, par le biais d'un questionnement et de sollicitations de l'examineur qui conduit alors l'entretien grâce à **la méthode clinico-critique**.

Nous invitons le lecteur à se reporter en annexe (3) pour le détail du développement des opérations infralogiques et logico-mathématiques au cours du stade opératoire concret. En effet, concernant la genèse du jugement moral, ce sont davantage les concepts de réversibilité

logique, rétroaction et anticipation cognitive, conflit cognitif et/ou socio-cognitif qui seront centraux au cours de notre analyse du jugement moral.

1.5.4 Stade opératoire formel.

Avec les opérations formelles, le rapport au monde change complètement, car l'enfant accède à **une pensée hypothético-déductive**.

La pensée peut alors procéder non plus simplement en envisageant simplement le réel, mais en envisageant tous les possibles par le biais d'hypothèses.

La logique de l'adolescent est une logique combinatoire qui dépasse la logique des opérations concrètes, grâce aussi à la double réversibilité, par inversion et réciprocity, l'adolescent pouvant raisonner sur les probabilités, les corrélations, les propositions,

Piaget propose alors le groupe de Klein, qui est le **groupe INRC**:

I : implication

N : non implication

R : implication réciproque

C : non implication réciproque.

Exemple : cet animal est un cygne et il est blanc. Cela implique que tous les cygnes ne sont pas blancs (il existe des cygnes noirs en Australie), que tout ce qui est blanc n'est pas forcément un cygne, ce cygne-là est blanc, et la blancheur est associée à ce cygne.

Dans la pensée formelle, le réel se subordonne au possible: la déduction logique ne s'effectue plus sur le réel perçu, sur des objets concrets comme au stade précédent, mais sur des hypothèses, sur les possibles, grâce à des opérations cognitives virtuelles.

L'adolescent n'a plus besoin de passer par l'action pour vérifier ses arguments il peut le faire mentalement, sans manipuler le réel, juste en établissant des hypothèses sur les résultats possibles de son action.

S'agissant du développement de la réflexion éthique, c'est à partir de ce stade que l'autonomie morale est dominante au sein de l'activité cognitive de l'adolescent, en référence au sujet épistémique piagétien.

En conclusion, le tableau suivant peut résumer les principales caractéristiques de ces 4 formes d'intelligence :

Intelligence opératoire formelle	Le possible	Raisonnement hypothético-déductif	Opération de double réversibilité
Intelligence opératoire concrète	Objet	- conceptuelle Représentation - imagée	Opérations réversibles
Intelligence Symbolique	Objet	Image – symbole Image	Action imitative intériorisée Action imitative différée
Intelligence Sensori-motrice	Objet	Saisi directement par la perception	Action imitative Action

1.6 Aspects fonctionnels de l'activité cognitive : Figurativité vs. Opérativité.

Si à travers l'analyse des stades, Piaget décrit la structure de l'activité cognitive, les aspects opératifs et figuratifs renvoient aux modalités fonctionnelles de l'activité cognitive.

L'aspect figuratif de la connaissance est tout ce qui se rapporte aux configurations comme telles, par opposition aux transformations : guidé par la perception et soutenu par l'image mentale, l'aspect figuratif joue un rôle prépondérant dans la pensée symbolique de l'enfant de 2 à 7 ans.

L'aspect opératif de la pensée est relatif aux transformations et se rapporte à tout ce qui modifie l'objet, à partir de l'action jusqu'aux opérations mentales. Rappelons que l'opération est une action intériorisée (ou intériorisable) et réversible en pensée.

Il s'agit de ne pas confondre opératif et opératoire: ce qui est figuratif et opératif dans la connaissance c'est la manière d'appréhender le réel, l'opératoire désignant le mécanisme d'appréhension.

Dans la figurativité interviennent la perception, l'imitation gestuelle, phonique, graphique, et l'image mentale, la figurativité concerne alors les états, les constats de l'action sans prise en compte ni analyse des transformations effectuées entre les objets, ou sur un même objet.

La figurativité, prépondérante avant 7 ans, fait appel à des structures statiques, peu réversibles et incomposables.

L'opérativité, prépondérante après 7 ans, selon la genèse développementale piagétienne, est tout ce qui se rapporte aux transformations, avec des structures mobiles et réversibles.

Pour passer à la pensée opératoire concrète, les procédures opératives doivent dominer les procédures figuratives, même si l'activité cognitive est en perpétuelles oscillations entre les deux aspects: je vois et observe l'objet (figurativité), j'agis sur lui et j'analyse les transformations effectuées, pouvant même revenir en arrière en pensée (opérativité).

Selon Dolle (1991), « La distinction opératif – figuratif permet donc l'appréhension des processus cognitifs dans des lignes de repère plus pertinentes. Tout ce qui est figuratif concerne les états et s'appuie donc sur la perception, ce qui est opératif concerne les transformations, c'est-à-dire les actions et les opérations effectuées sur le réel.

Mais ce qu'il convient de noter, c'est que si toute la psychologie de la connaissance est à interpréter en termes d'action, les aspects figuratifs, bien qu'ils appréhendent les états, les configurations, ne sont pas passifs. Bien au contraire, ils appréhendent états ou figurations dans le cadre d'une activité qui est régie par les totalités ou structures logiques. Par conséquent, le figuratif est sous la dépendance de l'opératif. » (Dolle, 1991, p. 64).

Les difficultés se posent pour certains enfants et adolescents dont l'activité cognitive reste dominée par la figurativité après l'âge de 7 ans. Leurs apprentissages, le développement des connaissances, sont alors entravés par les modalités figuratives dominantes qui empêchent un raisonnement logique fondé sur les opérations mentales.

Ces sujets restent concentrés sur les constats, l'imitation, sans décentration intellectuelle, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à rentrer dans la réciprocité et la coopération, ayant du mal à envisager le point de vue de l'autre et ainsi à résoudre les conflits cognitifs ou socio-cognitifs. Leurs connaissances se confondent alors avec des croyances, sans raisonnement logique ni anticipation des résultats de leur action.

La figurativité dominante étant l'une des explications des difficultés scolaires et de socialisation, dont certaines formes de marginalité et de délinquance, ce concept sera au cœur de notre analyse et discussion des résultats des entretiens effectués dans le cadre de notre recherche.

En effet, les caractéristiques fonctionnelles de l'activité cognitive, figuratives ou opératives, seront mises en lien avec les réponses des sujets de notre échantillon, afin d'approfondir la qualité de leurs réponses. Par conséquent, cela nous permettra d'appréhender les relations entre figurativité dominante et hétéronomie morale dominante, ainsi que opérativité dominante et autonomie morale dominante au sein du jugement moral atteint par chaque adolescent. En outre, les modalités fonctionnelles seront aussi mises en relation avec l'analyse des conduites et comportements des sujets de l'échantillon étudié, en termes de conduites socialisées, régies par la réciprocité, le respect d'autrui et la coopération, ou, au contraire, les conduites asociales, déviantes ou violentes, régies par la non décentration cognitive, la coercition et la coaction.

1.7 Développement de la réflexion éthique.

1.7.1 L'approche psychanalytique.

Aucune définition de la morale n'apparaît dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis (1967), ni dans l'ouvrage plus récent de Roudinesco et Plon (1997) le *Dictionnaire de psychanalyse*.

Selon l'approche psychanalytique, la morale n'existe pas en soi, elle se réfère davantage à une intériorisation des interdits, de l'agressivité initiale dirigée vers l'extérieur et à une répression des pulsions sexuelles, autrement dit elle correspond à une sublimation et non à des dimensions objectives. Toutefois, cela n'exclut pas le fait que, pour la psychanalyse, la morale aurait une responsabilité, plus ou moins importante mais certaine, dans la genèse de nombreuses pathologies.

Freud (*Le malaise dans la civilisation*, écrit durant l'été 1929 et paru en 1930) aborde la morale sur deux plans principaux : le plan phylogénétique où il développe les exigences et les difficultés de la morale selon des considérations philosophiques et anthropologiques sur la nature humaine. En outre, il l'aborde sur le plan ontogénétique afin d'analyser comment l'enfant intègre les impératifs moraux au cours de son développement individuel. Freud relie ces deux plans par un point commun : le Complexe d'Œdipe.

Selon la théorie du ça, (Freud, 1923) siège des pulsions archaïques inconscientes et libidinales, le nourrisson ne vise que la satisfaction immédiate de ses désirs. Dans son fantasme du meurtre du père pour obtenir l'amour exclusif de sa mère et assouvir ses désirs incestueux, l'enfant se confrontera aux interdits parentaux. La peur du rejet et de la privation d'amour maternels conjugués aux angoisses de castration du père, amènent l'enfant à intérioriser les interdits parentaux dans une nouvelle instance psychique, le surmoi. (Freud, 1912).

Ainsi, le Surmoi, héritier de l'Œdipe, sera l'instance de la morale, le lieu des identifications parentales. Par la suite, la morale constituera une sorte d'Idéal du moi, c'est-à-dire ce à quoi l'enfant va tenter de ressembler.

Dans la théorie freudienne, l'homme est avant dominé par le principe de plaisir, par la satisfaction de son désir en particulier sexuel. C'est à travers l'évolution des civilisations que la morale va émerger, s'étayant avant tout sur la répression des « instincts individuels et originels », refréinant ainsi les pulsions agressives et sexuelles de chacun.

Tout comme Kant (1785), Freud observe que l'homme est à la fois sociable car il fuit l'isolement et associable car il n'aime pas les contraintes que la civilisation lui impose, ce qui génère du mécontentement voire de l'hostilité. La civilisation en tant que représentante des tabous et interdits nourrit par là même les tendances antisociales et destructrices de l'instinct originel.

Freud (1915, 1921) évoque la situation de guerre où la conscience individuelle peut être aliénée par l'émulation des foules qui favorise la levée des inhibitions respectives, chacun, stimulé par l'effet de contagion de l'excitation, se soumettant au charisme d'un leader porteur et garant d'une idéologie collective. Gustave Le Bon en 1895, dans son ouvrage *Psychologie des foules*, devenu une œuvre classique de la psychologie sociale, encore discutée aujourd'hui, expliquait déjà comment les comportements des individus dans la foule pouvaient être irraisonnés, bien différents du comportement de chacun pris isolément.

Nos civilisations modernes seraient selon Freud (1930) beaucoup trop exigeantes et contraignantes face aux désirs et charges pulsionnelles individuelles, l'homme étant sans cesse tirailler entre les pulsions agressives et libidinales du ça et les exigences tyranniques du surmoi. Ce phénomène serait source d'une forte culpabilité ressentie et d'une forme de masochisme moral, à travers la transgression des lois et des interdits qui seraient pour certains l'expression d'une jouissance sadique et d'un sentiment de toute-puissance, eux-mêmes sources de diverses formes de psychopathologies.

La morale devient alors cruelle selon les psychanalystes, son aspect culpabilisant renforçant sa dangerosité face au risque psychopathologique qui en découle, comme l'état mélancolique ou certaines névroses obsessionnelles où le sujet souffre d'une problématique autodestructive et autopunitive liée à sa culpabilité. La cure analytique vise alors à libérer ces tensions pulsionnelles qui tiraillent le sujet, signe du conflit incessant entre le ça et le surmoi, pour aider le sujet à se reprocher au plus près de sa propre vérité, de sa propre réalité psychique.

Un certain nombre de chercheurs en psychologie et de cliniciens (Meyer, 2005) remettent profondément en cause la théorie psychanalytique dans son ensemble, critiquant Freud et sa méthode, et, en ce qui nous intéresse ici dans notre chapitre, la trop grande part faite à la

sexualité dans l'ensemble de son œuvre, notamment face à l'émergence de la morale. Nous n'évoquons ici que les critiques faites à la psychanalyse mais faisons le choix de ne pas rentrer dans le débat et les hostilités toujours très en vigueur entre approche psychanalytique et cognitive, notamment face à l'émergence des Thérapies cognitives comportementales, dans l'ensemble du monde universitaire et sur le terrain clinique français, ce qui nous éloignerait de notre sujet.

A ce jour, la psychanalyse a peu d'adeptes dans le domaine de la psychologie morale dont le champ de recherche reste dominé par les orientations cognitives.

Carol Gilligan, philosophe et psychologue américaine, rattachée au courant féministe des années 80 (critique des travaux de Kohlberg) retiendra certaines notions freudiennes pour expliquer les différences morales entre les hommes et les femmes, mais en soulignant surtout que la logique freudienne n'a pas suffisamment pris en compte l'expérience des femmes, Freud considérant leurs relations et leur vie sexuelle comme « un continent noir » de la psychologie. Préférant parler « d'instinct » ou « d'intuition féminine », l'attachement la freinant dans son processus de maturation, Freud réduirait la féminité à des refoulements successifs, des répressions inconscientes, selon le courant féministe.

Ainsi, selon Gilligan (1982), blessée dans son narcissisme par le phénomène de castration, la femme serait vouée à développer ce sentiment d'infériorité par rapport à la gente masculine, entravée par sa propre féminité au cours de son développement.

1.7.2 L'approche piagétienne : la genèse du jugement moral chez l'enfant.

« La logique est une morale de la pensée, comme la morale est une logique de l'action », (Piaget, 1932, p. 322).

Au début de sa carrière d'épistémologue, Jean Piaget publie en 1932 *Le jugement moral chez l'enfant*. Cet ouvrage demeurera isolé dans l'œuvre de Piaget, mais il deviendra un classique de la littérature psychologique contemporaine pour tous les chercheurs sur la moralité et les interactions sociales. Il convient de souligner que, à l'exception du jeu de règles, les entretiens entrepris par Piaget avec les enfants et la théorie qui en découle ne portent que sur le développement du jugement moral, c'est-à-dire sur le niveau de conscience morale, et non sur

les conduites ou les sentiments moraux, autrement dit l'expérience et la pratique morales. Toutefois, Piaget n'hésite pas à proposer de nouvelles attitudes pédagogiques pour l'éducation morale lorsqu'il oppose ses idées à celles de Durkheim (*in* Piaget, 1932, pp. 261-231).

En effet, parmi ses adversaires théoriques, Piaget avait choisi le fameux sociologue Durkheim. Tout d'abord, il convient de préciser que Piaget s'accorde avec lui sur un point essentiel: la morale est un fait social, et une conscience purement individuelle ne serait pas capable d'élaborer et de respecter les règles morales. Cependant, Piaget se refuse à considérer la société comme un « être collectif » tel que le fait Durkheim.

D'après la pensée piagétienne, il existe des relations interindividuelles qui peuvent être différentes entre elles et en conséquence, produire des effets psychologiques divers. Ainsi, comme il n'existe pas l'Individu pensé comme unité isolée, de même il n'existe pas la Société comme un tout ou un « être » auquel une seule parole peut renvoyer. En bref, si la théorie de Durkheim apparaît comme correcte pour expliquer le début du développement moral de l'enfant, Durkheim commettrait l'erreur de confondre deux morales: celle de la coaction et celle de la coopération, notions que nous développerons dans les paragraphes suivants.

1.7.2.1 Pratique et conscience du jeu de règles.

Les premiers travaux de Piaget (1932) concernant le développement du jugement moral, c'est-à-dire le niveau de conscience et de compréhension des valeurs morales, portent sur la pratique et la compréhension du jeu de règles. Au niveau de la pratique des règles, Piaget distingue quatre stades successifs.

Un premier stade purement moteur et individuel, au cours duquel l'enfant manipule les billes en fonction de ses propres désirs et habitudes motrices. Le jeu restant individuel, il ne s'agit que de règles motrices et non collectives. Cette activité correspond à la période sensori-motrice, des stades réflexes à la naissance à l'émergence des premières représentations vers 18-24 mois.

Au second stade, appelé égocentrique, entre deux et cinq, six ans environ, les enfants jouent encore pour eux-mêmes, même s'ils jouent ensemble, sans souci de codification des règles.

Le terme d'égocentrisme intellectuel désigne donc le double caractère d'imitation et d'utilisation individuelle des exemples reçus. L'activité de pensée pré-opératoire, dite sémiotique, symbolique, fait que l'enfant porte avant tout son intérêt et sa motivation sur l'aspect ludique et imaginaire du jeu, le plaisir passant avant les contraintes liées aux règles.

Un troisième stade, vers 7-8 ans, est appelé stade de la coopération naissante qui émerge au cours du stade opératoire concret. Si au cours de cette période il apparaît chez les enfants un souci de contrôle mutuel et d'unification des règles, il n'en reste pas moins que, lorsqu'on les interroge séparément, ils fournissent des renseignements très disparates, et voir même souvent contradictoires, concernant les règles du jeu. Plus l'enfant se rapproche de la pré-adolescence, plus l'intérêt du respect collectif de la règle sera important, en corrélation avec une aversion grandissante contre les « tricheurs ».

Ce n'est que vers 11-12 ans, qu'apparaît le quatrième stade qui est celui de la codification des règles. Les règles sont alors données d'avance, elles sont suivies dans le détail minutieusement. En outre, le code des règles à suivre est connu de la société entière, ainsi, les propos tenus par les enfants sur les règles et leurs variations possibles sont d'une remarquable concordance.

Naturellement, comme tous les stades piagétien, il n'y a pas de coupures entre les périodes, et le développement se fait toujours dans la continuité. Selon Piaget (1932), « Bien plus ce continu n'a rien de linéaire, et sa direction générale ne s'aperçoit qu'à condition de schématiser les choses et de négliger les oscillations qui compliquent indéfiniment le détail. » (p. 13).

Au niveau de la conscience de la règle, la progression se retrouve dans les grandes lignes, même si elle peut paraître plus floue dans le détail. Au cours du premier stade, la règle est soit purement motrice, soit subie à titre d'exemples, suivant le caractère imitatif. La règle n'est donc pas encore coercitive et correspond à une étape d'anomie.

Durant le second stade, vers la fin du stade de l'égocentrisme (5-6 ans), jusqu'à la première moitié du stade de la coopération (vers 9-10 ans), « la règle est considérée comme sacrée et intangible, d'origine adulte et d'essence éternelle, toute modification apparaît à l'enfant comme une transgression. » (Piaget, 1932, p. 14). Ainsi, l'enfant attribue une origine totalement étrangère à l'activité et aux membres du groupe, ainsi qu'un caractère définitif qui fait que les règles sont assimilables à des lois physiques. Ainsi, l'interprétation de l'origine quasi-

religieuse de la règle et son caractère intangible, explicitent le fait que l'enfant demeure hétéronome, suivant l'aspect coercitif de la règle.

Ce n'est qu'au cours du troisième stade, que le respect de la règle est considéré comme une loi due au consentement mutuel entre les joueurs, chacun se concevant comme créateur possible de nouvelles règles en les soumettant à l'appréciation et à l'acceptation des autres.

Cette dernière étape est celle de l'autonomie qui correspond à la conception adulte du jeu, et dont les caractéristiques sont à l'exact opposé de celles de la période d'hétéronomie. Toutefois, l'autonomie révélée dans la pratique, apparaît un peu plus tôt que celle révélée dans la conscience de la règle. Ainsi, selon l'auteur, le développement du jugement moral suivrait ces mêmes étapes: anomie, hétéronomie et autonomie morale.

1.7.2.2 La question du devoir.

Piaget (1932), a recherché les conceptions morales enfantines concernant le devoir en trois situations distinctes: le dommage matériel, le mensonge et le vol. En racontant aux enfants des petites histoires traitant de ces thèmes, Piaget propose divers dilemmes moraux face auxquels l'enfant se positionne en tant que juge. En outre, face à ces histoires, notamment celles traitant du vol puisque c'est celles qui nous intéressent particulièrement dans notre travail, l'enfant aura à prendre à compte le facteur d'intentionnalité que comporte ces histoires, ce facteur étant un élément essentiel de notre moralité. Ainsi, on peut observer si le sujet ne prend en considération que les conséquences des actes, on parle alors de responsabilité objective, ou s'il considère le facteur d'intentionnalité qui conduit à l'acte, on parle alors de responsabilité subjective.

Au cours de la période d'anomie morale, la recherche est impossible compte-tenu du jeune âge de l'enfant.

La période d'hétéronomie se traduit par le réalisme moral qui présente trois caractéristiques: 1- est considéré comme bon tout acte qui révèle une obéissance aux règles ou aux adultes qui les ont imposées; 2- c'est au pied de la lettre et non à leur esprit que les règles sont interprétées; 3- il y a une conception objective de la responsabilité, c'est-à-dire que l'on juge par les conséquences des actes commis et non selon l'intention de ceux qui ont agi.

Ainsi, les normes morales ne sont pas encore élaborées ou réélaborées par la conscience, et ne sont donc pas encore comprises à partir de leur fonction sociale.

Le devoir signifie seulement l'obéissance à une loi révélée et imposée par les adultes (ne pas voler, ne pas mentir, etc.), leurs raisons d'être étant inconnues, cet élément n'entre pas comme critère du jugement moral.

Autour de 9-10 ans en moyenne, le réalisme moral va être dépassé, l'enfant entrant dans une période d'autonomie morale. L'enfant va juger l'action commise, non plus à partir des aspects extérieurs de l'action et de ses conséquences, mais en fonction de l'intention de celui qui agit. Ainsi, il comprend les devoirs comme découlant des obligations mutuelles qui impliquent des accords entre les consciences, et non pas comme une pure conformité des actions à des ordres déterminés. La notion de la responsabilité développée par l'enfant sera celle de la responsabilité subjective, sachant qu'il prend en considération l'élément d'intentionnalité.

La question du devoir renvoie à un thème général de la moralité : la notion de justice.

1.7.2.3 Le développement de la notion de justice.

Chez les plus jeunes enfants, au cours de la période d'anomie morale, la justice est dite immanente, c'est-à-dire qu'il existerait une sorte de mécanique universelle dont les engrenages se mettent en mouvement chaque fois qu'un crime est commis, et le châtement renvoie toujours à une sévère sanction expiatoire. Par exemple, on raconte à un enfant qu'un petit garçon, après avoir volé des pommes, passe sur un pont en mauvais état, et tombe dans l'eau. Les enfants jusqu'à 7 ans environ, après avoir dit que c'était bien fait, développent l'argument que l'enfant ne serait jamais tombé s'il n'avait pas volé les pommes. Ce type d'argument renvoie à la pensée artificialiste et animiste des enfants de la période pré-opératoire, avant 7-8 ans.

L'hétéronomie morale se traduit fondamentalement par le fait que, pour l'enfant, la justice se confond avec la loi et l'autorité. Le type de justice privilégié est alors la justice rétributive qui se définit par la proportionnalité entre l'acte et la sanction, privilégiant les sanctions expiatoires. Ces dernières se caractérisent par le fait que la qualité du châtement est étrangère à celle du délit: par exemple les châtements corporels, priver de sortie ou de dessert quelqu'un

qui a menti ou volé, ou encore lui faire copier cinquante fois qu'il ne faut pas voler, ou mentir, etc.

Ce type de sanctions s'oppose aux sanctions par réciprocité, qui seraient par exemple exclure du groupe quelqu'un qui a menti parce que le mensonge est incompatible avec la confiance mutuelle, ou faire rembourser à la personne ce qu'elle a volé en présentant ses excuses.

Ainsi, ce type de sanctions tend à marquer la rupture du lien de solidarité et faire sentir la nécessité de la réciprocité et du respect mutuel. En moyenne, ce second mode de réactions s'observe plutôt chez les grands, et le premier davantage chez les petits. Toutefois, les sanctions expiatoires subsistent à tout âge, y compris chez bien des adultes, étant favorisées par certains types de relations familiales, notamment au sein des milieux aléatoires, faiblement structurés, ou par certains types de relations sociales (Lautrey, 1980).

1.7.2.4 Egalité et autorité.

Dès lors, pour les enfants dans l'hétéronomie, la morale est celle de la contrainte et de l'obéissance à l'autorité, le devoir n'étant que pure conformité des actions à des ordres déterminés, et la justice est alors dite rétributive, privilégiant les sanctions expiatoires. Les relations sociales de l'enfant sont donc régies par la coaction, qui se définit par la relation entre deux ou n individus dans laquelle intervient un élément d'autorité ou de prestige. Ainsi, en ce qui concerne la production des idées, l'individu n'y participe pas, il se contente d'accepter le produit final comme valable. Puis, il le conserve, en se bornant à répéter ce qu'on lui a impulsé. C'est ainsi qu'il devient divulgateur de ces idées en les enseignant à d'autres d'une façon coercitive telle qu'il les a reçues.

Selon Yves de la Taille (1991, 1992), « Non seulement la coaction conduit à l'appauvrissement des relations sociales, en faisant que, dans la pratique aussi bien le coagi que l'auteur de la coaction demeurent isolés, chacun dans son point de vue respectif, mais encore, elle représente un frein au développement de l'intelligence. De fait, la raison étant un processus actif de recherche et de production de la vérité (détenir une pure et simple vérité mais sans pouvoir la prouver ou la démontrer, ce n'est pas encore être rationnel), la relation de coaction ferme toute possibilité quelle qu'elle soit pour qu'un tel processus puisse se reproduire. Ensuite, elle renforce l'égoïsme, rendant impossible le développement des

opérations mentales, dès que ce développement parvient à se représenter une nécessité ressentie par le sujet. » (1991, p. 12).

Ainsi, la relation de coaction est une relation asymétrique, où l'un des deux pôles impose sa façon de penser, ses critères et ses vérités, il s'agit alors d'un respect unilatéral, et c'est aussi une relation constituée puisque les règles sont données d'avance.

On retrouve donc dans ce type de relations, la genèse du sentiment de l'obligation, donc du devoir et de l'obéissance au devoir. De là, la coaction renforce l'égoïsme intellectuel et empêche d'établir des relations de réciprocité avec autrui. Ici, le devoir détermine le bien, c'est-à-dire ce qui est conforme aux règles apprises, l'équilibre social se donne donc dans la conformité des comportements. En un mot, de la coaction qui favorise le réalisme moral, dérive l'hétéronomie morale.

A l'opposé, les relations de coopération, (que Piaget écrit parfois « co-opération » pour souligner l'étymologie du terme), sont des relations symétriques, régies par la réciprocité. Elles nécessitent alors des accords mutuels qui conduisent au respect mutuel puisque les règles ne sont pas données d'avance, et donc à l'autonomie morale. Le sujet est alors obligé de se décentrer pour prendre en considération et comprendre le point de vue d'autrui. Ainsi, ce n'est plus le devoir qui détermine le bien, mais c'est le bien qui détermine le devoir: on doit agir d'une façon déterminée parce que c'est bien.

Le sujet fait donc bien la dissociation entre la notion d'obéissance à l'autorité et celle de justice, favorisant les notions d'égalité et d'équité, d'où le développement de la justice distributive et non plus rétributive. A partir de 8-9 ans environ, la désobéissance est vue comme correcte, comme un acte légitime, lorsqu'il y a une injustice flagrante. L'équilibre social se donne alors dans la coordination des différences existantes, car le bien est redéfini dans la relation de coopération par coordination mutuelle des différentes perspectives et actions en jeu, sans pourtant compromettre la cohérence de l'ensemble. En un mot, la séparation de la notion de justice de celle d'autorité est le trait essentiel de l'autonomie morale.

Ainsi, alors que la coaction fournirait un modèle, un contenu à suivre, la coopération offrirait une méthode, une forme, la possibilité de parvenir à des vérités, le bien n'étant pas défini d'avance, il pourra naître ou se renouveler à chaque expérience de coopération. La coaction rend seulement possible la permanence de croyances et de dogmes, alors que la coopération est le type de relations interindividuelles qui représente le niveau de socialisation le plus élevé. Si Piaget emploie cette distinction entre coaction et coopération dans le cadre du

développement des enfants, il est clair que ce type de relations se produit dans n'importe quelle société.

Toutefois, dans sa théorie, Piaget s'en remet peu aux influences de l'interaction sociale dans le développement, même s'il avait précisé que celle-ci était un facteur important du développement, comme nous l'avons précisé plus haut.

Ces influences sociales renvoient à la question de la culture : idéologies, religions, classes sociales, système économique, présence ou absence de scolarisation, richesse ou pauvreté du milieu, etc. Ceci signifie alors que Piaget pense plutôt le social et ses influences sur l'individu par la perspective de l'éthique. Ainsi, un sujet peut avoir toutes les conditions intellectuelles pour être coopératif, mais il peut décider de ne pas l'être si la coaction l'intéresse davantage. Cela veut donc dire que le développement cognitif est la condition nécessaire au plein exercice de la coopération et de l'autonomie morale, mais non pas la condition suffisante, car une attitude éthique devra compléter le cadre.

Depuis, les écrits de Piaget ont essuyé de nombreuses critiques, tant sur la méthode clinique verbale utilisée, que sur le plan du développement cognitif même.

Grueneich (1982) critique la méthode verbale, avec des histoires trop longues, d'où une sous-estimation de l'intentionnalité selon lui. Avec un support vidéo, le facteur d'intentionnalité apparaîtrait plus précocement.

Ruble (1980) a expérimenté l'effet de récence dans la rétention d'informations, soulignant que les enfants retiennent mieux ce qu'ils entendent en dernier qu'en premier.

Berg-Cross (1975) soulève le problème de l'articulation simultanée entre intention et dimensions matérielles.

Darley et Schultz (1990) notent que dans le cas de la maladresse, l'intention est prise en compte dès 6 ans, et que le jugement est pondéré dès 5-6 ans. Ils insistent sur l'existence d'un seuil au-delà duquel l'enfant ne peut se détacher des conséquences matérielles, ce qui serait lié aux pratiques éducatives

Les Théories Implicites de la Personnalité (TIP) de Beauvois (1984), souligne le caractère assez « rustique » de l'enfant. Ce dernier ne pourrait envisager que quelqu'un de « gentil » puisse agir « méchamment ». Pour l'enfant, et même souvent pour l'adulte, le monde est équilibré, autrement dit le bien va avec le bien, le mal avec le mal. Ceci renvoie aux travaux de Lerner (1978) en psychologie sociale qui insiste sur le principe de la justice immanente, sur l'idée d'un monde juste, d'un équilibre entre ce que l'on fait et ce que l'on reçoit.

Van der Keilen et Garg (1994) ont étudié les caractéristiques de la responsabilité objective chez les adultes.

Lickona (1976) est contre l'unicité de chaque phase morale décrite par Piaget.

Enfin, Turiel (1993) est contre l'idée de stades piagétien. Selon lui, le sujet est soit ancré dans le réalisme moral soit dans l'autonomie, or Piaget a toujours souligné la notion de dialectique et donc la notion de dominance des éléments d'un stade sur ceux de l'autre, et non leur disparition.

D'autres facteurs sont mis en jeu dans le développement de la réflexion éthique outre les aspects cognitifs :

- La personnalité de l'enfant,
- La dimension affective, Chabert (1975) et Santolini (1994),
- Les pratiques éducatives,
- Les représentations sociales et les croyances présentes dans l'environnement de l'enfant,
- Le poids des situations : travaux de Santolini (1994) concernant la corrélation entre le niveau moral et le développement intellectuel ou les pratiques éducatives familiales.
- Le rôle du contexte social : étude de Vasquez (1983), recherche réalisée au Chili pendant le renversement du gouvernement Allende en 1973. Il dégage l'importance du rôle de l'idéologie et des appartenances sociales sur le plan du développement moral. Mêmes résultats obtenus pour Emler et Ohana (1992) : influences d'un bas niveau social et des pratiques éducatives sur le niveau moral.

Dans le cadre de notre thèse, nous faisons le choix théorique d'étayer nos analyses de recherche sur le socle du référentiel théorique piagétien, choix que nous motivons par les aspects suivants :

- La genèse structurale du développement du jugement moral selon 1. une progression de l'hétéronomie morale vers l'autonomie morale ; 2. Une dialectique constante entre hétéronomie et autonomie morale, en termes de caractère de dominance des caractéristiques développementales d'un niveau sur l'autre, et non suivant une disparition totale de l'hétéronomie en faveur de l'autonomie morale, et ce tout au long de la vie, en termes de « life-span » ;

- La description des caractéristiques des aspects fonctionnels du développement cognitif, en termes de dialectique de la figurativité et de l'opérativité au sein des processus cognitifs et socio-cognitifs du sujet. Nous analyserons comment ces aspects fonctionnels sont mis en jeu et ont des conséquences sur le développement du jugement moral atteint par les sujets de notre échantillon, ainsi que sur leurs conduites et la qualité des interactions sociales ;

- L'étayage sur le référentiel théorique des aspects structuro-fonctionnels de l'activité cognitive, et plus particulièrement de la réflexion éthique, au sens piagétien, nous permettra d'appréhender et d'analyser en quoi ces processus développementaux sont impliqués dans les caractéristiques psycho-affectives et comportementales des sujets de notre échantillon, en termes de liens entre cognition, affectivité, émotions, motivation et socialisation.

Cependant depuis Piaget, de nombreux chercheurs en psychologie se sont intéressés au développement des valeurs morales chez le sujet humain, tout au long de son existence. L'étude de la genèse de la réflexion éthique reste à ce jour au cœur de l'actualité scientifique mais aussi au sein des préoccupations éducatives sociétales, en particulier dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

Par conséquent, nous allons présenter ci-après diverses recherches scientifiques sur la genèse du développement moral et leurs implications pratiques, notamment en milieu scolaire, suivant les décisions ministérielles successives qui concernent l'enseignement de la morale à l'école, ainsi que d'après les études effectuées sur le terrain scolaire.

En effet, même si nous avons motivé notre choix théorique dans le cadre de notre recherche, nous ne pouvons ignorer les autres approches existantes actuellement.

1.7.3 La théorie de Lawrence Kohlberg : une morale universelle fondée sur la notion de justice.

La théorie de l'américain Kohlberg (Travaux de 1969 à 1999), successeur de Piaget dans les travaux sur le développement moral, est restée de nombreuses années le modèle dominant en psychologie morale, même si elle a subi de nombreuses critiques y compris parmi les proches collaborateurs de Kohlberg, dont Carol Gilligan.

Son objectif majeur fut de démontrer le caractère universel et objectif de la morale fondée sur la notion de justice.

Les caractéristiques principales de ce modèle sont :

- Une morale objective : la morale existe en dehors de la subjectivité des individus ou des cultures (par exemple : ne pas faire de mal à autrui).
- La morale est avant tout une reconstruction individuelle par le biais des interactions sociales et d'une réflexion personnelle.
- La morale a une dimension rationnelle et cognitive.
- Elle renvoie à la notion de justice : Kohlberg s'est fortement inspiré des travaux de John Rawls (1971), *Théorie de la justice*, qui fut l'une des théories politiques les plus débattues. Selon cette théorie, la justice peut se définir par des notions universelles et rationnelles qui sont les notions d'égalité, d'équité et de position impartiale et équilibrée qui s'inscrivent dans un raisonnement logique.

D'où la primauté de la justice au sein de la réflexion éthique selon Kohlberg, car celle-ci permet d'éviter toutes considérations subjectives et métaphysiques liées au questionnement sur le bien ou la perfection. La *Théorie des chaises musicales* de Rawls consiste à considérer que, dans une situation donnée, la solution juste et la position à adopter seraient celles choisies par l'ensemble des protagonistes. Il s'agit alors d'envisager toutes les positions personnelles possibles pour aboutir à une décision acceptable par n'importe quel individu, quelle que soit sa situation.

Selon Kohlberg, la justice se définit par « *la distribution des droits et des devoirs régulés par les notions d'égalité et de réciprocité* » (1976, p. 40). La justice est une balance dont le critère ultime est la réversibilité.

Ainsi sa théorie s'oppose à celle des psychanalystes et behavioristes pour lesquels la morale repose sur l'influence de modèles externes, les psychanalystes parlant d'identification, les behavioristes d'imitation.

Alors que Piaget étudia le développement moral chez l'enfant et l'adolescent, Kohlberg a aussi étudié celui de l'adulte, ce qui posa des questions sur le niveau hiérarchique des points de vue, pourquoi l'intervieweur psychologue aurait-il une morale plus « éthique » que l'adulte interviewé ? Kohlberg (1984) écarte alors tout débat en invoquant une notion universalisable de maturité morale et d'adéquation morale qui permettrait ainsi de hiérarchiser les points de vue.

Si pour Piaget, les interactions sociales, la réciprocité et la coopération ont un rôle majeur dans le développement moral et dans celui du respect mutuel, pour Kohlberg le jugement moral se développerait avant tout en dehors de tout contexte d'interactions et d'actions, ce qui lui vaudra diverses critiques.

Or le sujet humain ne peut se concevoir dans son développement général sans les aspects neurobiologiques, socio-cognitifs, affectifs, émotionnels et selon ses traits de personnalité individuels, développés en fonction des interactions entre l'inné et l'acquis, et ainsi de ses interactions familiales et sociales. D'où la place majeure de la qualité des interactions entre le sujet et son environnement dans toute analyse de son développement.

Dans la continuité de l'approche piagétienne, Kohlberg (1984) définit des stades du développement moral, à partir d'un test du jugement moral, *The Moral Judgment Interview (MJI)*, (la version actuelle datant de 1987, Colby & Kohlberg). Le MJI est une succession de dilemmes moraux proposés à l'interviewé qui devra argumenter son point de vue et non se contenter d'une réponse binaire. Un dilemme moral est une situation hypothétique dont l'issue pose un problème moral de choix restreint (deux possibilités) sous une forme normative. Ce n'est pas le choix en lui-même qui détermine le stade moral mais bien l'argumentation qui justifie ce choix, comme le soulignait déjà Piaget.

Kohlberg définit ainsi des stades du développement moral, selon trois niveaux, chacun étant divisé en deux sous-stades :

- Niveau préconventionnel
- Niveau conventionnel
- Niveau postconventionnel

- **Niveau préconventionnel :**

Stade 1 : stade de la morale hétéronome où le sujet s'oriente vers l'obéissance et l'évitement de la punition, quelle que soit la règle. 48% des enfants de 10 ans se situent à ce stade selon le MJJ.

Stade 2 : la moralité évolue car autrui est à présent pris en compte, mais cette morale est individualiste et instrumentale dans le sens où prédomine le principe du donnant-donnant et l'hédonisme : le bien est ce qui satisfait ses propres besoins et désirs, où autrui est perçu comme « l'instrument » de cette satisfaction. Il s'agit de faire valoir son intérêt égocentrique, même si occasionnellement l'autre peut en profiter.

- **Niveau conventionnel :**

Le sujet prend en compte les attentes et les demandes du groupe social, proche ou plus large, et la moralité repose sur la conformité du rôle du sujet aux attentes d'autrui.

Stade 3 : la morale et le bien en particulier reposent sur les relations interpersonnelles : être gentil, plaire à autrui, être approuvé par ceux qu'on aime, etc. 57% des adolescents de 13-14 ans se situent entre les stades 2 et 3, 44% des 16-18 ans et 31% des 20-22 ans se situent au stade 3 selon le MJJ.

Stade 4 : la morale repose sur le respect de la loi et de l'ordre : le bien est ce qui est conforme aux règles édictées par le système social. Dès 20-22 ans, la majorité des adultes se situent entre les stades 3 et 4, 30% des 32-33 ans et 45% des 36 ans.

- **Niveau postconventionnel :**

Si une loi est injuste on peut désobéir car la morale est supérieure à celle-ci.

Stade 5 : la morale est orientée par le bien-être social, les droits individuels et la loi acceptée de façon démocratique, selon un consensus majoritaire. La justice peut être qualifiée de procédurale, car la morale repose sur le contrat social : chacun peut agir en fonction de ses intérêts personnels à condition de respecter les contraintes mutuelles.

Stade 6 : les principes éthiques universels sont au centre de l'orientation morale, mais ce stade a été presque abandonné par Kohlberg en 1987. Le devoir repose sur ces principes universels auxquels le sujet adhère selon un choix personnel et conscient : il s'agit alors du respect des droits de l'Homme, de la dignité des êtres humains, de la vie et de la liberté.

Stade 7 : « La vision cosmique » : morale aux accents bouddhistes, où l'homme s'interroge sur le sens de la vie, de la mort, du pourquoi des choses. La morale ne se limite pas à l'humanité, mais elle s'étend à l'univers, au cosmos, la vie faisant alors partie d'un tout.

Ainsi, le développement moral décrit par Kohlberg se définit en stades bien délimités, comme le modèle piagétien. Toutefois, à l'inverse de Piaget, Kohlberg, comme Freud, pense que l'enfant n'est pas prédisposé à la bonté, au contraire, il tend à insister sur la dimension égoïste de l'enfant.

Les diverses études de validation des stades de Kohlberg et Colby (1987), confirment qu'il existe une forte corrélation entre la progression des stades et l'âge, et que, d'autre part, l'évolution morale continue après 30 ans.

Cependant, d'autres études (Holstein, 1976) soulèvent le problème des facteurs affectifs et sociaux que certains auteurs reprochent à Kohlberg d'avoir négligés. Exemples : régression temporaire entre les stades 3 et 2 entre 13 et 16 ans : pour Kohlberg, ce serait lié aux détachements des valeurs familiales et aux préoccupations narcissiques plus importantes au cours de cette période, d'où une morale plus égoïste et hédoniste. (Argument très contesté par Tostain, 1999).

Concernant le rapport entre domaine moral et domaine cognitif, Damon (1975, 1977) a défini 6 stades de la justice distributive. Il en conclut une interdépendance entre le développement moral et cognitif, plus qu'une primauté du cognitif sur la morale.

Dans l'étude de Harsthorne et May (1928-1930) concernant le rapport entre jugement moral et action, les auteurs en déduisent une très faible corrélation entre les déclarations verbales à propos des qualités morales que les sujets disent posséder et leurs actions effectives. Cette question a été reprise par Blasi en 1980 et Puka (1994).

Pour Kohlberg, c'est le jugement moral qui détermine l'action, or pour Sobesky (1983) c'est l'inverse.

Les recherches interculturelles de Kohlberg, dont la synthèse a été effectuée par Snarey (1985) confirment l'invariance de la séquence d'acquisition dans 85% des cas. Mais se pose alors la question de l'universalité des stades de développement, car en effet, le stade 5 qui est présent dans toutes les sociétés occidentales n'apparaît dans aucune société tribale étudiée. Même problème pour le stade 6, présent que pour 2% de la population occidentale (et ce sont des philosophes !).

On retrouve non seulement un décalage entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles, au détriment de ces dernières, mais aussi un décalage en termes de scores plus élevés pour les sociétés urbaines face aux sociétés rurales.

Face au modèle de Kohlberg, trois points essentiels posent problème au regard de ses évaluations et analyses :

1. La morale féminine,
2. Le niveau social,
3. Le niveau éducatif.

Concernant notre recherche, nous avons fait le choix de ne pas nous appuyer sur la théorie kohlbergienne. En effet, cette trame développementale telle que décrite par Kohlberg ne nous permettait pas d'appréhender la genèse de la réflexion éthique en fonction des aspects structuro-fonctionnels de la pensée des sujets. En outre, nous le verrons au cours de notre analyse, ce modèle ne nous permet pas d'affiner suffisamment les caractéristiques de l'hétéronomie morale identifiées chez les sujets de notre échantillon, en fonction des profils retenus.

En effet, les caractéristiques psycho-affectives des sujets étudiés, leurs relations familiales, le vécu du placement, le psychotraumatisme lié au vécu pour certains de maltraitances, les conduites délinquantes, ne peuvent être uniquement mis en lien avec la période « hédoniste » décrite par Kohlberg au cours de l'adolescence, au cours du stade conventionnel. Ainsi, la dialectique hétéronomie / autonomie morale nous a semblé plus pertinente pour approfondir l'analyse du jugement moral des sujets de notre échantillon, en lien avec les interactions sociales passées et actuelles.

Notre recherche d'orientation développementale socio-constructiviste se réfère, dans notre analyse des protocoles recueillis lors des entretiens individuels, aux stades d'une morale anomique, hétéronome et autonome. Toutefois, mettant en lien ce recueil de données avec les interactions familiales et sociales, il s'avère indispensable d'appréhender les facteurs psychosociaux du développement de la réflexion éthique qui mettent en jeu :

- les influences de l'éducation intrafamiliale du milieu d'origine, en lien avec la culture et parfois la religion d'origine,
- les influences institutionnelles sachant que les sujets interviewés sont placés en établissement de l'aide sociale à l'enfance et/ou en familles d'accueil
- les interactions en milieu scolaire et la qualité des apprentissages cognitifs et socio-cognitifs,
- les interactions micro-sociétales, en lien avec la dynamique des groupes restreints de mineurs selon des phénomènes de soumission à l'autorité et de leadership, groupes régis par des règles qui lui sont propres (groupes d'adolescents et « bandes »).

Les approches des auteurs qui suivent appréhendent ces facteurs et apportent un éclairage sur leurs influences sur le développement de la morale intrinsèque et extrinsèque de chaque individu.

1.7.4 Nouvelles orientations dans l'étude de la morale.

1.7.4.1 L'approche de Turiel : un modèle alternatif et complémentaire à celui de Kohlberg.

Les travaux de Turiel, ancien collaborateur de Kohlberg. *La théorie de l'interaction sociale* (1983,1987, 1988) devient la *Théorie des trois domaines du jugement* (ou du raisonnement) (Turiel & Nucci, 1993), qui repose sur quatre idées principales :

1. Trois domaines sont à distinguer dans le jugement social : le domaine moral, conventionnel et personnel.
2. Cette distinction est acquise très tôt, dès l'âge de 3-4 ans.
3. Elle s'appuie sur des critères rationnels et est donc universelle.
4. Les jugements résultent d'une interaction entre le sujet et la situation.

Turiel met en avant l'importance de la dimension interactionnelle et interprétative : l'interprétation dépend de l'âge du sujet, de ses expériences, de ses présupposés, etc., d'autre part le jugement dépend des caractéristiques de la situation, du contexte, ainsi il peut varier (exemple des questions concernant l'avortement ou l'homosexualité).

Turiel adopte un point de vue constructiviste, comme Piaget, à l'opposé des behavioristes ou des culturalistes radicaux pour lesquels le développement moral ne dépend que de la culture.

Ainsi, le modèle de Turiel constitue une voie alternative et complémentaire à celui de Kohlberg.

En effet, selon Turiel, la morale ne résulte pas d'une différenciation progressive à partir de la convention, mais qu'au contraire, les deux orientations morales et conventionnelles coexisteraient très tôt, pour se différencier l'une et l'autre avec l'âge.

Pour Kohlberg, le développement de la réflexion éthique suit trois degrés de compréhension successifs avec l'âge, un jugement « égocentrique » (préconventionnel), conventionnel et postconventionnel. A l'inverse, selon Turiel, les trois domaines de compréhension (personnelle, conventionnelle et morale) sont présents simultanément à tous les âges dès 2 ans et demi – 4 ans.

En outre, selon ce dernier, la morale repose surtout sur l'observation, certes raisonnée, mais surtout intuitive à partir de nos propres expériences, alors que pour Piaget et Kohlberg, la réflexion éthique dépend du développement cognitif, toujours selon la notion essentielle de

stades de développement, pré-opératoire, opératoire concret et opératoire formel qui aboutit à une réflexion de type hypothético-déductive.

Enfin, Turiel attribue un rôle plus important aux émotions et à l'empathie, rejoignant ainsi la position de Kant (1785), autrement dit l'idée selon laquelle la morale repose avant tout sur le « bon sens », devant ainsi être accessible à chacun et non à une élite intellectuelle.

Toutefois, le modèle de Turiel se veut aussi complémentaire à celui de Kohlberg et Piaget dans le sens où le jugement moral repose bien sur le maniement d'hypothèses par le sujet, d'où la prédominance du raisonnement sur les émotions. En outre, il fait référence à une morale universelle qui renvoie aux notions de droits individuels et de justice, et ne se réduisant pas à une subjectivité personnelle et sociale.

Ainsi, la conception de Turiel concernant les rapports humains, se veut optimiste, consensuelle et tolérante, peut-être trop ? En effet, ses études sur le niveau de tolérance des Amish et des juifs orthodoxes peuvent paraître discutables, en particulier lorsqu'il les interroge sur leur jugement porté sur les autres traditions, cultures et valeurs des non-amish et non-juifs.

Lors de nos entretiens, nous avons pu constater chez certains jeunes hommes interviewés des formes d'intolérance massive à l'égard de la place de la femme dans la société en termes de propos dégradants et d'une posture inférieure et soumise à l'homme, en particulier chez des mineurs influencés par une éducation islamiste intégriste, reçue dans leur pays d'origine mais aussi nés et élevés en France. Cette vision s'est ressentie au sein même des entretiens par le fait que je suis une femme et que certains d'entre eux ne comprenaient pas et toléraient difficilement d'être interrogés par une jeune femme « qui ne devrait pas travailler et rester à la maison pour s'occuper du ménage, des repas et des enfants ». Certains ont vivement critiqué mon conjoint qui n'aurait jamais dû laisser sa femme travailler, et qu'ainsi il ne remplissait pas son rôle.

Cette vision de la femme soumise et inférieure s'est aussi ressentie dans les réponses données lorsque c'était des jeunes filles actrices de l'histoire racontée, en termes d'une plus grande sévérité et intolérance à leur égard, avec des sanctions plus punitives. Nous développerons ces arguments dans l'analyse de nos données.

1.7.4.2 Travaux de Carol Gilligan : l'éthique de la sollicitude (« care »).

Gilligan (1982), psychologue américaine, assistante de recherche de Kohlberg en 1970, et féministe très engagée en particulier dans les années 70, s'est opposée radicalement à la position « traditionnelle » de Piaget puis de Kohlberg.

En effet, d'après les études de ces derniers, en particulier au MJI, les femmes obtiennent un score inférieur à celui des hommes, autrement dit leur niveau de réflexion éthique serait en général bien moindre que celui de la gente masculine.

Un penchant parfois plus important pour la tolérance, un jugement teinté d'affectivité ou d'hostilité pour certaines, traduisent pour Piaget, Kohlberg et même Freud, un manque de rigueur et de formalisme dans le jugement, et ainsi une certaine faiblesse (ou une faiblesse certaine ?) par rapport aux jugements masculins. Selon ces auteurs, si la morale nécessite rigueur et impartialité, toute expression d'affectivité n'y a pas sa place.

Or, on peut souligner que les modèles piagétien et kohlbergien mettent en avant l'indépendance, l'autonomie, la maîtrise des affects et émotions pour accéder à une morale adulte et mature, notions « stéréotypiquement » liées à la masculinité, en particulier à l'époque, jusqu'aux années 70.

A l'inverse, les attentes éducatives et sociales à l'égard des femmes sont davantage liées à l'affectivité, la bienveillance, l'aide à autrui, au registre de l'émotion.

Selon Gilligan (*Une si grande différence*, 1982, traduction française 1986), la perception de soi, pour les femmes, est profondément mêlée à celle des autres, ainsi, leur jugement fera davantage preuve d'un relativisme contextuel, n'adhérant pas à une réponse unique et à des principes absolus. Si pour Kohlberg ce relativisme correspond à une régression morale (comme étudiée chez les adolescents), le jugement ne faisant plus référence aux droits personnels universels et à des principes fermes et absolus, pour Gilligan il s'agit au contraire d'une morale plus évoluée, qui représente un dépassement de l'unique morale de la justice.

Les trois niveaux de la morale féminine selon Gilligan :

- Premier niveau : orientation vers la survie individuelle, où les préoccupations sont centrées sur la sauvegarde de soi.

Première transition : de l'égoïsme à la responsabilité : affirmation de soi et prise en considération de la responsabilité que l'on a à l'égard d'autrui.

- Second niveau : la bonté comme sacrifice de soi : la femme confirme son appartenance à la société en adoptant ses valeurs, l'une de ces valeurs fait référence à sa capacité de protéger et de prendre soin d'autrui. La femme n'ose pas dire ce qu'elle pense et préfère se sacrifier plutôt que de faire reconnaître ses propres besoins.

Deuxième transition : de la bonté à la vérité, à présent la femme accorde la priorité à ses propres besoins. Le relativisme contextuel apparaît.

- Troisième niveau : la moralité de la non-violence et de l'interdiction de nuire. La sollicitude devient une injonction universelle, qui reste associée à un choix personnel, au libre arbitre de chacun. Véritable affirmation de soi. La femme prend conscience de la disparité entre le pouvoir et la sollicitude: acquérir le pouvoir sur les autres fait perdre la sollicitude et réciproquement.

Selon Gilligan (1982), l'orientation des hommes vers la justice et des femmes vers la sollicitude, renvoie aux notions d'inégalité et d'attachement, cette idée s'inspirant de la psychanalyse. D'après elle, l'idéal serait que les sujets tiennent compte des idées relatives à ces deux orientations morales.

Une décision morale consiste à poser un choix et à en accepter la responsabilité.

Véronique Gay-Crosier (*Une si grande différence : une analyse de travaux de Carol Gilligan, Cours de théologie morale*, Université de Fribourg, 2004) souligne dans son article :

« Mais dans la mesure où elle s'estime sous tutelle - du père, du mari ou d'un ecclésiastique - la femme s'ôte la liberté de choisir et s'excuse, par conséquent, de la responsabilité que cette décision comporte. Son unique désir est de plaire. Or, sa dépendance et la peur qui en résulte d'être abandonnée la rendent vulnérable comme les enfants. De plus, les femmes ont, pendant des siècles, été maintenues dans une position réceptive plus qu'active, et qui explique qu'elles aient traditionnellement déferé aux jugements des hommes. Freud n'a rien arrangé en

associant « l'infériorité intellectuelle incontestable de tant de femmes » à « l'inhibition de la pensée rendue nécessaire par le refoulement sexuel » (1908). Les théories du développement, à sa suite, ont considéré que le mode de jugement masculin était plus approprié que celui de la femme. A mesure que l'individu s'approche de la maturité, la construction féminine du domaine moral doit en principe céder la priorité au mode de jugement masculin. Toute divergence de la norme masculine ne peut être envisagée que comme un échec du développement, conclut Carol. La conséquence de tout cela est au moins triple : le raisonnement des femmes a souvent été placé dans la même catégorie que celui des enfants ; leur moi est aujourd'hui incertain de sa force, il recule devant les problèmes que pose la liberté de choisir et évite toute confrontation. Enfin, le contraste des images de faiblesse et de puissance, explicitement liées à l'attachement et à la séparation, résume le dilemme du développement féminin, le conflit entre l'intégrité et la sollicitude. L'attachement apparaît comme un piège paralysant et la sollicitude comme un prélude inévitable au compromis. » (np.).

D'autres féministes, plus dures, comme Noddings (1984) et Ruddick (1989), pensent que seules les femmes sont les dépositaires et sont capables de sollicitude, cette orientation morale étant la seule souhaitable.

En effet, celles-ci rejettent toute dimension cognitive et ne se concentrent que sur l'attention et l'affectivité : la sollicitude étant l'expression selon elles du « maternalisme », seules les femmes ont la capacité d'être mères et ainsi de représenter cette morale. Cette position caricaturale des féministes apparaît alors très extrême, même Kohlberg avait noté que la morale passait par la sollicitude et que les hommes pouvaient la prendre en considération.

Dans le cadre de notre recherche, nous appréhenderons, dans notre analyse, les différences entre les réponses féminines et masculines, en particulier concernant la nature des sanctions et des injustices citées par les sujets, afin de déterminer si cette différence renvoie à une « sollicitude » plus importante ou non présente au sein de la population féminine étudiée, sans « rejeter » la dimension cognitive au centre de tout apprentissage ainsi que les facteurs motivationnels.

1.7.4.3 L'approche psychosociale de Tostain (1999).

Suivant une approche pluraliste et psycho-sociale, l'objectif de Tostain (1999) est de s'extraire du clivage classique entre une morale universaliste et une morale relativiste, où chaque culture aurait sa propre morale.

L'intérêt majeur de ses travaux est que l'auteur aborde avec une grande clarté et de manière très approfondie les différentes études de la morale au fil des recherches, en particulier du siècle dernier à aujourd'hui. Sa description rigoureuse du développement moral abordé en particulier par les recherches en psychologie cognitive (Piaget & Kohlberg notamment) est articulée avec l'intérêt et la place majeurs de l'éducation et du développement des émotions, de l'affectivité et de l'empathie. « Le lien entre émotions et morale est différent d'une culture à une autre. Dans les sociétés traditionnelles, il est valorisé, car l'émotion est vue comme une formidable incitation à l'action morale. En Occident au contraire, on se méfie de la partialité à laquelle l'émotion peut conduire ». (Tostain, 1999, p. 315).

En effet, il semble illusoire de rappeler qu'il peut exister une grande distance, voir un fossé, entre un haut niveau de conscience morale autonome et les actions du sujet, à l'inverse de Kohlberg qui avance qu'il existerait un lien étroit entre les deux.

Des valeurs morales suffisamment intégrées et assimilées (au sens piagétien) ne suffisent pas à faire de nous tous des êtres moraux irréprochables. La question qui nous intéresse dans notre recherche est bien celle de l'implication des carences des valeurs morales et éducatives sur le niveau de réflexion éthique et des conduites des sujets de notre expérimentation.

La notion de libre arbitre que nous reprendrons dans notre analyse, et soulignée par Tostain (1999) est inhérente à chaque culture. Nous n'adhérons pas passivement aux représentations morales dominantes de notre culture, chaque société étant hétérogène dans ses propres représentations. Il existe bien des représentations morales universelles telles que le respect de l'intégrité, de la dignité, le sentiment de justice, mais chacun d'entre nous peut prendre ses distances avec ces notions en fonction des contextes et des phénomènes précités (émotion, affectivité, éducation, etc.).

Tostain souligne l'existence universelle du sentiment de honte et de culpabilité ressenti par tous les enfants dès leur plus jeune âge, 2 ans et demi, 3 ans, lorsqu'ils transgressent les interdits des adultes, sentiments exprimés différemment selon les cultures certes, traditionnelles ou occidentales. Tostain élargit l'approche cognitivo-développementale en la complétant par la richesse de l'apport des représentations psychosociales dans l'évolution de la morale, en fonction de « logiques contextuelles, idéologiques, politiques ou socio-identitaires » (1999, p. 317).

Alors qu'aux Etats-Unis l'approche cognitive plutôt individualiste a dominé les travaux en psychologie morale, sous-tendue par l'idéologie libérale, en France c'est davantage l'influence de la dimension sociale sur le développement moral qui fut longtemps perçue comme une référence. Selon la théorie de l'apprentissage social (synthèse de Bandura, 1991), l'acquisition de la morale se fonde en majeure partie sur le principe d'imitations de modèles, entre pairs ou adultes, ainsi que sur une suite de renforcement positifs, les récompenses, et négatifs, les punitions.

Dans son étude sur *Les Représentations de la délinquance chez des enfants âgés de 5 à 10 ans*, Tostain (2005) a pour objectif d'étudier les représentations enfantines de la délinquance, tant en termes de causes, de sanctions que de justifications de la sanction. Ce qui l'intéressait en particulier, c'était de voir dans quelle mesure les enfants se différenciaient des adultes, compte tenu des connaissances issues des travaux de psychologie morale, sur la perception enfantine de la transgression.

En résumé : « La présente recherche, réalisée auprès d'enfants âgés de 5 à 10 ans et d'étudiants, examine les représentations de la délinquance en fonction de l'âge. Les sujets évaluaient des actes délictueux puis il leur était demandé de se positionner vis-à-vis de différentes propositions relatives aux origines de la délinquance, aux types de sanctions jugées justes et aux raisons des sanctions. Les résultats montrent : 1 / qu'à partir de 8 ans, les enfants sont capables de faire la distinction entre transgressions de conventions sociales, incivilités, délits et crimes ; 2 / trois types de réactions face à la délinquance : une orientation punitive (en général les plus jeunes), une orientation sociale (plutôt les enfants de 10 ans), et une orientation psychologique (principalement les adultes). » (Tostain, 2005, p. 352).

Les différents thèmes et résultats abordés par Tostain font écho à la genèse piagétienne du développement du jugement moral : en effet, dès 7 – 8 ans, le développement de la réversibilité logique et de l'activité cognitive opératoire concrète permet au sujet de se

décentrer cognitivement, de rétroagir et anticiper en pensée sur le réel, grâce notamment à l'opérativité dominante selon le sujet épistémique piagétien. Décentration cognitive, réversibilité logique et évolution de l'empathie en lien avec le développement socio-cognitif et socio-affectif, permettent alors au sujet d'échapper à l'égoïsme intellectuel dominant au cours du stade pré-opératoire, où le réalisme moral domine la pensée du sujet, de dépasser les relations de coactions afin de favoriser réciprocité et coopération.

En outre, la qualité de l'évolution du choix de l'enfant concernant les sanctions décrites par Piaget (1932) et ses successeurs, rejoint les résultats de Tostain (2005) en termes de choix préférentiels pour les « orientations punitives », définies comme « expiatoires » au sens piagétien, avant l'avènement de la pensée formelle (dont la période transitoire se situe entre 10 et 12 ans), et un choix en faveur d'une « orientation sociale » selon Tostain (*id.*), les sanctions étant caractérisées « par réciprocité » dans la théorie piagétienne, prenant en compte les notions d'égalité, équité, justice et réciprocité.

Ces concepts seront au centre de notre analyse concernant le développement du jugement moral des sujets de notre échantillon, mais nous conserverons les déterminations piagésiennes en fonction de notre choix théorique.

En effet, les notions de responsabilité, de sanctions/punitions, de construction et d'intériorisation de la règle, ainsi que les notions identitaires, éducatives et socio-culturelles en jeu dans le développement de ces valeurs morales seront au cœur de notre réflexion, selon une approche développementale et socio-cognitive.

1.7.4.4 Nouvelles orientations dans l'étude de la morale et leurs implications sociétales.

Le retour de la morale à l'école....

Le 3 septembre 2012 François Béguin, journaliste au journal Le Monde, titrait son article « 1882-2012 : l'éternel retour de la morale à l'école ». Il y retrace comment, au fil des gouvernements, chaque ministre de l'éducation nationale a souhaité réintroduire les cours de morale sur les bancs de l'école primaire et du secondaire et ce sous des appellations diverses : instruction civique, *petit débat philosophique*, morale laïque, etc.

Les cours de morale instaurés en 1882 sous la III^{ème} République, supprimés en 1968 et rétablis au milieu des années 1980, ont été, une fois n'est pas coutume, réintroduits par Vincent Peillon au programme scolaire, selon « une morale laïque du plus jeune âge au lycée ... il s'agit avant tout d'aider chaque élève à édifier et renforcer sa conscience morale dans des situations concrètes et en référence aux valeurs communes à tout « honnête homme ». »

Le Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la morale laïque, dont les rapporteurs sont Alain Bergounioux, inspecteur général de l'éducation nationale, professeur associé à l'Institut d'études politiques de Paris, Laurence Loeffel, professeure des universités en Sciences de l'éducation à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3, et Rémy Schwartz, conseiller d'État et professeur associé à l'Université de Paris, a été remis à Mr Vincent Peillon qui l'a commenté lors d'une conférence de presse en date du 22 avril 2013, (Rapport de 66 pages disponible en ligne sur le site education.gouv.fr).

La volonté du ministre est d'harmoniser l'enseignement de la « morale laïque » et de « créer un consensus car cela va très au-delà du clivage gauche-droite » (conférence de presse du 29 août 2012).

« L'enseignement laïque de la morale vise, en développant une morale commune et la capacité de jugement de chacun, une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République et la démocratie. Préparé en relation avec le conseil supérieur des programmes, cet enseignement doit pouvoir être assuré par tout enseignant. » (Présentation extraite du site education.gouv.fr).

Extrait du rapport (p. 1) : « Objectifs de l'enseignement de la morale : former le sujet moral, le jugement moral » : « Il s'agit pour l'enseignement moral de renouer l'individu et le commun, de réarticuler le moral et le civique, la personne et le citoyen, de retrouver les conditions pour faire communauté :

a) par la remobilisation du principe de l'intérêt général ;

b) par la formation du sujet moral, du jugement moral, de la personne morale.

• L'enseignement de la morale vise une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République et la démocratie : le socle des valeurs communes comprend la dignité, la liberté, l'égalité – notamment entre les filles et les garçons –, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toute forme de discrimination, c'est-à-dire

les valeurs constitutionnelles de la République française, inscrites dans la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 et dans le préambule de la Constitution de 1946.

- Les valeurs doivent être transmises dans leur dimension intellectuelle (leur contenu), mais aussi pour ce qu'elles « valent » (leur raison d'être) et ce qu'elles induisent comme conduite et comme engagement.
- L'enseignement de la morale doit former le jugement moral, c'est-à-dire la capacité des élèves d'apprécier et de discuter les jugements moraux.
- Outre le développement de ces capacités de délibération et de discussion, l'enseignement doit former un sujet moral capable d'agir dans la relation à l'autre : il doit donc reposer sur la coopération, la prise de responsabilité, les pratiques participatives et valoriser l'engagement des élèves dans la communauté. »

Si l'intérêt de l'enseignement de telles valeurs n'est pas discutable et revêt un principe fondamental, berceau de notre démocratie, ces notions exposées oralement par les enseignants se doivent de revêtir un caractère « concret » pour l'enfant, en particulier aux stades où la représentation du réel passe non seulement par l'observation mais aussi surtout par la participation active de l'enfant. Au cours des stades pré-opératoire et opératoire concret qui caractérisent le développement de l'enfant de 2 à 11-12 ans, ce dernier ne peut assimiler et s'accommoder au réel qu'en fonction des résultats issus de ses propres expériences. Les méthodes de travail en équipe et du self-government (Piaget & Xypas, 1997) sont alors essentielles pour que l'enfant expérimente et s'approprie les valeurs morales relatives notamment au partage, à la solidarité, à la coopération, à la réciprocité, à la décentration intellectuelle, à la responsabilité et à l'autonomie.

La méthode du travail en équipe entre élèves, en groupe restreint, favorise l'apprentissage collaboratif par le biais d'un travail socio-cognitif, qui stimule tant la réflexion et la discussion sur un thème proposé et dirigé par l'adulte, que la motivation, l'engagement intrapersonnel, et la concentration. Les aspects stimulants, bénéfiques tant pour le sujet lui-même que pour le groupe en tant qu'entité qui a un même objectif de résolution de problème et/ou d'exécution de tâches ont déjà été évoqués dans notre chapitre sur la genèse de l'activité cognitive de l'enfant et de l'adolescent (en particulier Doise & Mugny, 1993, 1997).

La méthode du self-government permet à l'enfant ou l'adolescent de se responsabiliser face aux attributions données par l'adulte : surveillance du groupe, tâches au service de la collectivité, scolaires ou périscolaires, jugement d'actions de tricheries et prises de position sur les mesures disciplinaires à entreprendre, etc.

Ce type de méthodes déjà appliqués de longue date à l'école mais aussi dans d'autres lieux d'accueil collectifs (colonies de vacances, scoutisme, institutions de placement éducatif, etc.) ont déjà fait leur preuve et démontré le réel bénéfice pour l'individu lui-même que pour le groupe et ainsi « l'organisation » (au sens de groupe de sujets) en tant que telle.

Notre recherche vise particulièrement à interpellier les pouvoirs publics, et le monde éducatif et médico-social en particulier, sur les difficultés majeures que rencontrent certains élèves à assimiler les valeurs morales présentées lorsqu'ils sont en proie à des carences cognitives qui biaisent de facto leurs capacités à s'approprier ces notions.

En outre, qu'en est-il des enfants ou adolescents déscolarisés, comme le sont parfois les sujets placés en institutions de l'ASE (aide sociale à l'enfance) ? Nous reprendrons ces questions au cours de notre discussion.

L'enjeu de l'enseignement moral à l'école n'est pas l'apanage de la France bien heureusement, et des enseignants, chercheurs, s'intéressent à ces questions cruciales dans l'éducation des enfants.

L'un d'entre eux, en Belgique, Claudine Leleux (1997, 1998, 2011), professeur de morale étudie le développement de l'autonomie affective chez l'enfant pour développer le jugement moral et citoyen.

« La morale, ses valeurs et ses normes, ne sont pas nécessairement entachées d'hétéronomie pour autant que l'universalité à laquelle elles réfèrent soit « pragmatique », au sens de Apel et Habermas (1983). Dans ce cas, il est possible de penser une éducation spécifique au jugement de valeur et au jugement normatif et de proposer des dispositifs didactiques appropriés ». (Résumé de Claudine Leleux, 1998, *Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale ?*).

D'autres auteurs en France, comme Pagoni-Andréani, (1994) ont souligné l'importance du niveau du développement moral individuel en lien avec la coopération sociale dans l'éducation à la citoyenneté. Cette auteure souligne l'existence du processus psychologique de

la conceptualisation de l'expérience de l'individu, processus médiatisé en majeure partie par l'interaction sociale et l'échange argumentatif, déjà valorisé par les travaux sur l'apprentissage collaboratif et l'intérêt d'une approche socio-cognitive (courant socio-constructiviste et recherches sur la métacognition).

Ainsi, l'intérêt actuel que portent les milieux éducatifs et scolaires aux recherches scientifiques sur le développement moral, nous conforte dans notre choix de sujet de recherche, l'actualité de ce thème étant au cœur des préoccupations des professionnels intervenant sur les terrains éducatifs, préventifs, médico-sociaux et judiciaires.

Laurent Bègue (2011) : *Psychologie du bien et du mal*

Laurent Bègue, professeur de psychologie sociale à l'Université Pierre Mendès-France où il dirige le Laboratoire interuniversitaire de psychologie (EA4145), a étudié diverses recherches et enquêtes menées en France et aux Etats-Unis sur la « petite délinquance ordinaire », ces petites tricheries et malhonnêtetés qui touchent le commun des mortels.

Selon une estimation des députés français de la mission d'évaluation et des contrôles des lois de financement (2013), la fraude fiscale coûterait chaque année 20 milliards à l'Etat français, estimation sans doute bien inférieure à la réalité. Les secteurs les plus touchés seraient celui du bâtiment et des secteurs publics, l'hôtellerie-restauration, le déménagement, le gardiennage, la confection et le spectacle.

Dans l'une de ses études portant sur 2000 personnes représentatives des sujets âgés de 18 à 65 ans habitant en Ile-de-France et dans le Nord, Bègue (2008) posait la question suivante : « Avez-vous déjà pris quelque chose d'une valeur de 20€ ou moins dans un magasin, une boutique, dans une grande surface ou un kiosque, sans le payer ? » Une autre série de questions venaient alors compléter celle-ci afin de connaître le contexte de l'acte. La méthode de recueil des données se faisait dans un minibus qui se déplaçait, les personnes interrogées étant placées dans une situation d'un total anonymat, devant un écran d'ordinateur sur lequel elles répondaient, et elles étaient rémunérées 8€ en liquide à la fin de l'expérimentation. Selon Bègue, cette méthode de recueil d'informations minimiserait les réponses trompeuses comparée aux enquêtes téléphoniques, ou réalisées à domicile ou sur la voie publique.

Ses résultats, en pourcentage des personnes constituant l'échantillon :

33,3% : vol d'objets de moins de 20€

26,4% : conduite en état d'ivresse

16,1% : achat d'objets volés
14,7% : destruction d'équipements publics
9,4% : vol d'objets de plus de 20€
7% : vandalisme sur un véhicule
6,4% : bagarre dans un lieu public
6% : vente d'objets volés

Ce type d'enquête de « délinquance autorapportée » dont la méthodologie a été validée par les recherches en criminologie depuis une cinquantaine d'années, donne des chiffres globaux qu'il faut toutefois nuancer selon l'âge et le genre des participants, mais aussi par la présence d'alcool et certains traits de personnalité du sujet. Toutefois, il apparaît que la classe sociale, la pratique religieuse ou le pays d'origine des personnes interrogées n'avaient qu'une influence minime voire nulle sur les taux de délinquance observée dans cette population. (Bègue, 2011). Si l'existence d'une malhonnêteté humaine n'est pas à prouver, il semblerait pourtant que nous avons tendance à nous fixer un « seuil », une limite au-delà de laquelle nous ne pourrions plus assumer nos faits délictueux.

Les travaux de Dan Ariely (2012), chercheur en psychologie et économie expérimentale de l'université de Duke, confirment ce phénomène : tricher ou voler serait possible pour chacun d'entre nous dans des situations favorables au vol ou à la tricherie mais à condition que notre propre image morale qui exerce une influence constante sur notre probité soit préservée. « Si tout le monde triche, (lors d'un examen par exemple), alors pourquoi pas moi ?! » serait un raisonnement assez fréquent. 50% d'étudiants interrogés lors d'une enquête menée par Guibert et Michaud à l'université de Nantes, (Bègue, 2011) avouent avoir triché au collège, 33% au lycée et un peu plus de 10% dans le supérieur.

Selon Bègue (2011, Bègue, Bachler, Blatier & Przygodzki-Lionet, 2013) nous ferions preuve d'une intolérance variable à l'égard des fraudeurs : par exemple nous serions moins agressifs à l'égard d'une personne vêtue élégamment si elle coupe la file d'attente que vis-à-vis d'une personne qui apparaît de rang social inférieur... constat plutôt inquiétant.

Enfin, dans ses conclusions, Bègue (2011, Bègue & al. 2013) souligne que tout ce qui rendrait manifeste la dimension morale d'une action favoriserait les conduites honnêtes, ce qui sous-tend qu'il serait préférable d'insister sur une sensibilisation à la morale plutôt que sur les

sanctions, même si ces dernières restent nécessaires comme réel contrôle direct, il s'agirait alors pour les pouvoirs publics de trouver un « savant dosage » entre les deux.... . Ces « nudges » ou « coups de pouce comportementaux » développés par les sciences comportementales, seraient alors sources d'influences favorables pour exercer divers aménagements de l'environnement social afin que les citoyens adoptent plus spontanément des conduites morales, à prendre de bonnes décisions sans peur d'être punis ni culpabilisation.

Ainsi, une démarche multidimensionnelle pour promouvoir une culture plus éthique et combattre les tricheries semblerait plus efficace (Ariely, 2012) : modifier les systèmes de récompenses pour valoriser le travail d'équipe et la coopération, punir systématiquement les tricheurs, développer de meilleures protections pour les donneurs d'alerte, en particulier dans les cités où la peur de représailles empêchent souvent les gens de témoigner ou dénoncer. La tricherie et l'escroquerie ont un coût, tant pour le sujet que pour la société, mais faut-il encore que l'individu accède aussi à l'intériorisation des règles morales et sociétales pour pouvoir y réfléchir avant de passer à l'action, même si nous le savons la seule « réflexion éthique » ne peut à elle seule empêcher le passage à l'acte délictueux.

La psychologie morale : quelques aspects de l'approche culturaliste et religieuse.

La morale humaine est-elle un produit de l'évolution naturelle ? La disposition à se comporter en être moral est-elle un mécanisme adaptatif ?

De nombreux scientifiques, biologistes, anthropologues et psychologues évoquent la morale comme un « organe » à part entière de l'être humain, qui serait un produit de notre évolution afin que les hommes puissent vivre ensemble en société.

D'après des études sur l'histoire de la morale et celle des religions c'est le sens moral qui aurait engendré les religions et non l'inverse. (Baumard, 2010 ; Travaux de Miller, 1992 : Etude de la responsabilité interpersonnelle ; Les travaux de Shweder, 1987: étude comparative du développement moral des américains et des hindous ; Veyne, 2007).

Dans de nombreuses religions, l'homme qui a pêché doit expier sa faute (jeûne, prière, flagellations, mutilations), et il en est de même lorsque nous causons un préjudice à autrui sans avoir la possibilité de le réparer ou de s'excuser ensuite. Notre propre souffrance, notre sentiment de culpabilité et/ou de honte, serait alors le mécanisme de compensation pour

réduire le déséquilibre, faute de pouvoir « indemniser » la victime, afin de restaurer un rapport d'équité.

Les principes d'équité se retrouvent dans de nombreuses sociétés, souvent justifiés par des doctrines diverses, chrétiennes, juives, musulmanes, bouddhistes, hindouistes, athées, etc. Ce sens moral « inné et universel » selon les chercheurs permettrait à l'homme de croire en l'idée qu'il vit dans un monde juste où les « bons » seront toujours récompensés. Cette motivation morale, ce désir de mener une vie plus vertueuse, ont joué un rôle prépondérant afin de développer les liens sociaux chaleureux. Les commandements divins (« Tu ne tueras point, tu ne voleras pas ») sont si généraux qu'ils ne peuvent être que consensuels, les croyants justifiant alors leurs intuitions morales en se référant à une autorité supérieure, mais tout croyant sait qu'il peut y exister des exceptions comme tuer par légitime défense.

Ce penchant « spontané » pour l'équité et la justice aura sans doute alimenté la croyance en une justice immanente, où un malheur qui arrive à celui qui a causé un préjudice peut corriger l'injustice, malheur envoyé par une force surnaturelle, Dieu, des divinités ou simplement le Destin (Baumard, 2010).

En effet, à l'opposé de certaines espèces animales, la formation des sociétés humaines repose sur la coopération, l'échange et le respect mutuel, et non sur le sacrifice d'un individu pour le groupe : « Ne fait pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fit ». Le malheur qui succède à une faute morale viendrait alors rétablir l'équité.

En 1982, Boudon et Bourricaud écrivaient : « Si j'observe une mère giflant son enfant, je devrai d'abord pour expliquer cet acte m'informer sur les notions éducatives intériorisées par la mère. Dans certains contextes sociaux, la gifle est considérée comme une méthode pédagogique licite et efficace. Dans d'autres, elle est tenue pour interdite et néfaste [...] la mère disposait sans doute d'autres moyens, mais *la logique de la situation* à l'instant *t* l'a amenée à considérer la gifle comme le plus adapté. » (p. 10). L'action repose alors sur l'évaluation propre du sujet, centrée sur la délibération rationnelle de l'individu avec lui-même, choix entre gifle, négociation et explication.

« Si [...] une mère, au comble de l'énervement, gifle son enfant, on ne peut pas dire : « La mère avait de bonnes raisons de gifler son enfant, car elle était énervée. » Cette phrase sonne faux, ce qui montre que l'action de gifler n'est en l'occurrence pas rationnelle. L'énoncé

décrivant correctement la situation est le suivant : « La mère n'avait pas de bonnes raisons de gifler son enfant mais elle était très énervée. » (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 10). L'irrationalité peut alors avoir diverses causes.

Afin de faire l'économie d'un sens moral qui transcende les époques et les cultures, certains comme Boudon (1995) font appel à la transsubjectivité. Les convictions morales s'appuient alors, non sur les « bonnes raisons » de tel ou tel sujet, mais sur des raisons qui ont une capacité à être endossées par un ensemble de personnes. Suivant une explication cognitiviste, ces raisons ne sont ni objectives ni simplement subjectives, elles sont transsubjectives car largement perçues comme convaincantes par un ensemble d'individus, réconciliant l'adhésion de chaque sujet à la notion de croyance collective, suivant des raisonnements qui renforcent les propres convictions de chacun.

Très utilisée dans le langage courant, la notion de « bonnes raisons » peut être attribuée à une personne sans pour autant y adhérer, confrontée aux « raisons fortes » auxquelles adhèrent la collectivité et qui rencontrent l'approbation générale. Tout jugement de valeur endossé par un individu s'appuie sur des bonnes raisons pour lui, selon Moessinger (1989, 1998).

La notion de contexte est alors très forte : une raison peut être « mauvaise » dans un contexte général mais « bonne » dans un contexte particulier, ce qui renvoie à une validité contextuelle. Ainsi, selon cette approche transsubjective, il n'est plus question de repérer des situations où tous adhèrent aux mêmes croyances parce que chacun de son côté raisonne de la même façon : il s'agit au contraire de traiter les cognitions partagées d'une façon qui permet d'en faire un indice d'appartenance : à un réseau, à un groupement, à une collectivité.

Un sujet peut commettre un acte immoral, cruel, tout en étant en contradiction avec ses propres valeurs morales et convictions personnelles, il peut subir et souffrir de sa culpabilité tout en récidivant dans sa conduite amoral. Le sentiment de culpabilité est le fruit d'un apprentissage de la responsabilité personnelle, mais aussi d'une dimension émotionnelle et/ou religieuse où « la voix de la conscience » est intériorisée, et donc au-delà du raisonnement logique selon Durkheim (1934). La culpabilité peut s'atténuer en fonction de répétitions et d'accoutumance à l'action immorale, ou à travers la confession qui offre l'absolution, chère à l'Eglise catholique. Les soldats font l'expérience de cette accoutumance à la violence et de transgressions de la morale en situation de guerre, élaborant parfois des argumentations autojustificatrices. Nous reprendrons ces notions d'autocentrisme, d'accoutumance et de

responsabilité /culpabilité au cours de notre analyse concernant le public mineurs délinquants étudiés, suivant leurs arguments et explications autocentrées et contextualisées.

Dans *Cahiers pour une morale*, Sartre (1983) estime que toute morale qui se donne comme systématique ne peut que favoriser l'aliénation de l'homme, le principe de la morale de Sartre c'est de se battre pour la promotion de ma liberté et de celle des autres : un être moral est celui qui ne porte pas d'entrave à la liberté d'autrui. Ainsi, normes et interdits peuvent exister, mais ils ne doivent pas freiner l'action, car les lois peuvent être dépassées en certaines circonstances, autrement dit en fonction du contexte comme Boudon et Moessinger le soulignent. Mais la liberté peut-elle alors tout justifier ?

Enfin, selon les cultures les valeurs morales et religieuses peuvent s'opposer littéralement : chacun peut s'efforcer de comprendre et d'analyser les pratiques, us et coutumes d'autres cultures, mais dans un même temps nous ne sommes absolument pas obligés et contraints de les accepter et de s'y soumettre lorsque ces valeurs nous apparaissent comme barbares et cruelles en fonction de notre propre appréciation : l'excision et l'infibulation, la dilapidation, l'immolation de femmes indiennes, etc., actes considérés comme illégaux dans de nombreux pays, ne peuvent être considérés que comme cruels et réprouvés dans notre culture occidentale.

Ainsi, comme nous l'avons souligné précédemment, la représentation de la « place de la femme » sera abordée et développée dans notre analyse, elle a été au cœur de certains de nos entretiens et a fait débat avec certains mineurs masculins interrogés.

Les implications et influences de la croyance sur la genèse du jugement moral, sur le plan cognitif mais aussi en lien avec les croyances religieuses et l'influence socio-culturelle du milieu familial d'origine, seront abordées dans notre analyse s'agissant de la qualité des réponses des sujets de notre échantillon. En effet, nous tenterons d'appréhender leurs liens avec un ancrage dans une pensée hétéronome, ou au contraire comment certaines croyances, dont religieuses, peuvent favoriser les rapports d'égalité, d'équité, de sentiment de justice en termes de réciprocité et solidarité, favorables au développement de l'autonomie morale et ainsi des valeurs morales universelles.

Chapitre 2. Milieu familial et intelligence.

2.1 Affectivité et socialisation. Structuration du milieu familial et développement cognitif.

La socialisation de l'individu évolue tout au long de sa vie, les différents temps de la socialisation n'étant pas équivalents. Les travaux dans le champ de la sociologie et de la psychologie, dont les recherches sur le développement socio-affectif, différencient ces étapes et cadres de la socialisation. S'inspirant de l'approche psychosociologique du philosophe Mead (1934), Berger et Luckmann (1966) distinguent la période de la socialisation dite « primaire » qui est essentiellement familiale, des périodes qui suivent, nommées « secondaires » : école, groupes de pairs, univers socio-professionnels, institutions politiques, religieuses, culturelles, sportives, etc.

Au cours de la socialisation primaire, l'enfant incorpore très précocement « le monde, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court* » (Berger & Luckmann, 1966, np.) et non un environnement perçu comme relatif, l'enfant n'ayant aucun point de comparaison au départ. Bourdieu (1980) parle alors d'« amnésie de la genèse ».

Le fait que la socialisation familiale soit à la fois précoce, intense, durable et, au moins pendant un temps, sans concurrence, peut expliquer le poids de l'origine sociale, appréhendée notamment par la catégorie socioprofessionnelle des parents, dans de nombreux comportements ou préférences étudiés : orientation scolaire, professionnelle, choix culturels, sportifs, alimentaires, esthétiques, etc.

Le développement de l'enfant a donc lieu dans un cadre déterminé, dont les caractéristiques matérielles et humaines sont étroitement liées à des facteurs sociaux, culturels, économiques, géographiques, religieux, etc. La cellule familiale étant à la source des premières interactions socio-affectives et socio-cognitives, la relation duelle avec la mère, socle de tout lien affectif, est fondamentale. La théorie de l'attachement qui a été formalisée par le psychiatre et psychanalyste John Bowlby (1978) souligne que l'enfant a besoin dès sa naissance d'une figure d'attachement, avec laquelle il entretient une relation privilégiée. Selon Bowlby, jusqu'à l'âge de 2 ans, l'enfant s'attache particulièrement aux adultes qui prennent soin de l'entourer, d'être attentionnés, aimants, bienveillants, de façon stable et prolongée, incarnant le statut de « caregiver » dans un milieu dit « sécurisé ».

Ainsi lorsque le jeune enfant commence à explorer son environnement, il sait vers qui il peut se tourner pour obtenir les réponses à ses besoins. Les réponses environnementales vont alors permettre le développement de schèmes d'attachement, c'est-à-dire des modèles opérationnels de l'environnement et de l'organisme construits et élaborés par l'enfant, qui sont intériorisés par ce dernier et qui lui permettent de réguler ses attentes, ses besoins, ses émotions et l'ensemble de ses interactions.

Au cours des années 1960 et 1970, les recherches de la psychologue du développement, la canadienne Mary Ainsworth (1978), ont donné un socle aux concepts de l'attachement, en introduisant la notion de *base de sécurité* et en développant la théorie de l'existence de *schèmes d'attachement* dans la petite enfance : *attachement sécurisé*, *attachement anxieux* et *attachement évitant* ; un quatrième schème, *l'attachement désorganisé*, a été identifié plus tard. Au cours des années 1980, la théorie est étendue aux relations d'attachement entre adultes, étudiant notamment leurs relations sentimentales, intimes et sexuelles, leurs relations avec des personnes plus vulnérables comme les enfants, les malades, les personnes âgées.

Evoluant dans un milieu sûr, l'enfant gagne en autonomie, son développement est harmonieux, il peut alors envisager l'élargissement de ses interactions sociales avec plus de sérénité. La famille ne reste pas spectatrice et inerte face aux autres cadres socialisateurs potentiels : elle contrôle les fréquentations sociales de l'enfant ou de l'adolescent, a autorité sur les règles éducatives et socialisantes ; la cellule familiale a de par son rôle celui d'encadrant, de filtre, de catalyseur, de la qualité des interactions sociales que le sujet agit dans le cadre de sa socialisation secondaire, y compris parmi les liens dits « virtuels » comme la télévision et internet.

L'affectivité se définit généralement par « l'ensemble des sentiments par opposition à ce qui relève du raisonnement. Ensemble des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur. » (Source Larousse.fr, 2014).

Selon la définition psychologique, le terme d'affectivité désigne à la fois le caractère d'un affect (émotion, sentiment, état d'esprit), la faculté d'exprimer de la sensibilité en réponse à un stimulus (externe ou interne), et de manière générale, l'ensemble des réactions psychiques de l'individu portant une valeur agréable ou désagréable. On peut distinguer l'affectivité de base ou holothymie regroupant les réactions vitales (faim, soif), les émotions, l'humeur, les pulsions... de l'affectivité organisée ou différenciée, nommée catathymie (sentiments plus

élaborés, résultant des processus cognitifs ou socio-cognitifs, tels que les sentiments, les appréciations, les préférences). Selon l'approche psychanalytique, l'affectivité est indissociable de la conscience, l'inconscient étant dépourvu d'affect (des désirs inconscients ou pulsions peuvent donner naissance aux affects, ceux-ci pouvant être refoulés. Dans de tels cas, l'affect est généralement déplacé vers un autre objet).

L'opposition entre « raison et sentiment » est « classique » dans le vocabulaire courant. Or tous les travaux en psychologie, dont la psychologie du développement, sciences cognitives et neurosciences soulignent les liens étroits et indissociables qui existent entre émotion et cognition.

Selon l'approche socio-constructiviste piagétienne de notre recherche qui s'inscrit dans le champ de la psychologie du développement, suivant une psychologie tripolaire, ego-alter-objet, nous définissons l'intelligence comme la capacité d'adaptation du sujet à son milieu, suivant des processus d'assimilation et d'accommodation, l'assimilation sous son aspect affectif étant alors l'intérêt de l'individu.

« Le choix de la théorie de Piaget comme source d'hypothèses sur l'influence de l'environnement familial surprendra probablement » (Lautrey, 1980, p. 57). Or, c'est pourtant l'attitude que nous adoptons ici, selon la lignée de recherche d'autres auteurs et chercheurs en psychologie du développement, tels que Lautrey (1980), Doise et Mugny (1997), Perrone (1995, 2000) et Greppo (1997).

Beaucoup critiquent « Piaget épistémologue », objectant que sa théorie sous-estimait le rôle de l'environnement, c'est pourquoi nous nous devons de rappeler certains de ses propos qui attribuent une fonction importante aux coordinations et aux régulations sociales. Selon Piaget (1967), « l'intelligence humaine se développe, chez l'individu, en fonction d'interactions sociales que l'on néglige en général beaucoup trop. » (p. 260). Selon lui, les domaines cognitif et social seraient régis par des opérations identiques, et l'évolution de ces opérations se répercuteraient en même temps dans chaque domaine; « Si le progrès logique va ainsi de pair avec celui de la socialisation, faut-il dire que l'enfant devient capable d'opérations rationnelles parce que son développement social le rend apte à la coopération, ou faut-il admettre au contraire que ce sont ses acquisitions logiques individuelles qui lui permettent de comprendre les autres et qui le conduisent ainsi à la coopération? Puisque les deux sortes de progrès vont exactement de pair, la question semble sans solution, sauf à dire qu'ils constituent les deux

aspects indissociables d'une seule et même réalité, à la fois sociale et individuelle. » (Piaget, 1965, p. 158).

Ainsi, si l'on recherche des caractéristiques de l'environnement qui sont susceptibles d'être des « ingrédients critiques » du développement cognitif, et en particulier du développement moral, c'est dans les aspects fonctionnels de la théorie piagétienne (équilibration, assimilation et accommodation) et non dans les descriptions structurales du développement qu'il faut chercher. Pour être assimilable, un objet doit avoir des propriétés, autrement dit, être le siège de régularités. Or, « imaginons un instant que ces régularités disparaissent. Le milieu n'a plus de propriétés stables ou, si l'on préfère, il n'existe plus de relations entre les événements. Par définition, ceux-ci sont aléatoires. Les schèmes dont le sujet dispose sont impuissants à assimiler ces événements puisqu'ils ne peuvent s'y accommoder de façon stable. » (Lautrey, 1980, pp. 62-63).

Ainsi, selon cet auteur, une condition nécessaire au développement cognitif réside dans l'existence de régularités dans l'environnement. Pour qu'un environnement soit d'autant plus favorable au développement cognitif, il faut qu'il présente au moins deux caractéristiques générales: 1- être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet, et 2- offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions.

Concernant la définition des conditions de milieu desquelles sont issus les sujets que nous avons étudiés, nous prendrons pour modèle de référence les catégories définies par Lautrey (1980), à savoir:

- *L'environnement aléatoire, ou faiblement structuré*, qui ne présente que la première caractéristique. Tous les événements qui surviennent sont imprévisibles et mettent le sujet en situation de déséquilibre. Ainsi, aucune règle ne permet à l'enfant d'anticiper les autorisations ou l'organisation de ses activités. Ces enfants ne sont sûrs ni des personnes (qui peuvent parfois changer ou qui modifient sans cesse leurs propres comportements et attitudes à l'égard de l'enfant), ni des objets (certains sujets étudiés ayant vécu des expériences de clochardisation à l'instar de leurs parents), ni des règles.

- *L'environnement rigide ment structuré* ne présente que la seconde caractéristique. La régularité se retrouve dans le fait que les règles sont fixées une fois pour toute. Cependant, sachant qu'elles ne souffrent d'aucune exception, quelles que soient les circonstances, ce type de milieux ne présente plus d'événements nouveaux susceptibles de mettre le sujet en

situation de déséquilibre, d'où l'absence de la première caractéristique. Ainsi, la rareté des situations de déséquilibre, n'offre que des possibilités limitées de construction cognitive.

- Enfin, *le milieu soupagement structuré*, présente simultanément les deux caractéristiques, se montrant ainsi plus favorable au développement intellectuel que les deux précédents. Les milieux souples laissent apparaître des régularités, mais compte-tenu des éventuelles conditions particulières, des aménagements peuvent être apportés. Ceci constitue autant de situations déstabilisantes qui nécessitent des adaptations de la part de l'enfant, constituant donc une équilibration majorante, une ouverture et un élargissement du milieu, considéré alors comme objet de connaissance.

L'influence de l'interaction entre le sujet et son milieu familial sur le développement cognitif et socio-cognitif doit alors aussi s'envisager du point de vue fonctionnel, en termes d'une dialectique entre processus figuratifs et opératifs de la pensée qui complète l'approche dialectique émotion/cognition, socialisation/affectivité. C'est ce que nous développerons dans notre discussion, mais aussi dans le paragraphe suivant en mettant en lien les troubles cognitifs et la situation psychotraumatique de maltraitances vécu par l'enfant ou l'adolescent victime.

Même s'il faut toutefois distinguer les fonctions affectives, les fonctions cognitives et les facteurs conatifs, tendances et volonté, ceux-ci restent indissociables. En effet, que ce soit dans les réflexions et actions de la vie quotidienne, dans les actes ordinaires de l'intelligence pratique, ou que ce soit dans les formes plus abstraites de la réflexion, comme résoudre un problème d'algèbre par exemple, ou encore dans la nature même de la sélection de nos perceptions, il existe toujours au départ un intérêt intrinsèque et extrinsèque, un besoin, source de la motivation et des attentes. Au cours de la réflexion, de l'action engagée, le sujet peut être en proie à des sentiments de plaisir, d'engouement, d'ardeur, d'ennui, de fatigue, de désarroi, de déception, réadaptant ses sentiments et émotions en fonction des résultats obtenus. Les perceptions sont orientées par les aspects agréables, désagréables ou d'indifférence, liés au contexte de l'interaction.

De même il n'existe pas d'état affectif pur sans élément cognitif : Wallon (1930) a notamment démontré que la peur des nourrissons était liée à la sensation proprioceptive de perte d'équilibre. Il en est de même pour la peur de l'obscurité et à fortiori des peurs conditionnées qui répondent à des stimulations perceptives.

Les émotions.

Les émotions sont activement impliquées dans tout le développement humain, contribuant à l'organisation et à la structuration de la personnalité qui a une incidence dans tous les domaines de la vie du sujet : familial, social, scolaire et professionnel. Les émotions interrogent la psychologie humaine en provoquant des réactions dans les sphères physiologiques, somatiques, comportementales, cognitives et relationnelles : par exemple, une mauvaise estime de soi ou des carences dans la confiance en soi auront *de facto* des conséquences sur les réflexions, la communication, le comportement et les agissements de l'individu. Les réactions émotionnelles peuvent être travesties, modifiées par des représentations et des schémas cognitifs qui sont propres à une personnalité, impliquant, dans certains cas, la mise en place d'une perception erronée de soi. Les émotions interrogent alors également la psychopathologie, notamment le rôle des variables émotionnelles en œuvre dans les pathologies et dans l'intégration des facteurs contextuels.

Les études sur le déclenchement, les conséquences et les processus de régulation des émotions au travers du continuum développemental des relations intra et interpersonnelles, permet de mettre en exergue les déficits, les déficiences et dysfonctionnements du sujet en situation, que celle-ci soit interactionnelle ou non. Un nombre croissant de recherches démontrent les liens étroits entre émotions et apprentissages, ces travaux indiquant la nécessité de développer une certaine compétence émotionnelle pour mieux favoriser l'apprentissage, l'émotion étant perçue comme un substrat pouvant favoriser un meilleur développement des fonctions cognitives (Shelton, 2000). Postle (1993) démontre comment l'apprentissage peut être inhibé par une incompétence émotionnelle ; il considère que la capacité d'un individu à apprendre dépend de son état émotionnel. Les travaux en neurosciences cognitives de Damasio (1994, 2003) ont permis d'élucider les bases neuronales des émotions ainsi que le lien fort entre l'émotion et certains processus cognitifs comme l'attention, la mémorisation, la perception et la prise de décision. Faivre (2003) a proposé une architecture comportant des modules pour la gestion des émotions dans le domaine EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) : il s'agit non seulement de gérer le stress, le sentiment de confusion ou d'isolement qui peuvent distraire l'apprenant lors d'une session d'apprentissage mais aussi de développer des stratégies pour éviter ces situations.

La motivation et l'engagement.

Depuis les années 70, la littérature afférente aux théories de la motivation des individus est volumineuse. Nous ne développerons pas ici toutes ces théories, mais faisons le choix de rester centrés sur les aspects cognitifs qui traitent de ce concept.

Pour qu'une action motive, elle doit avoir un sens, une signification, une valeur : ainsi, être motivé c'est trouver un sens à une action. Dans le domaine des apprentissages, et en particulier dans celui de l'appropriation des règles morales et sociétales qui nous concernent plus particulièrement dans notre recherche, la motivation des sujets est le moteur de l'ensemble de leurs apprentissages, au cœur de l'appropriation des règles, des lois qui régissent les interactions sociales.

Connaître les facteurs qui motivent les sujets apprenants, quel que soit leur âge, permet aux enseignants, aux éducateurs, aux professionnels impliqués, d'entretenir, voire de susciter le désir d'apprendre. Cependant, et ce sujet sera au cœur de notre analyse, la motivation et l'appropriation des valeurs morales sont-elles suffisantes à des relations sociales régies par la coopération, la réciprocité et le respect d'autrui ? Cette question sera traitée particulièrement avec les adolescents issus de notre population qui, ayant atteint le stade d'une morale autonome (au sens piagétien du terme) perpétuent des actes délinquants.

La définition de la motivation par le grand dictionnaire de la psychologie (2014) est la suivante : « Processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exercent le comportement ». (Source internet, np.).

La motivation est un processus psychophysologique car elle dépend des activités du système nerveux et des activités cognitives. Du point de vue neurophysiologique, la motivation est une variable qui rend compte des fluctuations du niveau d'activation, c'est-à-dire du niveau d'éveil ou de vigilance d'une personne. Du point de vue psychologique, la motivation correspond aux forces qui entraînent des comportements orientés vers un objectif, forces qui permettent de maintenir ces comportements jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. En ce sens, la motivation procure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans son milieu.

Elle confère alors trois caractéristiques à toute conduite : la force, la direction et la persistance. En effet, toute conduite est orientée vers un but (direction) auquel la personne attribue une certaine valeur. Cette dernière dépend à la fois de la vitalité du besoin (pris au

sens large) dont elle est issue et de la valeur sociale à laquelle l'objectif du comportement est associé. L'intensité (la force) et la persistance de l'action dénotent la valeur qu'attribue la personne à l'objectif qu'elle poursuit ou, mieux, l'intérêt que représente la finalité du comportement pour la personne.

Ainsi, définir la motivation implique de prendre en compte ce qui incite le sujet à agir, s'agissant d'un processus dynamique, en fonction de ses choix, de la direction et de l'objectif du comportement.

Concernant la motivation des enfants, Piaget (1967) évoque que « L'enfant pas plus que l'adulte, n'exécute aucun acte, extérieur ou même intérieur, que mû par un mobile, et ce mobile se traduit toujours sous la forme d'un besoin (un besoin élémentaire ou un intérêt, une question) ». (p. 1). L'hédonisme est aussi fortement impliqué, la motivation est activée lorsqu'il existe un désir pour combler un manque, ou atteindre un plaisir, de façon plus générale obtenir satisfaction.

Il s'agit alors pour mieux appréhender cette notion de « manque » d'approfondir celle des « besoins » du sujet. De nombreuses théories traitent de ce sujet. Une des plus connues, même si très discutée aujourd'hui, est celle de la pyramide des besoins du psychologue Abraham Maslow (1949). Il en distingue cinq types qu'il hiérarchise en niveaux, estimant qu'un niveau ne peut être exprimé que si les inférieurs sont satisfaits.

1° besoins physiologiques (*physiological needs*)

2° besoins de sécurité (*safety needs*)

3° besoins sociaux (*belonging needs*)

4° besoins d'autonomie et d'indépendance (*esteem needs*)

5° besoin de réalisation de soi (*self-actualization*).

La théorie de Maslow (1949) a été retenue comme un modèle dans de nombreux domaines et sa représentation sous forme d'une pyramide, à laquelle d'ailleurs il faut le souligner, Maslow est étranger, ce qui a beaucoup contribué à son succès.

Pour certains, la théorie de Maslow présente deux grandes faiblesses, rarement présentées lorsqu'on l'enseigne :

Elle est trop généraliste et simplifiée, ce qui ne permet pas d'expliquer des « hiérarchies » différentes, voire des étages entiers supprimés par certains (ascètes, esthètes, inventeurs...).

Elle ne permet pas d'expliquer l'ennui de certains salariés très largement payés, ou les

revendications salariales de certains employés aux métiers intéressants et motivants, ni même l'énergie de certains grands visionnaires qui avancent sans aucune sécurité matérielle... L'ordre des besoins serait donc au cœur de la critique, ainsi que la nécessité de franchir chaque étape. De même qu'un besoin ne disparaît pas définitivement lorsqu'il est rempli. La hiérarchie apparaît artificiellement généralisable et les managers ont souvent abusé de cette approche pour justifier des comportements à adopter (le modèle du cadre dynamique des années 80 illustre bien ce phénomène). Ils n'ont pas toujours bien saisi les travaux de Maslow et l'intérêt d'une approche « psychologique globale ». Ce qui a rendu inopérante cette théorie, c'est l'excessive simplification pratiquée par ceux qui l'ont utilisée.

L'approche de Maslow présente une théorie globale de la motivation mais ne donne aucune clé d'explication sur l'éventuelle démotivation. Elle ne précise pas sur quelle échelle de temps se déploie la hiérarchie, ni si on peut « descendre » dans cette hiérarchie. Elle laisse sans réponse les managers et enseignants qui la présentent, lors des critiques ou demandes d'explications sur l'absence de motivation de certains collaborateurs ou élèves.

Selon R. Mucchielli, (1974), « Le besoin est un état de tension insatisfait lié à une nécessité (biologique, psychologique ou sociologique) existentielle, orienté vers une catégorie d'objets satisfaisants, qui pousse l'individu à rechercher un état d'équilibre plus satisfaisant par l'atteinte d'objets appartenant à un certain ensemble. » (p. 45). Cette définition insiste sur la notion d'un *état d'équilibre*, équivalent de l'homéostasie décrite pour les processus de régulation en physiologie. Elle s'applique en fait à certains besoins et probablement pas à toutes les motivations.

Selon T. Parson (1964), (*in* R. Mucchielli, 1974), l'action se situe toujours simultanément dans quatre contextes: biologique, psychique, social, culturel, faisant partie de ce qu'il appelle le Système de l'Action.

- *le contexte biologique* est celui des besoins vitaux,
- *le contexte psychique* est exprimé par le cerveau.
- *le contexte social* est celui des interactions avec les individus,
- *le contexte culturel* apporte les normes, les modèles, les valeurs sociales et les idéologies.

Le fonctionnement motivationnel humain repose autant sur l'équilibre et la satisfaction de la tension que sur la recherche de tensions nouvelles, donc sur une certaine forme de déséquilibre ; par exemple, dès qu'un projet (cognitif ou social) est réalisé, le sujet humain élabore souvent un autre projet d'action, qu'il essaye de mener à bien et ainsi de suite. On peut affirmer que le renforcement de ces activités cognitives ou sociales réside dans leur propre réalisation et non dans un objet extérieur.

Dans les écoles américaines, les enseignants exécutent en moyenne dix mille actes d'évaluation par an, qui vont du simple fait de dire à un élève que sa réponse est inexacte jusqu'à la correction d'un travail. Cette ambiance évaluative conduit certains élèves à considérer les institutions de formation non comme des lieux d'apprentissage mais comme des cours de justice où ils sont constamment sur le banc des accusés selon des enquêtes américaines.

Martin V. Covington (1992), professeur à l'université Berkeley, a constaté que la comparaison entre pairs et la compétition engendrée par l'évaluation nuisent à la motivation des élèves faibles et moyens, alors qu'elles motivent les plus forts. Souhaitant que l'évaluation favorise la motivation des élèves faibles et moyens, ce chercheur recommande de :

- choisir des objets d'évaluation qui permettent de constater le progrès accompli (le portfolio) plutôt que des objets qui mesurent seulement l'état des connaissances ou l'atteinte des objectifs (les examens);
- commenter les travaux des élèves plutôt que de se limiter à les noter ;
- inciter les élèves à s'auto-évaluer ;
- reconnaître l'effort qu'ils ont déployé ;
- susciter la collaboration entre élèves plutôt que la compétition et la comparaison.

Face aux élèves que l'enseignant considère faibles et démotivés, il peut:

- leur exprimer sa confiance en leur capacité de réussir ;
- éviter de créer des situations compétitives dans lesquelles ils ne peuvent que perdre ;
- éviter de les réprimander devant leurs camarades ;
- éviter de leur exprimer de la pitié devant un échec ;
- leur donner autant d'attention qu'aux élèves forts ;
- démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt à leur réussite.

Des pistes ont alors été suggérées par Aldefer (1972), pour améliorer et approfondir l'approche de Maslow, à travers sa théorie SRP (subsistance, relation, progression) ou ERG (existence, relatedness, growth).

Il approuve la hiérarchisation des besoins, mais se contente de présenter trois séries de besoins de base, qui vont du plus concret au plus abstrait : les besoins de subsistance, les besoins de relations et les besoins de progression.

On y retrouve facilement les similitudes avec l'approche de Maslow (1949) mais aussi une différence majeure : Aldefer valide le processus de satisfaction-progression de Maslow mais il postule que pour satisfaire les besoins, l'homme fonctionne aussi par frustration-régression. L'homme qui ne peut satisfaire un besoin va s'y maintenir, en régressant au niveau inférieur qu'il peut aisément remplir.

D'autres théories proposent des modèles de théorie sur le développement de la motivation. Nous ne pouvons ici toutes les exposer. Selon l'approche développementale et socio-cognitive qui est la nôtre dans notre recherche, nous évoquerons l'approche de l'auto-efficacité décrite par le psychologue canadien Bandura (1991, 2002) dans les années 90 : le sentiment d'efficacité personnelle, désigne la croyance qu'a un individu de pouvoir exécuter une tâche. Bandura postule qu'on ne peut apprendre qu'en faisant l'expérience de ses conséquences. Selon Bandura (2002), l'individu cherche à éviter les activités perçues comme menaçantes et privilégie celle qu'il se sent capable d'accomplir ; il faut pouvoir observer un individu similaire pour pouvoir percevoir les conditions de l'auto-efficacité : regarder « ceux qui savent faire » et pouvoir se dire que l'on peut y arriver, renforcerait la motivation d'un individu.

Les formes nouvelles de compagnonnage ou de mentorat s'en inspirent et un élément supplémentaire vient en renforcer l'efficacité, c'est la persuasion verbale. En effet, si l'on est convaincu par quelqu'un que l'on a les compétences nécessaires pour réussir, le niveau de motivation augmentera.

Ainsi, selon Bandura (2002), cette croyance des individus en leur efficacité personnelle influencerait leur comportement, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress consécutif aux contraintes environnementales ainsi que leur degré de réussite. Cette approche nous semble alors très pertinente dans le cadre de notre analyse de résultats, car elle intègre simultanément la qualité des interactions sociales sur les plans socio-

cognitifs, (en termes de renforcements, interactions positives/découragements, interactions négatives), affectifs et émotionnels intra et interpsychiques, ainsi que la qualité des processus d'influence sur l'estime de soi et l'impact sur les facteurs de résilience.

Quelle que soit l'approche théorique de la motivation, comportementaliste, psychanalytique, développementale, la motivation doit être appréhendée dans son caractère multifactoriel et systémique, afin de ne pas être réduite à des schémas simplistes, qui sous-tendent parfois des règles éducatives, intrafamiliales ou psychoéducatives en milieu scolaire, ou encore en conditions managériales sur le terrain professionnel, en entreprise.

La discussion autour des aspects motivationnels dans l'appropriation des valeurs morales et leurs implications dans les comportements des sujets étudiés dans notre recherche sera un des points de notre analyse, mis en lien avec les facteurs familiaux, sociaux, cognitifs et socio-cognitifs. L'approche cognitiviste de Deci et Ryan (2002, 2011, 2012) sera abordée pour étayer notre analyse, concernant les facteurs intrinsèques et extrinsèques de la motivation.

Nous reviendrons sur ce thème essentiel des liens entre affectivité et socialisation, émotion, cognition et structuration du milieu familial dans l'analyse de nos résultats, ainsi qu'à travers les méthodes de prise en charge psychologique et de thérapies cognitives adaptées et envisageables pour les sujets étudiés dans notre recherche.

En conclusion, nous l'avons souligné, les apports affectifs au sein de la socialisation primaire et secondaire de l'enfant sont fondamentaux pour une trajectoire développementale harmonieuse et équilibrée. Mais quel « devenir » pour les enfants qui ne grandissent pas dans des milieux sagement structurés, aimants, bienveillants et sécurisés ? Les travaux en pédopsychiatrie, psychopathologie, psychologie sociale et développementale apportent des éclairages et des pistes théorico-pratiques pour l'approche et la prise en charge de la maltraitance infantile, sur le plan individuel, systémique et social.

Après un exposé sur l'état de la question de la maltraitance des mineurs en France à l'heure actuelle, nous traiterons de l'approche développementale du problème.

2.2 La maltraitance des enfants et des adolescents.

2.2.1 Définition et état du problème.

Concernant l'enfant qui ne peut bénéficier d'un environnement familial présentant les caractéristiques positives ébauchées sur les plans affectif, éducatif, social et matériel, ou bien grandissant dans un environnement auquel une ou plusieurs de ces dimensions fait défaut - tel qu'une famille maltraitante ou le milieu institutionnel - est exposé à des situations de carence plus ou moins graves. Qu'il s'agisse de problèmes mineurs d'adaptation sociale, fréquents chez des enfants de familles désunies, de troubles psychomoteurs variés, ou encore des graves tableaux psychopathologiques qui ont pu récemment encore être observés et décrits chez des enfants grandissant en milieu institutionnel très défavorisé (dont les études sur les orphelinats de Roumanie sous l'ère Ceausescu), une caractéristique commune se dégage : l'inadéquation des conditions de milieu par rapport aux besoins psychoaffectifs, cognitifs, et socio-cognitifs de l'enfant et de l'adolescent.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, « La maltraitance à enfant désigne les violences et la négligence envers toute personne de moins de 18 ans. Elle s'entend de toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité, dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir. Parfois, on considère aussi comme une forme de maltraitance le fait d'exposer l'enfant au spectacle de violences entre partenaires intimes. » (Source site de l'OMS, n°150, janvier 2014).

Toujours selon les sources de l'OMS (ib, 2014), « La maltraitance des enfants est un problème universel qui a de graves conséquences, à vie, pour ceux qui en sont victimes. Malgré l'existence de plusieurs études menées dans des pays à revenu faible ou intermédiaire, les données font encore défaut pour de nombreux pays. La maltraitance des enfants est un phénomène complexe et difficile à étudier. Les estimations actuelles varient considérablement selon les pays et selon la méthode de recherche utilisée. Elles sont fonction : des définitions de la maltraitance qui sont retenues; du type de maltraitance étudié; de la couverture et de la qualité des statistiques officielles; de la couverture et de la qualité des études fondées sur des

informations fournies par les victimes elles-mêmes ou par les parents ou les personnes qui ont la charge de l'enfant.

Des études internationales révèlent qu'environ 20% des femmes et 5 à 10% des hommes disent avoir subi des violences sexuelles dans leur enfance et que 23% des personnes déclarent avoir été physiquement maltraitées pendant leur enfance. Par ailleurs, beaucoup d'enfants sont victimes de violence affective (parfois appelée violence psychologique) et de négligence.

On estime que, chaque année, 34 000 enfants de moins de 15 ans sont victimes d'homicides. Ce chiffre ne rend pas compte de l'ampleur réelle du problème car une proportion importante des décès dus à des mauvais traitements sont attribués erronément à une chute, des brûlures, la noyade ou d'autres causes.

Dans les situations de conflit armé et dans les contextes où il y a des réfugiés, les fillettes et les jeunes filles sont particulièrement exposées aux violences sexuelles, à l'exploitation et aux sévices de la part des soldats, des forces de sécurité, des membres de leurs communautés, du personnel humanitaire et d'autres catégories de personnes. » (np.).

En France, c'est la notion de «danger» et non celle de «maltraitance» qui fonde la protection judiciaire des mineurs prévue à l'article 375 du Code civil. Deux sous-catégories constituent celle des enfants en danger :

- les enfants en risque de maltraitance : tout enfant connaissant des conditions d'existence qui mettent en danger sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation ou son entretien, sans pour autant être maltraité ;
- les enfants maltraités : tout enfant victime de violences physiques, d'abus sexuels, de violences psychologiques, de négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique.

Selon la revue *The Lancet*, (2008), la définition du « danger » est voisine de la large définition de la maltraitance : « Tout acte commis directement ou par omission par un parent ou un autre gardien, qui a pour conséquence un dommage ou la potentialité d'un dommage ou la menace d'un dommage pour un enfant, ce dommage n'ayant pas besoin d'être intentionnel. » (Source thelancet.com, 2008, np.).

La maltraitance infantile est définie par la Convention sur les Droits de l'enfant de l'ONU de 1989, que la France a signée dès 1990, comme « toute forme de violences, d'atteinte ou de brutalités physique et mentales, d'abandon et de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle. [...] Article 19 : Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié. Ces mesures de protection doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.» (Convention internationale des droits de l'enfant. Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, source diplomatie.gouv.fr, np.).

La définition généralement retenue en France est celle de l'Observatoire Décentralisé d'Action Sociale, proche de celle de l'ONU : « L'enfant maltraité est celui qui est victime de violence physique, cruauté mentale, abus sexuels, négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique ». (Source odas.net, 2014, np.).

Les cas de maltraitance infantile ont doublé de 1996 à 2006 pour atteindre plus de 13000 cas, dont 80% à 90% de cas détectés dans le cadre intrafamilial, selon une synthèse des études récentes des associations concernées par ce phénomène. (Source du Colloque sur l'enfance maltraitée, tenu au Sénat en juin 2013). Cette augmentation, significative, s'explique aussi par les nets progrès réalisés dans la détection des cas de maltraitance infantile. Selon les dernières enquêtes françaises effectuées par les associations spécialisées dans la protection de l'enfance, résultats d'enquête réunis en perspective d'un colloque tenu au Sénat en juin 2013, à l'initiative du sénateur socialiste de l'Isère André Vallini, en présence de Valérie Trierweiler et de plusieurs ministres de l'époque, dont Vincent Peillon, Christiane Taubira, Najat Vallaud-Belkacem et Dominique Bertinotti, 100 000 enfants sont en danger en France en 2013, dont 20 000 en situation de maltraitance. Deux enfants meurent chaque jour sous les coups de leurs

parents, chaque année, 600 à 700 décès sont imputables aux mauvais traitements se déroulant au sein même de la famille.

Les cas les plus difficiles à dépister restent les cas de maltraitance psychologique et d'attouchements sexuels qui ne laissent pas de « traces » physiquement. Le mineur étant majoritairement victime de maltraitements au sein de la cellule familiale, il peut penser que cette situation est « normale », et lorsqu'il a conscience du drame qui le touche, la honte, la culpabilité, et les liens familiaux l'empêchent de dénoncer son ou ses bourreaux.

Les victimes masquant, ne dévoilant pas les violences subies, a pour conséquence que les chiffres réels sur la maltraitance des mineurs en France, et de par le monde, restent approximatifs.

La loi du 10 juillet 1989 dite loi Dorlhac « relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et à la protection de l'enfance » précise les modalités de signalement des cas de maltraitance. Elle charge les départements de recueillir les informations relatives aux mineurs maltraités et met sur pieds un groupement d'intérêt public, le SNATEM (Service National Téléphonique pour l'Enfance en danger), numéro vert gratuit (119) destiné aux enfants et aux personnes qui souhaitent signaler des cas de maltraitance présumée. Cette même loi prévoit par ailleurs que les professionnels de santé, les travailleurs sociaux, les enseignants, les policiers et les gendarmes soient formés pour faire face aux situations présumées ou avérées de maltraitance infantile.

En 2004, l'Observatoire National de l'Enfance en Danger, acteur central de la politique de protection de l'enfance, est créé pour « mieux connaître le champ de l'enfance en danger, pour mieux prévenir et mieux traiter ».

On distingue communément quatre types de maltraitance infantile. Par ordre décroissant de nombre de cas déclarés, ce sont les actes de maltraitance physique, les négligences lourdes, les abus sexuels, les actes de maltraitance psychologique.

a) La maltraitance physique :

Ce sont les coups, les brûlures, les secousses, les morsures, les empoisonnements, etc. Selon la HAS, il y aurait chaque année 200 nouveaux cas de « bébés secoués ». Les secousses

violentes infligées aux nourrissons provoquent des traumatismes crâniens mortels dans 10 à 40% des cas.

b) Les négligences lourdes :

L'adulte en charge de l'enfant néglige ces besoins fondamentaux : nourriture, habillement, hygiène, soins médicaux.

c) Les maltraitements psychologiques :

Ce sont notamment l'humiliation, l'insulte répétée, la dégradation des affaires de l'enfant, les demandes excessives ou déplacées.

d) Les abus sexuels :

Un adulte s'engage dans des activités sexuelles avec un enfant, avec ou sans son consentement. Les cas de maltraitance sexuelle restent nombreux : une enquête menée par l'Inserm et l'Ined en 2006 montraient que 8,8% des femmes et 2,8% des hommes déclarent avoir subi une tentative de rapport sexuel ou un rapport sexuel forcé avant 18 ans.

Selon Marcelli (1996), « L'expression « abus sexuels » caractérise l'exploitation sexuelle par un individu plus âgé d'un enfant qui en raison de son âge est incapable de comprendre la nature du contact et d'y opposer une résistance adéquate. Cette exploitation peut être le fait d'un proche dont l'enfant est psychologiquement dépendant. L'abus sexuel peut prendre divers aspects :

- évocation sexuelle (coups de téléphone, exhibitionnisme, images pornographiques, langage d'une extrême crudité sexuelle avec l'enfant...); [nous y ajoutons les sollicitations via internet et réseaux sociaux non existantes à l'époque de la rédaction de cet ouvrage] ;
- stimulation sexuelle (contact érotique ou pornographique, masturbation, contacts génitaux incomplets, participation contrainte à la sexualité d'un couple...);
- réalisation sexuelle (tentative de viol ou viol avec pénétration vaginale, anale, orale) ;

L'agresseur est très souvent un membre de la famille ou un proche. Il s'agit alors de relations incestueuses mais plus encore souvent d'« ambiance » ou de « climat incestueux » (évoqueries ou stimulations sexuelles). Les relations incestueuses sont souvent associées à des attitudes violentes et certaines victimes sont également des enfants battus. Cependant ce n'est pas toujours le cas. » (pp. 522-523).

Nous faisons une remarque concernant la définition d'« abus sexuels » telle que décrite par Marcelli (1996) : l'auteur met en avant l'incapacité « de comprendre la nature du contact », or s'agissant d'enfants de plus de 6 ans, et d'adolescents victimes, ils ont conscience pour la plupart de l'« anormalité » de la situation et de l'interdit de l'inceste ou de l'abus s'agissant d'une personne extérieure au cercle familial. La nature de leur silence est alors bien plus complexe qu'un simple manque de compréhension. Nous y reviendrons dans les paragraphes suivants en évoquant le paragraphe sur les adolescents victimes.

La loi du 5 mars 2007 témoigne d'un changement de perspective dans le domaine de la maltraitance infantile. L'accent est mis sur la prévention des situations de danger au regard de l'éducation de l'enfant et des mauvais traitements qu'il subit. Le traitement de la maltraitance relève désormais de la prise en charge de l'« enfance en danger » qui concerne aussi bien les enfants maltraités que les « enfants en risque », c'est-à-dire les mineurs exposés à des risques physiques et psychiques sans que la responsabilité de quiconque ne soit engagée. La notion d'« enfant en risque de danger » est créée pour désigner les enfants dont les conditions d'existence favorisent des risques physiques et psychologiques.

La loi garantit aussi une meilleure coordination entre le pôle administratif de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E), qui relève du département, et le pôle judiciaire que constitue la protection de l'enfance, en créant des « cellules opérationnelles de signalement » pour chaque département. Celles-ci centralisent les signalements et tentent d'intervenir en amont des situations de maltraitance et de danger. Enfin, la loi donne plus de poids aux centres de Protection Maternelle et Infantile (PMI) chargés d'effectuer des consultations dès le 4ème mois de grossesse, entre la troisième et la quatrième année de l'enfant, puis tout au long de sa scolarité.

Nous l'avons souligné dans les paragraphes précédents, l'enfant étant un être humain en « devenir », son développement est intrinsèquement lié à un cadre déterminé, dont les caractéristiques matérielles et humaines sont liées à des facteurs sociaux, culturels, économiques, géographiques, etc.

L'enfant en « danger » ou victime de maltraitance est soumis à des perturbations, des carences et/ou des violences intrafamiliales qui ont de lourdes répercussions sur l'ensemble de son développement. Les conséquences sur son développement ne sont pas unimodales, tous ne subiront pas les mêmes séquelles, et chaque séquelle n'aura pas les manifestations identiques sur l'ensemble de l'architecture développementale.

Les préjugés et à priori d'une partie de la société sur le fait que l'enfant maltraité, victime de violences, sera « forcément » un adolescent ou un adulte « à problème », qui aura des prédispositions à la violence dans ses propres relations, en particulier en tant que parent, ou qui souffrira de troubles dans sa sexualité, voire de déviances, ne sont heureusement que des caricatures et de sombres raccourcis. Les conséquences du psychotraumatisme subi pendant l'enfance ou l'adolescence ne peuvent être strictement définies à l'avance. Chaque cas, étant particulier, singulier et complexe, les conséquences seront particulières et individuelles. De nombreux facteurs sont mis en jeu : la durée et la fréquence des négligences ou des violences subies, les personnes mises en cause, intrafamiliales ou extérieures, les qualités de la personnalité de la victime, sur les plans affectifs, cognitifs, dont le degré de vulnérabilité et la résilience, les modalités de prises en charges (ou non prise en charge) de la victime, intrafamiliales, médicales, psychologiques, institutionnelles et/ou judiciaires, etc. L'analyse et les réponses apportées au psychotraumatisme de la victime sont donc singulières et multifactorielles.

En tant que psychologues chercheurs mais aussi praticiens depuis 16 ans, chaque témoignage de victime est singulier, tout autant que les trajectoires de vie des personnes victimes mais aussi de leur entourage, parents, fratrie, conjoint, enfants, selon une approche systémique du psychotraumatisme, qui peut être un véritable « séisme » intrafamilial. Certains patients n'ont jamais rien révélé, et le clinicien que nous sommes peut les amener à se « libérer » du poids de ce lourd secret mais aussi d'une profonde culpabilité et de honte qui les tourmentent depuis parfois des décennies, certains ne révélant leur vécu pour la première fois qu'à 70 ans passé.... La formation et les qualités humaines du clinicien sont alors au cœur de la prise en charge psychothérapique.

S'il n'existe aucun critère clinique ni aucune définition juridique de la maltraitance à enfant, il n'existe pas non plus de corrélation entre la gravité des lésions et leurs conséquences psychologiques. Ainsi, en cas de sévices physiques, des lésions discrètes peuvent être associées à des sévices psychologiques majeurs ou à des négligences qui affecteront durablement la vie psychique de l'enfant ; à l'inverse, des lésions graves peuvent être le

résultat d'un acte impulsif et isolé, survenu lors d'une crise familiale, avec des risques minimes de récurrence et quelques chances d'être « oublié ».

Nombreuses sont les études traitant de la maltraitance des mineurs. Nous ne prétendons pas en faire une synthèse ici. Nous nous intéressons aux particularités psychologiques qui concernent les victimes mineures.

Les signes comportementaux de l'enfant victime sont souvent très discrets et non spécifiques, c'est pourquoi il est difficile, tant pour la famille que pour les proches ou les professionnels auprès de l'enfant de déceler une maltraitance. Une observation très attentive de l'enfant ou de l'adolescent, ainsi que de ses interactions, est alors impérative, tout en restant en extrême vigilance afin de ne pas aboutir à des conclusions hâtives et erronées qui seraient lourdes de conséquences.

Concernant le nourrisson, c'est surtout l'observation des relations entre le bébé et ses parents, ainsi que l'écoute attentive du discours des propos des parents qui sont au cœur de l'investigation lorsque le professionnel suspecte une mise en danger ou une maltraitance. Certains signes repérés peuvent être l'évitement du regard, une « vigilance gelée » du regard du nourrisson, un comportement sur le « qui-vive », avec des esquisses de mouvements de protection à l'approche d'un tiers. On peut aussi observer une souffrance dépressive patente, avec des gestes ralentis, qui peuvent être associés parfois à des balancements et une quête affective. Après l'acquisition de la marche, le bébé peut être en mouvement perpétuel, souffrir d'une instabilité motrice, d'agitation, ce qui peut le mettre en situation de danger lorsque la surveillance intrafamiliale est défaillante, multipliant les risques d'accidents domestiques.

La psychopathologie infantile et la pédopsychiatrie soulignent la prévalence d'autres troubles présents dans tout état de souffrance psychique chronique du jeune enfant, (dont Cario, Héraut & al., 1998 ; Gabel, Lebovici, Mazet & al., 1996 ; Manciaux & Gabel, 1997 ; Manciaux, 2001 ; Marcelli, 1996 ; Marcelli & Braconnier, 2004 ; Morhain, Martineau & al., 2003 ; Morhain, Martineau & al., 2003 ; Rouyer & Drouet, 1994 ; Sibertin-Blanc, Mazet, Sibiril, Velin & Vidailhet, *in* Aussilloux, Bouvard, Bursztejn & al., 2000) comme :

- des troubles du comportement alimentaire (TCA), tels qu'une anorexie du nourrisson, une polyphagie, un mérycisme,
- des troubles permanents du sommeil,
- des troubles du contrôle sphinctérien,
- un retard psychomoteur,

- des troubles de la socialisation, en termes d'inhibition ou de comportements auto/hétéroagressifs, etc.

Ces symptômes comportementaux peuvent être particulièrement difficiles à supporter pour l'entourage, voire être vécus comme exaspérants, ce qui peut constituer des motifs de maltraitance.

A partir de 3 ans, à l'entrée à l'école, les mêmes symptômes peuvent apparaître ou s'accroître. L'enfant peut se retrouver en difficultés voire en échec dans ses apprentissages scolaires, difficultés langagières, instabilité psychomotrice, troubles grapho-moteurs, déficit attentionnel, etc. Cependant, il faut souligner que ce n'est pas systématique, certains enfants compensant les carences affectives en s'investissant sur le plan cognitif, en lien avec un échange privilégié avec l'enseignant, masquant ainsi la réalité violente intrafamiliale, notamment en cas de sévices sexuels.

Des troubles du comportement peuvent s'installer, associés à des troubles de la socialisation, en termes d'inhibition ou au contraire d'agressivité, des comportements exhibitionnistes et de provocations sexuelles en cas de sévices sexuels pouvant être observés. Toutefois, il s'agit là encore de rester extrêmement vigilants, car à l'âge de la découverte de la différence des sexes, en particulier à l'école maternelle, la masturbation et la curiosité à l'égard des différences entre filles et garçons font partie du développement normal de l'enfant, ainsi les conduites de l'enfant ne doivent pas être analysées « sauvagement » par l'entourage social ou éducatif de l'enfant.

Dès l'âge de 6-7 ans, à l'entrée dans les opérations concrètes qui modifie l'appréhension et la compréhension du réel sur le plan cognitif, en particulier concernant les règles qui régissent les relations intrafamiliales, l'enfant victime va percevoir la situation de maltraitance ou de sévices sexuels bien différemment. La culpabilité extrême, la honte, « la prise en otage », en position d'« enfant objet » des désirs et manipulations de l'adulte, ou d'un membre de la fratrie (les cas d'incestes entre frères et sœurs étant nombreux selon les études, même si les enquêtes ne donnent pas de chiffres précis...), l'enfant peut se murer dans le silence et masquer la violence du psychotraumatisme qu'il subit.

A la préadolescence et à l'adolescence, un état dépressif chronique et majeur peut s'installer. Il est souvent associé à des manifestations psychopathologiques précédemment évoquées, troubles du sommeil, TCA (boulimie, anorexie, hyperphagie, etc.), règles « anormalement » douloureuses chez la jeune fille. Les troubles du comportement peuvent être des conduites addictives, alcool, cigarettes, drogues, fugues répétées, actes délictueux, parfois associés à des idées ou des conduites suicidaires, dont des rapports sexuels inappropriés, répétitifs, chaotiques, notamment chez certaines jeunes filles qui s'offrent sans limite à des partenaires, et souvent sans moyen contraceptif, ce qui peut engendrer MST et grossesses non désirées. On peut aussi observer des troubles anxieux et phobiques, une forte dévalorisation, un sentiment d'indignité et de culpabilité, des angoisses morbides et des idées de mort, etc. Lorsqu'une relation de confiance se crée avec un adulte, l'enfant ou l'adolescent peut manifester une avidité affective excessive à son égard, mais selon un mode assez indifférencié.

Selon Rouyer et Drouet (1994), l'inceste est l'abus sexuel le plus fréquent, père/fille ou beau-père/belle fille. Séquestrée par le poids du secret, de la honte et de la culpabilité, les professionnels évoquent souvent un « huit-clos » du drame familial, d'où l'extrême difficulté pour la victime d'en échapper. Selon ces auteurs, les familles incestueuses ont des caractéristiques communes, les situations incestueuses se retrouvant souvent sur plusieurs générations, l'existence d'un dysfonctionnement familial majeur, l'enfant n'étant pas reconnu comme un sujet mais bien comme un « objet » soumis aux conduites perverses de ou des adultes.

Lorsque des actions judiciaires sont entreprises, il faut bien distinguer les mesures de protection du mineur concerné et les mesures judiciaires à l'égard de l'abuseur, afin d'éviter toute confusion des rôles. Ces mesures doivent aller de pair avec des actions thérapeutiques pour l'ensemble de la famille, y compris l'abuseur. (Criville & al., 1994).

Il est important de souligner à nouveau la difficulté pour la famille, l'entourage mais aussi les professionnels d'accueillir le témoignage de l'enfant ou adolescent victime. Lorsqu'aucune trace médico-légale n'est constatée sur le corps de l'enfant, sa parole peut être remise en doute, questionnée, ce qui accroît le psychotraumatisme de la victime.

Certains enfants peuvent hélas être manipulés par un des parents lors de séparation, divorce conflictuels, et il est parfois difficile d'extraire la véracité des faits.

Dans les cas de violences sexuelles extrafamiliales, l'adolescent aura tendance à taire l'agression subie, notamment lorsque cela a eu lieu lors d'une soirée entre pairs. Bien entendu la problématique familiale n'a pas du tout la même implication qu'en situation d'inceste, toutefois on remarque les mêmes signes cliniques chez la victime, en particulier en termes de rapport au corps et de troubles comportementaux pouvant en découler, en particulier l'état dépressif majeur qui fait suite au traumatisme.

Selon un rapport de l'Ipsos de 2009 (source ipsos.fr), 3% des français interrogés déclarent avoir été victime d'inceste (plus majoritairement les femmes qui représenteraient près de 80% des victimes). 12% des français déclarent connaître une victime d'agressions sexuelles, 7% plusieurs victimes, 8% des personnes enquêtées déclarent connaître une victime de viol et 5% plusieurs victimes. De même, respectivement 11% et 9% affirment qu'un ou plusieurs membres de leur entourage ont subi des actes d'exhibitionnisme ou fait l'objet de confidences répétées à caractère sexuel. 3% des personnes interrogées connaissent une ou plusieurs personnes ayant été obligées de poser pour des photographies érotiques ou pornographiques durant leur enfance ou leur adolescence.

Selon un rapport nommé *Maltraitance et enfance en danger* de Sibertin-Blanc, Vidailhet, Martrille (Médecin légiste), Visier, Maury et Raynaud, (2008), « Des enquêtes en milieu scolaire et universitaire indiquent qu'actuellement 1 fille sur 8 et 1 garçon sur 10 seraient victimes d'un abus sexuel avant l'âge de 18 ans.

Dans la majorité des cas, l'abus ne survient pas brutalement mais au terme d'une approche progressive : après avoir repéré sa victime, l'auteur a tissé des relations d'emprise et de séduction avec elle. L'enfant n'identifie pas le basculement de la relation dans l'abus avec cet adulte ressenti comme bienveillant. Il n'existe pas un « profil type » caractérisant la personnalité de l'abuseur. Le passage à l'acte pédophile s'inscrit dans des contextes psychopathologiques variés, depuis le pervers jusqu'à l'immature affectif, avec souvent des antécédents de maltraitance dans l'enfance. 3 fois sur 4, cet abus est exercé par un membre de la famille ou un proche. Sans doute la forme de maltraitance le plus occultée, du fait de la peur qu'éprouve l'enfant à la révéler.

L'inceste : il s'agit majoritairement de filles, victimes d'un inceste avec le père (45 %), le beau-père (17,5%), un grand-père (7%), un frère (18 %). Il concerne surtout le groupe d'âge

des 11/15 ans (51 % des cas), suivi par les 6/10 ans (45 %). Accident parfois isolé, il dure en général plusieurs années. Ces pères sont décrits comme des êtres immatures et exerçant un pouvoir tyrannique sur leurs filles qui sont alors successivement très souvent leurs victimes.

Les mères, lorsqu'elles découvrent l'inceste, s'y résignent souvent ou y consentent silencieusement. La révélation de l'inceste survient lorsque l'enfant, mais plus souvent l'adolescente, prend conscience de l'anormalité de la situation, c'est-à-dire tardivement, avec hésitation, pour plusieurs raisons : la peur des représailles et la crainte de détruire la famille, la honte et la culpabilité rétrospective d'avoir accepté l'inceste sinon d'y avoir participé, l'enfant endossant la responsabilité de l'acte commis par l'adulte sur lui.

Cette révélation est toujours un moment dramatique qui doit être abordé avec beaucoup de respect pour la parole de l'enfant ou de l'adolescente, pour son statut de sujet et avec un cadrage précis des interventions que cette révélation va désormais engager :

- en l'informant du déroulement des étapes médicales, sociales et juridiques, de façon nominative pour qu'elle puisse les anticiper et donner du sens au signalement,
- en essayant de limiter le nombre des intervenants.

La révélation de l'inceste pose chaque fois le problème de la crédibilité de la parole de l'enfant, en particulier lorsqu'il est pris dans la tourmente d'une séparation parentale. Très influençable, il peut être alors utilisé dans le conflit qui oppose ses parents. » (pp. 10-11).

Famille, professionnels concernés par les mineurs, et politiques sont aujourd'hui extrêmement sensibles aux dangers de l'internet et en particulier des réseaux sociaux, véritable aubaine pour les prédateurs sexuels. Toujours selon l'Ipsos (Source ipsos.fr, 2009) :

- Environ 5 millions de jeunes de moins de 17 ans surfent aujourd'hui sur le net.
- 72% des enfants surfent seuls sur Internet.
- 87% des Français de moins de 17 ans sont familiarisés avec Internet et il est le média préféré des jeunes devant la télévision.
- 60% des Français de 12-17 ans se servent de la messagerie instantanée et des chats pour se faire des amis.
- Parmi les 85% de parents informés de l'existence des logiciels de contrôle parental, 30% seulement en ont installé un sur l'ordinateur familial (Juin 2008).
- 1 enfant sur 5 aujourd'hui dans le monde a été sollicité sexuellement sur Internet.
- 20 % d'entre eux reconnaissent faire des choses en ligne que leurs parents n'approuveraient pas (étude Symantec Harris Interactive février 2008). Plus de 40%

des 11-17 ans indiquent avoir déjà été confrontés au moins une fois à des informations ou à des images choquantes ou traumatisantes lors de leur navigation sur la Toile.

- 46 % des enfants se font des amis sur Internet et 20 % d'entre eux reconnaissent faire des choses en ligne que leurs parents n'approuveraient pas (étude Symantec Harris Interactive février 2008).
- Plus de 40% des 11-17 ans indiquent avoir déjà été confrontés au moins une fois à des informations ou à des images choquantes ou traumatisantes lors de leur navigation sur la Toile.

Toujours selon les sources de l'Ipsos (2009), « 1 fois sur 3, un enfant, sans le vouloir, risque de tomber sur des images choquantes sur Internet. Que ce soit à partir d'un ordinateur ou d'un téléphone portable, cela peut lui arriver :

1. En cherchant un site via un moteur de recherche ;
2. En cliquant sur un lien ;
3. En téléchargeant illégalement films et musiques ;
4. En ouvrant un email d'expéditeur inconnu (ou dont le nom ressemble à quelqu'un de connu, ex. Spam envoyés depuis fausses adresses email). Si cela ce produit, le mieux est d'en parler à un adulte (professeur, animateur, ses parents) et de signaler le lien ou le site aux autorités.

Chats, forums, messageries instantanées sont des environnements à risques où chacun peut rencontrer des personnes mal intentionnées et même dangereuses. » (np.).

Ainsi, qu'il s'agisse de maltraitance, dont la situation particulièrement dramatique de violences et d'abus sexuels, la souffrance psychique de la victime est extrême. Les manifestations psychologiques immédiates sont très fréquentes. Les manifestations symptomatiques à distance le sont aussi : difficultés à s'engager dans une relation affective stable, à long terme, troubles sexuels, frigidity, dyspareunie, anorgasmie, prostitution, difficulté à faire confiance au conjoint lorsqu'il y a naissance d'un enfant, ce qui engendre des problèmes de couple et au sein de la parentalité, etc.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix d'étudier uniquement les enfants et adolescents pris en charge par le système médico-social, donc dont les maltraitements ont été dénoncés et pris en charge par le système judiciaire en termes de placement par les

services de l'Aide Sociale à l'Enfance. Cette intervention, plus au moins précoce par notre système de protection des mineurs, a engendré dans les cas qui nous concernent des mesures de placement en M.E.C.S ou Foyer d'Adolescents (appellations à l'époque de nos recueils d'entretiens, fin des années 90 début 2000). Ainsi, c'est pourquoi nous centrerons nos analyses sur les caractéristiques développementales de ces sujets. Les travaux de Lautrey (1980) seront largement développés dans l'interprétation de nos résultats afin d'appréhender les conséquences sur le développement de l'enfant qui grandit dans un milieu à structure rigide ou aléatoire, les milieux maltraitants comportant ce type de caractéristiques.

En outre, nous aborderons les caractéristiques développementales des processus liés à la vulnérabilité humaine, au psychotraumatisme et à la résilience, sur le plan général mais aussi en fonction de profils d'individus, afin d'étayer nos analyses.

2.2.2 Le placement institutionnel.

Selon l'Observatoire National de l'Enfance en Danger (ONED), en 2013, en France, environ 273.000 mineurs sont pris en charge par les services de protection de l'enfance des Conseils généraux, et parmi eux, environ 134.000 sont placés hors de leur milieu familial, en famille d'accueil ou en établissement, à la suite de décisions administratives ou judiciaires. (Source oned.gouv.fr, 2014). Les enfants concernés sont ceux confiés au titre de l'assistance éducative, ou ceux qui font l'objet d'une délégation d'autorité parentale, ou ceux confiés à l'A.S.E au titre de la protection de l'enfance délinquante.

Le juge des enfants est saisi par l'A.S.E lorsque le comportement de la famille est de nature à mettre en danger la situation de l'enfant. « Lorsque l'enfant est remis au service de l'A.S.E sur décision judiciaire, la famille peut donner son avis quant au choix et au mode de placement de l'enfant. Cet avis ne lie pas le service de l'A.S.E. L'enfant peut donner son avis pour toutes les décisions le concernant. L'accord des parents n'est pas exigé : en cas d'urgence, ou lorsque les parents ne sont pas en mesure de manifester leur volonté.

Le service de l'A.S.E doit alors saisir sans délai le procureur de la République. Dans les autres cas, l'accord des parents est exigé.

Le mineur, lorsqu'il est capable de discernement doit être avisé des réunions du conseil de famille, peut demander à être entendu lors d'une réunion du conseil, peut prendre connaissance des délibérations du procès-verbal le concernant, peut demander une réunion du conseil de famille pour que sa situation soit étudiée.

A noter : le préfet qui exerce la fonction de tuteur, ou son représentant, est compétent pour désigner les membres du conseil de famille de l'État.

Dans le cas d'une mesure d'assistance éducative, le juge doit fixer la durée de la mesure qui ne peut excéder 2 ans. Les mesures peuvent être modifiées à tout moment par le juge, après une nouvelle audience, en cas de changement de la situation du mineur et de sa famille. La mesure peut être renouvelée par une décision motivée (notamment sur les conditions de la révision de la situation de l'enfant).

La délégation d'autorité parentale pourra prendre fin ou être transférée par un nouveau jugement, s'il est justifié de circonstances nouvelles.

Les mesures ordonnées par le juge à l'égard d'un mineur délinquant peuvent être révisées à tout moment, à condition de respecter les dispositions sur le placement du mineur hors de sa famille. Dans ce cas, la demande de révision peut être formée soit par les parents, soit par le tuteur, soit par le mineur lui-même, au minimum 1 an plus tard auprès du juge. » (Source service-public.fr, 2014, np.).

Des mesures de placement de l'enfant peuvent être prononcées dès l'accouchement de la mère, dans le cadre d'un accouchement sous X. « Lors d'un accouchement dans un établissement de santé (public ou privé conventionné), une femme qui souhaite garder l'anonymat peut demander le secret de son admission et de son identité. Aucune pièce d'identité ne peut lui être demandée et aucune enquête ne peut être menée. » (Source service-public.fr, 2014). Dans ce cadre, l'enfant peut être soumis aux services départementaux de l'A.S.E, ou recueilli par un organisme français autorisé pour l'adoption.

Le père peut reconnaître son enfant né sous X dans les 2 mois qui suivent la naissance, la mère disposant d'un délai de 2 mois pour reprendre l'enfant.

« À l'issue de ce délai, l'enfant peut être placé dans une famille en vue de son adoption, ce qui rend toute reconnaissance par les parents de naissance irrecevable. Sur sa demande ou avec son accord, la femme peut bénéficier d'un accompagnement psychologique et social de la part du service de l'Ase. » (*Ib.*).

Le placement volontaire de leur enfant peut être décidé par les parents au service de l'A.S.E, sous certaines conditions, l'enfant peut aussi être placé hors du domicile familial, soit au service de l'Ase ou chez un tiers. Les enfants concernés sont ceux « qui ne peuvent être maintenus provisoirement dans leur milieu de vie habituel, ou qui ont besoin de stabilité affective, ou qui sont confrontés à des difficultés nécessitant un accueil spécialisé.

L'enfant peut être remis volontairement par ses parents au service de l'Ase.

Une autorisation écrite des parents est nécessaire. Elle donne lieu à la conclusion d'un accord.

La décision quant au lieu et au mode de placement de l'enfant est prise entre la famille et le service de l'Ase.

Les parents peuvent demander le secret de leur identité, sauf s'ils confient un enfant de moins d'un an. Les mesures prises par l'Ase au sujet de l'enfant ne peuvent excéder 1 an.

Les liens de filiation entre l'enfant et ses parents ne sont pas rompus. Les parents conservent l'autorité parentale. Le service, à qui l'enfant a été confié, accomplit tous les actes usuels relatifs à sa surveillance et à son éducation.

Le mineur, lorsqu'il est capable de discernement doit être avisé des réunions du conseil de famille, peut demander à être entendu lors d'une réunion du conseil, peut prendre connaissance des délibérations du procès-verbal le concernant, peut demander une réunion du conseil de famille pour que sa situation soit étudiée.

Les parents ou à la personne ayant remis l'enfant à l'Ase doivent être notamment informés par le service : sur les aides publiques permettant aux parents d'élever leur enfant ; sur les dispositions relatives au régime de la tutelle des pupilles de l'État, des délais et conditions permettant aux parents de reprendre leur enfant ; sur le fait qu'ils peuvent laisser tous renseignements tels que les origines de l'enfant, les raisons et les circonstances de sa remise au service de l'Ase.

Le préfet qui exerce la fonction de tuteur, ou son représentant, est compétent pour désigner les membres du conseil de famille de l'État. » (Source service-public.fr, 2014, np.).

Un placement temporaire de l'enfant peut être prononcé dans l'intérêt de l'enfant, lorsque les parents (ou l'un d'eux) sont dans l'incapacité de s'occuper de lui (maladie, hospitalisation par exemple), ou lorsque les parents ou l'un d'eux sont absents. « L'enfant est alors confié temporairement au service de l'A.S.E, soit dans une famille d'accueil, soit dans un établissement proche du domicile des parents. Les parents peuvent saisir le juge aux affaires familiales pour déléguer tout ou partie de l'exercice de leur autorité parentale. » (*Ib.*)

A titre exceptionnel, le JAF (juge aux affaires familiales) peut, si l'intérêt de l'enfant l'exige, « décider de confier l'enfant à un tiers choisi de préférence dans sa parenté, ou à un tiers digne de confiance, après avoir été saisi soit par les parents (ou l'un d'eux), soit par le ministère public (éventuellement saisi par un tiers).

Dans ce cas, les parents continuent d'exercer l'autorité parentale. Toutefois, la personne à qui l'enfant a été confié accomplit tous les actes usuels relatifs à sa surveillance et à son éducation.

Pour toute décision relative au placement d'un enfant, le formulaire sur lequel est recueilli l'accord des parents doit notamment mentionner : la durée du placement, les conditions de maintien des liens entre l'enfant et ses parents, et notamment les conditions d'exercice de leurs droits de visite et d'hébergement, l'identité des personnes qu'ils autorisent à entretenir des relations avec l'enfant et les conditions d'exercice de celles-ci, les conditions de la participation financière des parents à la prise en charge de l'enfant, les nom et qualité des personnes chargées d'assurer le suivi du placement et les conditions dans lesquelles elles l'exercent, les conditions de révision de la mesure.

Après avoir donné leur accord pour le placement d'un enfant, les parents reçoivent un document qui leur indique notamment : que le service de l'Ase ne pourra pas assurer la garde au-delà de la date fixée par la décision de placement ; que les parents sont tenus d'accueillir à nouveau leur enfant à cette date (à défaut, le service est tenu de saisir les autorités judiciaires).

Les parents peuvent demander le renouvellement du placement.

Le service de l'Ase doit revoir chaque année l'ensemble de la procédure d'admission. Le service doit vérifier que les parents ne peuvent toujours pas, pour des motifs matériels ou psychologiques, assumer leurs obligations vis-à-vis de leur enfant. Dans ce cas, les parents doivent de nouveau consentir à la poursuite du placement de l'enfant. » (Source service-public.fr, 2014, np.).

En conclusion, la justice ne sera saisie que lorsque la protection familiale est jugée insuffisante et défaillante, après constatation d'un état de danger, dans un souci de protection du mineur en danger, ses décisions s'imposant aux familles concernées.

Ces dernières bénéficient en contrepartie de garanties procédurales dont l'assistance d'un avocat et la possibilité de faire appel.

« Le Juge des Enfants peut être saisi directement par le mineur lui-même, les parents ou un seul d'entre eux, son tuteur ou la personne ou le service à qui le mineur a été confié, sans aucune forme particulière. Il peut être saisi également sur requête du Procureur de la

République. Les autres personnes doivent adresser leur signalement au Procureur de la République, qui peut ordonner le placement immédiat de l'enfant en cas d'urgence (il doit dans ce cas saisir le juge des enfants dans les 8 jours). Le rôle du juge des enfants n'est pas de trancher un litige ou d'établir des responsabilités, mais de prendre les mesures adaptées pour faire cesser la situation de danger dans laquelle le mineur se trouve.

- Les mesures éducatives :

Le principe est que le juge des enfants doit maintenir le mineur dans son milieu actuel chaque fois que cela est possible. Ce maintien peut être assorti d'une mesure éducative en milieu ouvert (AEMO) c'est à dire que le juge désigne une personne ou un service chargé d'aider ou de conseiller le mineur ou sa famille; et/ou d'obligations particulières, telle que fréquenter un établissement sanitaire ou d'éducation, ou d'exercer une activité professionnelle.

Cependant, le placement est parfois nécessaire à la protection du mineur. Dans ce cas, les parents conservent le droit de garder des relations avec leur enfant (droit de correspondance, visite, hébergement) et continuent d'exercer les modalités de l'autorité parentale qui ne sont pas incompatibles avec la mesure éducative. Les décisions du juge peuvent être modifiées à tout moment après une nouvelle audience en cas de changement de la situation du mineur ou de sa famille.

- La Tutelle aux Prestations Sociales :

Le Juge des Enfants peut ordonner une telle mesure lorsque les enfants donnant droit aux prestations familiales sont élevés dans des conditions d'alimentation, de logement et d'hygiène manifestement défectueuses ou lorsque le montant des prestations n'est pas employé dans leur intérêt. Le juge désigne alors un tuteur qui reçoit les prestations sociales et les affecte aux besoins exclusifs de l'enfant et prend toute mesure de nature à améliorer ses conditions de vie. Le tuteur conseille et aide les parents dans la gestion de leur budget. » (Source justice.fr, 2014, np.).

Les mesures de placement de mineurs en danger sont croissantes selon les chiffres de l'ONED (2011) : « au 31 décembre 2010, pour la France entière :

- Le nombre de mineurs pris en charge en protection de l'enfance est de 273 126, soit un taux de prise en charge de 19% des moins de 18 ans.

- Le nombre de jeunes majeurs concernés par une mesure de prise en charge est d'environ 21 309, soit un taux de prise en charge de 8,7% des 18-20 ans. » (Source : Drees, DPJJ et Insee estimations de population, calcul ONED, 2011, np.).

Ces mesures de placement ont *de facto* des conséquences profondes sur la dynamique des liens intrafamiliaux et sur le mineur, et dans certains cas l'ensemble de la fratrie placés. De nouveaux symptômes apparaissent suite au placement, symptômes que les professionnels des milieux judiciaire et social doivent appréhender et « traiter ». Placés sous le contrôle permanent de l'institution, les membres de la famille, adultes et mineur(s), auront des réactions très diverses et parfois ambivalentes : certains parents tentent, et sont souvent très fortement incités par le système, à maintenir le lien, parfois « à tout prix » avec leur enfant, d'autres se déchargent sur l'institution et mettent une distance avec l'enfant, distance parfois qualifiée d'« inacceptable » par certains professionnels. Ainsi, les tensions peuvent se développer dans la relation devenue tripartite, parents / enfant(s) / institutions sociale et judiciaire. L'A.S.E soulève régulièrement les contraintes qu'elle doit affronter, dont les difficultés chroniques sur le plan des moyens matériels et humains dont elle dispose.

La multiplication des liens éphémères avec les parents mais aussi avec certains professionnels contribue à déstabiliser le mineur, changement d'éducateur, de familles d'accueil, d'institution de placement.... . Les réactions du mineur peuvent être alors violentes, voire psychopathologiques, renforçant l'inquiétude des intervenants.

Tous les acteurs du système judiciaire et médico-social sont sensibles aux conséquences paradoxales des mesures de placement du mineur en danger, chaque cas devant être appréhendé dans sa singularité et sa complexité. La politique actuelle en matière de protection des mineurs étant de privilégier le maintien du lien entre le mineur et sa famille d'origine, des professionnels s'investissent dans la prise en charge des parents qualifiés de « maltraitants », afin que ce lien perdure et qu'un retour au sein du foyer puisse être envisagé un jour.

En tant que psychologues praticiens et chercheurs dans ce domaine, nous ne rentrerons pas dans la polémique de cette politique des services judiciaires et médico-sociaux appliquée actuellement. Toutefois, nous remarquons que cette volonté de maintenir les liens entre parents et enfants, adolescents placés n'est pas toujours favorable au bon développement général du mineur. Des centaines de témoignages, d'observations recueillis sur le terrain professionnel au fil de ces 16 années d'expérience, nous ont démontré que la toxicité et la dangerosité du maintien avec la famille naturelle étaient majeures pour nombre de mineurs, les « figeant » dans leur potentiel de développement, certains d'entre eux subissant à nouveau des sévices et des maltraitements à chaque visite ou week-end passés dans leur famille naturelle.

Certains mineurs vivent un second traumatisme lorsque la loi n'est pas posée à l'égard d'un parent maltraitant, notamment abuseur sexuel, qui ne serait pas condamné par la justice. Et lorsque certains abuseurs sont condamnés l'enfant peut culpabiliser d'avoir envoyé un de ses parents en prison suite à son témoignage. On ne peut que constater, les solutions apportées sont toujours extrêmement complexes et les décisions à prendre parfois ambivalentes.

C'est pourquoi il est impératif que des soins psychologiques adaptés soient procurés à la victime, qu'elle reste dans sa famille naturelle, ou prise en charge en famille d'accueil ou en institution. Concernant le traitement familial, selon Marcelli et Braconnier (2004), « Il apparaît de plus en plus important de proposer aux parents un traitement qui les impliquent, dans la mesure où les distorsions d'interactions familiales sont quasi constantes et que les relations conjugales sont en général très détériorées. Cependant, une telle approche implique de la part de l'auteur des sévices sexuels une reconnaissance des faits ce qui est loin d'être le cas le plus fréquent : très souvent l'auteur des faits se fige dans un déni inébranlable voire dans une accusation de l'adolescente. » (p. 545).

Nous reviendrons sur ces points dans la discussion de nos résultats en évoquant des cas concrets qui illustrent hélas cette réalité.

Selon Durning (1995), professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris X, Nanterre « On sait que de nombreux enfants placés souffrent avec plus ou moins d'acuité, de manière durable ou transitoire. En l'absence de maltraitance institutionnelle caractérisée, il convient de considérer les effets inhérents à la situation de placement, c'est à dire notamment ceux liés à la séparation parentale et au changement de contexte de vie. Tout enfant peut pâtir de la

séparation d'avec ses parents, même si la vie avec eux n'était pas rose, il peut aussi rencontrer des difficultés à s'adapter à son nouveau milieu de vie en famille d'accueil ou en internat.

Comme dans le champ des maltraitances intrafamiliales, ces situations appellent une attention et une action auprès de l'enfant. L'amélioration de la prestation éducative en direction de l'enfant et de ses parents, le soin apporté aux modalités de maintien des liens familiaux peuvent faciliter une meilleure adaptation; un suivi individualisé très attentif devrait permettre de vérifier rapidement, si la souffrance persiste, la pertinence du placement. Ce premier niveau ne relève pas de la maltraitance institutionnelle dès lors que la souffrance inhérente à la situation fait l'objet d'une prise en charge diligente. » (p. 40).

Les questions relatives au vécu du placement du mineur, sur les plans intrapsychiques, interindividuels, entre pairs, avec la famille d'accueil, la famille naturelle, ainsi qu'avec les intervenants de l'institution ou du milieu judiciaire, seront développées dans notre analyse et notre discussion en rapport avec le parcours développemental des adolescents interviewés, mis en relation avec les jugements et actions morales de ces adolescents.

2.2.3 Vulnérabilité, Psychotraumatisme et Résilience.

La vulnérabilité.

En sciences humaines, le terme de vulnérabilité (du latin *vulnerare*, blesser, endommager, entamer, porter atteinte à, faire mal à, froisser, offenser, blesser) est employé pour désigner des individus comme vulnérables du fait de prédisposition à une maladie, à un dommage ou à une issue négative.

Selon le dictionnaire de psychiatrie, la vulnérabilité se définit comme une « Fragilité de la personnalité l'exposant à des réactions pathologiques aux événements et aux circonstances de l'existence, ainsi qu'à l'apparition de troubles mentaux caractérisés, transitoires ou durables.

Ce terme tend à remplacer ceux de prédisposition, d'hérédité pathologique, etc. La notion de vulnérabilité implique celle de risque plutôt que celle de déterminisme étiologique. Les facteurs de vulnérabilité sont aussi bien génétiques que physiques ou sociaux. Leur prise en considération est inséparable de celle des événements de vie susceptibles de s'associer à cette vulnérabilité dans la production d'états pathologiques. » (Juillet, 2000, p. 359).

Selon Anaut, (2003), la vulnérabilité se définit par un état de moindre résistance aux nuisances et agressions et rend compte de la variabilité interindividuelle. Elle renvoie à des sensibilités et faiblesses patentes ou latentes, immédiates ou différées, comprises comme une impossibilité de résistance aux contraintes de l'environnement.

Dans le langage courant, la vulnérabilité traduit une faiblesse, un manque, une déficience, une grande sensibilité spécifique, à partir desquels l'intégrité d'un individu se trouve menacée d'être détruite ou altérée.

La vulnérabilité chez l'enfant se révèle lorsqu'il est soumis à une situation « à risque » dans son environnement, augmentant la probabilité que le sujet développe des troubles psychologiques ou du comportement.

Ainsi la notion de vulnérabilité est intrinsèquement liée aux concepts de « risque » et de « résilience », ces facteurs « à risque » pouvant se classer en trois catégories :

- Facteurs centrés sur l'enfant : prématurité, pathologie somatique précoce, déficits cognitifs...
- Facteurs liés à la configuration familiale : séparation parentale, violence, alcoolisme, famille incomplète, décès d'un proche...
- Facteurs socio-environnementaux : faiblesse socio-économique, situation de migrant, chômage, placement...

Généralement, c'est un ensemble de facteurs à risque qui peuvent devenir sources de risque et non un risque pris isolément.

La population étudiée dans notre recherche intègre ces trois facteurs précités, s'agissant d'adolescents placés par les services médico-sociaux et judiciaires, au sein de foyers d'adolescents, étant tous issus de milieux familiaux précaires, en situation de difficultés socio-économiques, dont la configuration familiale est carencée (dont selon les cas nous le verrons, alcoolisme, psychopathologies parentales, incarcération d'un parent, violences conjugales, maltraitances sur mineur, conduites déviantes ou délinquantes d'un (ou des) parent, du mineur placé...), avec retentissement sur le développement de l'enfant (étudié ici à l'âge de l'adolescence, mais dont nous évoquerons les anamnèses) en termes de troubles du développement selon des profils déterminés : victimes de maltraitances / non victimes de maltraitances, conduites délinquantes / non délinquants.

Depuis une quarantaine d'années, la précarité socio-économique est devenue une préoccupation quotidienne pour un nombre grandissant de personnes, et ce particulièrement depuis ces dernières années où la crise économique fait trembler le monde occidental. Chômage croissant, problèmes des migrants, précarisation des classes moyennes, accroissement de la dette publique, etc. sont autant de facteurs qui touchent la majorité de nos concitoyens, d'où le « séisme » politique affiché aux dernières élections européennes (25 mai 2014) avec la large percée des europhobes et des partis d'extrême droite et partis néo-nazis européens.

Les divers sondages sociologiques s'accordent sur le pessimisme croissant des français face à leur propre avenir et celui de leurs enfants, leur sentiment de « vulnérabilité » accru face à la crise économique et aux problèmes de délinquance « ordinaire et quotidienne » qui les touchent (cambriolages, vols à l'arrachée, incivilités...). La souffrance psychique que le stress occasionne lors d'une situation de précarité est un facteur d'accroissement de la vulnérabilité.

De nombreux travaux illustrent les conséquences de la précarité socio-économique sur les individus et sociétés, mais certains auteurs dont Tap et Vasconcelos (2004), et Cazals (1995) s'intéressent particulièrement aux liens entre précarité et vulnérabilité. Ces auteurs, à travers leurs enquêtes auprès de centaines d'individus, testent le préjugé selon lequel toute personne ayant des difficultés physiques, économiques, sociales ou culturelles, aura inévitablement des difficultés psychologiques, et se trouvera alors automatiquement plus vulnérable. Leurs travaux, qui renvoient indubitablement aux facteurs résilients des individus, questionnent les capacités offensives et défensives des sujets face à des difficultés physiques, économiques, sociales ou culturelles, grâce à des stratégies individuelles ou collectives qui leur permettent de s'adapter, de résoudre des problèmes, d'affirmer leur identité ou leur désir, de réduire leur stress, de faire face et de se relancer. Nous reviendrons au cours des paragraphes suivants sur la résilience, mais abordons d'abord les conséquences particulières de ces facteurs à risque sur le développement du stress des sujets, et notamment en ce qui concerne la maltraitance, les conséquences du psychotraumatisme sur l'enfant et l'adolescent.

Le psychotraumatisme du mineur victime de maltraitances.

En médecine, le traumatisme est un état résultant d'une lésion causée par une blessure ou un coup. Les travaux de Crocq, psychiatre des armées, Daligand, Villerbu et Tarquinio (2007), sont une référence dans le domaine de la recherche sur le psychotraumatisme et ses conséquences sur l'individu, définissant le psychotraumatisme comme un « Phénomène d'effraction du psychisme et de débordement de ses défenses par les excitations violentes afférentes à la survenue d'un événement agressant ou menaçant pour la vie ou pour l'intégrité (physique ou psychique) d'un individu qui y est exposé comme victime, comme témoin ou comme acteur. » (np.).

Le DSM IV-TR (2000) le définit comme des « troubles présentés par une personne ayant vécu un ou plusieurs événements traumatiques ayant menacé leur intégrité physique et psychique ou celle d'autres personnes présentes, ayant provoqué une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur, et ayant développé des troubles psychiques lié à ce(s) traumatisme(s). » (np.).

En synthèse, selon ces deux définitions les plus couramment retenues en psychologie et médecine, le psychotraumatisme se définit comme l'ensemble des troubles psychiques immédiats, post-immédiats puis chroniques se développant chez une personne après un événement traumatique ayant menacé son intégrité physique et/ou psychique.

Ces troubles peuvent s'installer durant des mois, des années voire toute une vie en l'absence de prise en charge, ils entraînent une grande souffrance morale liée à des réminiscences (mémoire traumatique) avec la mise en place de conduites d'évitement (pour y échapper : phobies, retrait), des conduites d'hypervigilance pour tenter de les contrôler et des conduites dissociantes pour tenter de les auto-traiter (conduites à risque et conduites addictives anesthésiantes).

Le psychotraumatisme correspond à des troubles psychiques qui présentent une forte prévalence sur la vie entière, de 5 à 6 % pour les hommes, de 10,5 à 13,8 % pour les femmes, selon Crocq et al. (2007).

- Il s'agit de troubles psychologiques méconnus, sous-estimés, fréquents, graves, durables, qui vont peser lourdement sur la santé des victimes traumatisées et sur leur avenir affectif, social et professionnel.
- Difficiles à diagnostiquer car masqués par une comorbidité (des troubles psychiques et organiques associés) au premier plan.
- Représentant un enjeu majeur de santé publique et un grave problème de société.

Ces auteurs (2007) distinguent deux types de psychotraumatisme :

- Les psychotraumatismes de type I quand l'événement est unique (accident, attentat, incendie, catastrophe naturelle, agression sexuelle subie à une seule reprise, etc.)
- Les psychotraumatismes de type II quand l'événement est répété ou durable (maltraitements physiques psychiques et/ou sexuelles de l'enfance, violences conjugales, etc.).

Ils distinguent en outre :

- Les traumatismes non intentionnels, comme les catastrophes naturelles et industrielles, les accidents, incendies, les deuils violents, les maladies graves... ;
- Et les traumatismes intentionnels : Violences collectives : d'états, guerres, génocides / Violences extérieures: délinquance, agressions, viols, prises d'otages, attentats, homicides / Violences institutionnelles, au travail / Violences intrafamiliales : maltraitance, violences conjugales, inceste.

Les auteurs soulignent que les violences interhumaines sont les plus grandes pourvoyeuses de psychotraumatismes.

Selon l'OMS, (2013), les violences se définissent comme « La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même ou contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal-développement ou des privations.

Les violences sont graves : elles ont de graves conséquences sur la santé et sont des atteintes à l'intégrité psychique et physique, à la dignité, au droit de vivre en sécurité et libre, elles sont illégitimes et punies par des lois qui les prennent de plus en plus en compte. Elles sont rendues possibles par une société inégalitaire.

Les violences sont intentionnelles : les violences ont pour but de contraindre, d'exercer un rapport de force, un pouvoir, une emprise, une domination, les agresseurs s'autorisent à avoir ces comportements, ils ne sont pas violents par essence et sont responsables de leurs actes.

Mais il n'y a pas forcément l'intention de provoquer un préjudice précis. » (Source who.int/fr, np.).

Crocq et al. (2007) définissent trois périodes consécutives d'un psychotraumatisme : la période immédiate (les premières vingt-quatre heures), post-immédiate (du deuxième au trentième jour), et la période différée-chronique (au-delà de trente jours). Nous les développerons par la suite.

Nous allons aborder ces aspects sur le plan théorique général dans un premier temps, puis les recentrer sur l'enfant victime de maltraitances intrafamiliales dans un second temps.

Le stress.

Les violences subies aboutissent à un état de stress chez le ou les sujets victimes. Selon Crocq et al. (2007), le stress se caractérise par la réaction immédiate d'alarme, de mobilisation et de défense face à une agression ou une menace.

Au cours de la période immédiate, suite au choc psychotraumatique, l'individu peut réagir par un stress adapté, ou au contraire par un stress dépassé, traumatique, et il s'agit alors pour le professionnel qui prend en charge la victime, (urgentiste, psychologue, expert), de déterminer son degré d'intensité.

Le stress une réaction réflexe, bio-neuro-physiologique, qui ne dépend pas de la volonté, bien que le sujet soit conscient de ses effets physiologiques (accélération des rythmes cardiaque et respiratoire en particulier).

Le stress donne lieu à une mobilisation psychologique consciente, qui se traduit par une élévation du niveau de vigilance, une focalisation de l'attention sur la situation de menace, une exacerbation des capacités de jugement, de raisonnement et d'élaboration décisionnelle, et une incitation à exécuter la réponse choisie. Il donne lieu aussi à un contrôle, au moins partiel, de la peur et des perturbations émotionnelles qui y sont liées.

Le stress est utile, adaptatif, mais il est accompagné de perturbations neurovégétatives gênantes (pâleur, tachycardie, hypertension, sensation de striction laryngée et thoracique, spasmes viscéraux) et il est dépensier en énergie physique et psychique.

Nous pouvons tous être concernés par un état de stress, cette situation pouvant nous faire ressentir un état de grande anxiété, une réaction physique de peur intense, caractéristique d'une décharge d'adrénaline, fréquence cardiaque élevée, respiration rapide, tremblements, frissons, faiblesse, sueurs, etc. Généralement, cette sensation se résorbe rapidement en quelques heures, et quand la réaction de stress est terminée, le sujet se sent à la fois soulagé et épuisé.

Mais, si le stress est trop intense, trop prolongé ou répété à de courts intervalles, il déborde les capacités de réponse adaptative et se mue en stress dépassé, inadapté.

Il existe quatre modalités de **stress dépassé** :

- la sidération stuporeuse : saisissement massif causé par un grand étonnement, un choc émotionnel qui prive le sujet de ses moyens physiques et intellectuels, état de paralysie,
- l'agitation psychomotrice incohérente,
- la fuite panique éperdue,
- et l'action automatique, avec répétition de gestes inutiles ou exécution d'actes pseudo-adaptatifs dont le sujet ne gardera pas le souvenir.

Le stress dépassé est vécu dans un état d'altération de la conscience, avec des symptômes qui témoignent de l'existence du phénomène de traumatisme psychique ou « trauma » : les psychiatres et psychologues parlent alors de « déréalisation per-traumatique » pour décrire la réalité clinique.

« Ces symptômes sont, principalement : le désarroi sous le coup de la surprise, la frayeur, la terreur, l'horreur, la sidération cognitive (perte de l'orientation dans le temps et l'espace, impression de temps accéléré ou ralenti, arrêt de la pensée, de type « trou noir »), l'orage neurovégétatif (avec sueur, pâleur, lipothymie, tachycardie, striction laryngée et thoracique, blocage respiratoire, nausées, spasmes intestinaux ou vésicaux), les troubles de l'élocution (bégaiement, cri ou mutisme), l'inhibition de la volonté, les troubles moteurs (sidération motrice, ralentissement des gestes, ou au contraire décharge motrice incohérente ou fuite éperdue), l'impression d'un monde lointain, irréel ou non reconnu, l'impression de vivre un rêve ou un cauchemar, l'impression de n'être pas concerné par ce qui arrive, l'impression de flotter ou même l'impression d'être dédoublé, de marcher à côté de soi.

Cet état altéré de conscience, avec ses symptômes, peut avoir été très bref, avec reprise rapide de la lucidité ; mais il peut aussi avoir perduré plusieurs heures et laissé un état résiduel de déréalisation, dépersonnalisation et perplexité perdurant une dizaine d'heures. » (Crocq, 1994, p. 36).

Selon Crocq et al. (2007), les nosographies courantes assignent une durée maximale de vingt-quatre heures à la réaction immédiate, prolongée ou renouvelée si l'agent traumatisant est lui-même prolongé ou répété.

La période post-immédiate (Crocq & al., 2007) s'étend en principe du 2ème au 30ème jour, même s'il existe des variantes de durée, de quelques jours à plus d'un mois.

Deux cas de figure peuvent se présenter :

- Les symptômes neurovégétatifs et de déréalisation de la période immédiate s'éteignent progressivement et le sujet, qui n'est plus obnubilé par le souvenir de l'événement, commence à reprendre ses occupations ;
- Ces symptômes persistent, tandis que le sujet est toujours obsédé par le souvenir de l'événement et se montre incapable de reprendre ses occupations. De plus, il commence à souffrir de nouveaux symptômes, psychotraumatiques, tels que reviviscences, troubles du sommeil et anxiété phobique, augurant de l'installation d'une pathologie psychotraumatique durable.

Au cours de l'instant vécu, immédiat, d'exposition au danger, l'individu doit mobiliser l'ensemble de ses défenses, mettre en œuvre des conduites de sauvegarde, de « survie », devant alors négliger ou réprimer des réactions spontanées qui compromettraient ces conduites, tels que tremblement, agitation, cris, etc. Mais, une fois le danger écarté, les tensions émotionnelles du sujet peuvent se libérer, notamment sous la forme de débâcles neurovégétatives, telles qu'accès de sudation intense, nausée et vomissement, perte d'urine. Le sujet peut même parfois s'avérer euphorique, en particulier s'il a échappé à une catastrophe, mais cet état peut masquer la fixation du trauma.

« ***La période différée-chronique*** démarre en principe après le trentième jour. Mais elle peut débuter avant, si la période de latence s'est avérée plus courte, ou longtemps après, si des

circonstances particulières (poursuite des combats, longue période d'hospitalisation maternante empêchant le retour de l'autonomie du sujet) ont rallongé cette latence.

Le tableau clinique le plus typique de cette période différée-chronique est celui de la névrose traumatique.

L'état de stress post-traumatique de la nosographie américaine DSM et de la CIM-10 (actualisée en 2014) y correspond à peu près, avec cette différence que les symptômes non spécifiques y sont considérés comme pathologie « associée ».

En synthèse, la névrose traumatique regroupe trois catégories de symptômes :

- 1/ les symptômes de répétition ou reviviscence,
- 2/ les symptômes non spécifiques,
- 3/ l'altération de la personnalité.

Les symptômes de reviviscence comprennent les hallucinations, les illusions, les souvenirs forcés, les ruminations mentales, les vécus et agir comme si l'événement allait se reproduire et le cauchemar de répétition ; tous ces symptômes étant accompagnés de détresse et d'orage neurovégétatif ; et tous pouvant survenir soit spontanément, soit déclenchés par un stimulus évocateur, soit enfin à la faveur d'un fléchissement du niveau de conscience (pré-endormissement par exemple).

Les symptômes non spécifiques, apparus après l'exposition traumatique, comprennent :

- 1/ l'asthénie : état de faiblesse, d'extrême fatigue (triple asthénie, physique, psychique et sexuelle) ;
- 2/ l'anxiété (accès anxieux psychiques et somatiques et état anxieux intercritiques) ;
- 3/ les superstructures psychonévrotiques telles que crises et conversions hystériques, phobies liées à l'événement et rituels protecteurs liés au trauma ;
- 4/ les plaintes somatiques et les troubles psychosomatiques (tels que psoriasis, asthme, hypertension et ulcère gastrique) ;
- 5/ les troubles des conduites, dont l'anorexie et la boulimie, les conduites alcooliques et toxicomaniaques, les conduites suicidaires et les conduites agressives. » (Crocq, 1994, p. 38-39).

Appelée autrefois névrose traumatique, puis **ESPT (état de stress post-traumatique)**, en 1994, l'American Psychiatric Association (APA) effectue un apport supplémentaire dans la reconnaissance des phénomènes post-traumatiques en validant, dans le DSM-IV (1994), puis le DSM-IV-TR (2000), le diagnostic d'Acute Stress Disorder, ASD, traduit par État de Stress Aigu ou ESA. Le diagnostic de ESPT ne pouvant être établi qu'après une latence d'un mois minimum, les réactions manifestées précocement n'étaient pas tenues en compte. C'est pour combler cette lacune que l'APA adjoint cette nouvelle entité à son manuel : pour être qualifié de traumatique, l'événement doit avoir suscité un vécu subjectif négatif (sentiment de peur, d'horreur ou d'impuissance). Enfin, pour la première fois, le manuel fait mention de caractéristiques liées à la culture et souligne le danger d'utiliser telle quelle sa classification pour évaluer une personne d'un autre groupe ethnique ou culturel.

Le SSPT (syndrome de stress post-traumatique) peut être variable selon les sujets, s'estompant grâce aux mécanismes de la résilience au bout de quelques mois, ou s'installant de façon chronique pour une vie entière, même s'il y a eu une prise en charge psychologique. L'évolution peut aussi varier au gré de l'exposition à des stimuli évocateurs du trauma (y compris les enquêtes, les expertises et le procès), voire de l'exposition à de nouveaux événements traumatisants (effet de réactivation, voire d'après-coup). Le départ à la retraite, privant le patient de ses activités professionnelles dérivatives, occasionne souvent une aggravation ou une relance de l'ESPT. (Crocq & al. 2007).

Le DSM-IV-TR (2000) répartit les 17 symptômes objectivant l'État de Stress Post-Traumatique en trois grands groupes : les reviviscences (critère B), les évitements et l'émoussement de la réactivité générale (critère C) et l'activation neurovégétative (critère D). Selon le DSM-IV-TR (2000), « le SSPT découle de l'exposition à un événement traumatique qui provoque chez l'individu de la peur, de la détresse ou de l'horreur. Ce trouble se manifeste par une réexpérience persistante de l'événement traumatique, des comportements d'évitement des stimuli associés au traumatisme, un émoussement de la réactivité générale et un état d'hyperactivité neurovégétative.

A) La personne a été exposée à un événement traumatique au cours duquel les deux critères suivants étaient présents :

1. la personne a été exposée, témoin ou confrontée à un ou des événements qui ont impliqués la mort ou menace de mort, ou de blessures graves ou une menace à son intégrité physique ou à celle d'autrui;
2. la réaction de la personne impliquait une peur intense, de la détresse ou de l'horreur.

B) L'événement traumatique est revécu de façon persistante, d'une ou plusieurs des façons suivantes :

1. souvenirs répétitifs et envahissants de l'événement incluant des images, pensées, perceptions;
2. rêves répétitifs et pénibles de l'événement;
3. impression ou agissement soudain comme si l'événement traumatique se reproduisait;
4. intense détresse psychologique lors de l'exposition à des stimuli internes ou externes ressemblant à un aspect du traumatisme ou symbolisant celui-ci;
5. réactivité physiologique lors de l'exposition à des stimuli internes ou externes ressemblant à un aspect du traumatisme ou le symbolisant.

C) Évitement persistant des stimuli associés au traumatisme et émoussement de la réactivité générale (non présent avant le trauma) qui s'expriment par trois ou plus des symptômes suivants :

1. efforts pour éviter les pensées, sentiments ou conversations associés au traumatisme ;
2. efforts pour éviter les activités, endroits ou gens qui éveillent des souvenirs du traumatisme ;
3. incapacité de se rappeler d'un aspect important du traumatisme ;
4. réduction nette de l'intérêt ou de la participation pour des activités de valeur significative ;
5. sentiment de détachement ou de devenir étranger par rapport aux autres ;
6. restriction des affects (ex.: Incapacité de ressentir des sentiments amoureux) ;
7. sentiment que l'avenir est « bouché », que sa vie ne pourra plus se dérouler normalement.

D) La personne présente deux ou plusieurs symptômes persistants traduisant une hyperactivité neurovégétative (ne préexistant pas au traumatisme) :

1. difficultés à s'endormir ou sommeil interrompu ;
2. irritabilité ou accès de colère ;
3. difficultés de concentration ;
4. hypervigilance ;
5. réaction de sursaut exagérée.

E) Les symptômes B, C et D sont présents durant au moins 1 mois.

F) Le problème entraîne une détresse cliniquement significative ou un dysfonctionnement au niveau social, professionnel ou dans un autre domaine de fonctionnement important. » (np.).

Le DSM V (2013), propose quatre entités qui rassemblent 20 signes cliniques, quasi identiques pour l'essentiel à la version précédente. Trois symptômes ont été ajoutés et quelques-uns ont été révisés. L'ensemble évitements/émoussement de la réactivité générale du DSM-IV-TR a été scindé : dorénavant, les évitements constituent le critère C ; les symptômes d'engourdissement émotionnel auxquels ont été adjoints deux nouveaux symptômes, le blâme persistant par rapport à soi ou à autrui et les émotions négatives persistantes de l'humeur (peur, horreur, colère, culpabilité ou honte) forment le critère D. Quant au critère E, regroupant les signes témoignant de l'hyperactivation neurovégétative et de l'hyperréactivité, il reprend les symptômes de l'ancienne entité D ainsi qu'un nouvel item, le comportement autodestructeur ou imprudent. Un critère supplémentaire, le critère H, a été ajouté et précise que les troubles ne peuvent être attribués à la prise d'une médication, à un abus de substance psychotrope ou à une maladie.

Un nouvel apport est majeur dans le DSM V, car concernant le diagnostic, on demande au sujet s'il présente des symptômes dissociatifs de dépersonnalisation et/ou de déréalisation. Les flashbacks et l'amnésie psychogène faisaient déjà partie intégrante du syndrome, mais certaines victimes manifestant d'autres signes de dissociation, cela justifie l'introduction de cette spécification.

Les DSM V élimine de ces critères de spécification l'évolution et de la persistance des symptômes de l'ESPT, ne faisant plus la distinction entre ESPT aigu (durée de 1 à 3 mois) et chronique (au-delà de 3 mois)

Enfin, autre avancée considérable, le DSM V introduit un sous-type développemental, le « PTSD préscolaire » (PTSD Preschool Subtype) destiné aux enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Le sous-type préscolaire a pour objectif de corriger les lacunes des versions précédentes qui ne tenaient pas compte des formes atypiques chez l'enfant. Ainsi, pour les enfants jusqu'à l'âge de six ans, les seuils diagnostiques ont été abaissés, des critères jugés inappropriés ont été supprimés (comme l'incapacité de se rappeler d'un aspect important du traumatisme) et d'autres ont été adaptés : en effet, les items évaluant le vécu intrapsychique ont été commutés en comportements observables.

S'agissant de la population étudiée dans notre recherche, les carences ou violences familiales confèrent un aspect chronique à la situation traumatique. Toutefois, nous le développerons au cours de notre analyse, chaque cas est singulier, d'où les groupes de sujets que nous présenterons dans le chapitre suivant. En effet, certains adolescents ont subi des maltraitances dès leur plus jeune âge, de façon répétée, (dont négligences, carences affectives, violences physiques et abus sexuels répétés), d'autres non pas subi de maltraitance intrafamiliale et leur placement a été décidé pour d'autres raisons (mesures préventives, placement volontaire suivant une demande parentale), placement suite à des comportements délictueux, etc.

Le point commun à tous ces sujets est la situation psychotraumatique vécue, qu'il s'agisse des expériences douloureuses voire violentes intrafamiliales, psycho-sociales, ou suite à l'ordonnance de placement qui n'est pas neutre dans la trajectoire développementale du sujet, puisqu'elle acte la séparation, plus ou moins brutale, avec la famille naturelle.

Chaque point sera abordé et analysé dans la suite de notre recherche, afin d'appréhender notamment les effets d'un psychotraumatisme à caractère unique (par exemple un abus sexuel vécu), et d'autres à caractère chronique (violences répétées), même si ce clivage est bien plus complexe s'agissant des adolescents étudiés ici, toutes leurs familles naturelles étant en situation de précarité et de vulnérabilité socio-économique et psychologique. Les niveaux de stress ressentis, en lien avec les expériences passées mais aussi actuelles du sujet, seront analysés notamment en fonction des capacités de gestion du stress des sujets et des effets sur

les mécanismes d'apprentissage, ici nous concernant, l'appropriation des règles et valeurs morales, en évoquant les causes neurobiologiques, et les diverses stratégies qui peuvent être proposées pour y remédier.

Ainsi, les facteurs de risque, la gestion d'un stress majeur, les caractéristiques de la vulnérabilité individuelle et familiale, le vécu psychotraumatique et le trouble de stress post-traumatique pouvant en résulter, toutes ces notions ne peuvent être traitées sans mise en lien avec le concept de résilience.

La résilience :

Selon la définition du dictionnaire, la résilience est un terme de physique qui définit, « En mécanique, le degré de résistance d'un matériau soumis à un impact. » (Dictionnaire Larousse, 2005, p. 926) Dans le dictionnaire anglo-saxon, le sens est élargi à la robustesse corporelle et à la résistance du caractère. En psychologie, « Aptitude d'un individu à se construire et à vivre de manière satisfaisante en dépit de circonstances traumatiques. » (*ib.*).

La résilience caractérise donc la résistance aux chocs. Selon l'étymologie, la résilience est la notion de sauter, de rebondir.

L'initiatrice de ce concept serait la psychologue américaine Emmy Werner, qui étudia dès 1954, 698 enfants, appartenant à des groupes ethniques variés, provenant majoritairement de milieux défavorisés de l'île de Kauai, une des îles de l'Archipel d'Hawaï, enfants orphelins, déscolarisés, agressés physiquement et sexuellement... . Suivant ainsi leur trajectoire de vie, Werner constata qu'un pourcentage élevé de ces jeunes sortaient indemnes d'expériences de vie particulièrement difficiles et développaient des personnalités saines et stables, ils avaient appris un métier, fondé une famille et ne souffraient pas de troubles psychiques majeurs.

Werner est ainsi considérée pour beaucoup comme « la pionnière » du concept de résilience.

Les sciences humaines se sont réappropriées ce concept en le définissant comme la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative.

Afin d'éviter une trop large vulgarisation de ce concept, une définition consensuelle a été élaborée conjointement par un groupe de travail réuni à la Fondation de l'Enfance en 2001, dont Cyrulnik, Lecomte, Manciaux, Tomkiewicz et Vanistendael, qui définissent la résilience comme « La capacité d'une personne, d'un groupe, de se développer bien, de continuer de se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisants, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles. » (Cyrulnik, 2006, p. 128). Ainsi, selon l'éthologue et neuropsychiatre français Boris Cyrulnik (2006) la résilience serait la capacité à se développer quand même, dans des environnements qui auraient dû être « délabrants ».

Depuis les années 90 de nombreux ouvrages internationaux abordent ou traitent le concept de résilience. Selon Cyrulnik, le sujet n'a pas été étudié plus tôt car les victimes, dans la plupart des cultures, ont longtemps été ignorées, méprisées, perçues comme coupables d'être des victimes (soldats revenus du front, femmes victimes de violences conjugales ou de viol).

Etre résilient ne signifie en aucun cas être invulnérable, mais c'est la capacité que nous pouvons tous développer à différents degrés et selon des moments déterminés pour récupérer face à une adversité majeure, même si cette résistance peut mettre un certain temps à s'exprimer... .

Des recherches en psychologie établissent que dès notre naissance certains éléments sont responsables du processus de résilience. En effet, notre développement est régi par un certain nombre de déterminants génétiques et chez certains sujets, le cerveau sécrète beaucoup de dopamine et de sérotonine, jouant ainsi un rôle d'euphorisant favorable à la résilience.

Le caractère et l'environnement affectif d'un enfant jouent un rôle primordial, et ce dès les premiers mois de la vie, les travaux sur la qualité de l'attachement précoce, précités, étant au cœur de la relation intrafamiliale : attitude sécurisante, évitante, ambivalente ou désorganisée. La qualité des relations primaires puis secondaires auront un effet notoire sur les capacités résilientes du sujet, tout au long de sa trajectoire de vie.

Des travaux récents en neuropsychologie, dont ceux de Southwick et Charney (2012), Nechvatal et al. (2013) et Greenwood et al. (2011), étudient les bases neurobiologiques et les mécanismes en jeu dans l'activation et les facteurs de développement de la résilience.

Selon ces études, dès la naissance, les interactions entre les gènes et l'environnement façonnent les circuits cérébraux qui interviennent dans le développement des capacités de résilience du sujet.

En effet, pour améliorer sa résilience, certains atouts, complémentaires les uns des autres, sont nécessaires, dont :

- Apprendre à maîtriser ses peurs ;
- Apprendre à développer des méthodes de « coping », c'est-à-dire des stratégies de gestion du stress généré par l'environnement ;
- Développer des contacts familiaux sécurisants et sociaux satisfaisants ;
- Savoir cultiver son optimisme en développant ses pensées positives ;
- L'exercice physique qui améliore nos capacités mnésiques, attentionnelles, nos prises de décisions, la gestion du stress, réduit les risques cardio-vasculaires et les troubles psychosomatiques liés à l'anxiété, etc. ;
- La réévaluation cognitive, méthode thérapeutique notamment utilisée en TCC (thérapie cognitivo-comportementale) : cette méthode consiste à réviser sa façon d'interpréter les expériences négatives pour les envisager sous un autre regard moins sombre et délétère pour la santé psychique. (processus cognitifs au cœur des pratiques en TCC). Nous l'aborderons dans notre discussion parmi les pistes de prises en charges des adolescents étudiés dans notre recherche mais aussi concernant plus largement toutes les victimes de psychotraumatismes.

La résilience repose sur des circuits neuronaux contrôlant la peur, la régulation des émotions et la récompense, qui ont un certain nombre de structures cérébrales en commun. L'amygdale cérébrale régule la peur et est impliquée dans la récompense ; le noyau accumbens (situé à l'arrière du cortex préfrontal médian), centre de la récompense, influe sur la sociabilité et les comportements sociaux. Le cortex préfrontal médian contribue à réguler les émotions et les interactions sociales, relayant l'ensemble de ces informations à d'autres circuits, dont le cortex préfrontal supérieur gauche, et aux régions impliquées dans la prise de décision. Les connexions entre ces régions cérébrales influent alors sur les mécanismes en jeu dans le stress ressenti et ses stratégies de régulations, la capacité d'affronter et surmonter la peur, la capacité

de rester optimiste, de maintenir des relations sociales valorisantes au cours de périodes très difficiles à endurer.

Divers agents neurochimiques et certaines hormones sont impliqués dans les circuits neuronaux évoqués : une forte concentration du neuropeptide Y, petite protéine retrouvée dans l'amygdale et autres régions impliquées dans le traitement de l'anxiété et de la peur, contribue à améliorer les performances de résistance à un stress élevé (notamment chez les militaires). A l'inverse, une concentration élevée de cortisol, principale hormone du stress, est souvent associée aux états dépressifs majeurs et chroniques.

La noradréaline, autre hormone du stress, nous aide à réagir, à nous battre et notamment à fuir face à une menace importante. Mais lorsque la noradréaline reste en concentration trop élevée et prolongée, une anxiété chronique peut s'installer. La sérotonine et la dopamine aident à l'inverse à rester optimistes et positifs, même dans les situations extrêmement difficiles.

L'activation du cortex préfrontal gauche envoie des signaux inhibiteurs à l'amygdale, apaisant l'anxiété et le stress, ce qui permet aux régions frontales de reprendre leur fonction d'anticipation et de planification.

Ainsi, la résilience serait directement liée à l'activation du cortex préfrontal gauche qui permet au sujet faisant face à une lourde adversité, de faire face, de persévérer, en maintenant une image satisfaisante de lui-même, garder confiance en soi, conserver une bonne estime de soi, en gardant espoir, en planifiant ses actions futures, sans se laisser submerger, dépasser, par la peur et autres émotions négatives.

Ces avancées en neuropsychologie et neurosciences cognitives sur les fondements neurobiologiques de la résilience, permettent aux chercheurs et cliniciens de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans la résilience, afin de développer des stratégies psychologiques, comportementales et pharmacologiques qui seraient susceptibles de la favoriser, aidant ainsi les sujets concernés à mieux affronter la réalité de l'adversité et/ou d'un psychotraumatisme.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous reviendrons sur ce point dans les méthodes de prises en charge psychologique envisagées pour remédier aux troubles cognitifs qui concernent les adolescents étudiés dans notre recherche au sein de notre discussion.

Au regard notamment des études précitées, la résilience dépend à la fois des caractéristiques intrinsèques de l'individu, mais aussi extrinsèques, liées à ses interactions avec son environnement.

S'agissant du profil du sujet résilient, Cyrulnik (1999) décrit les caractéristiques suivantes :

- un Q.I. normal ou élevé,
- un sujet capable d'être autonome et efficace dans ses rapports à l'environnement,
- ayant le sentiment de sa propre valeur,
- de bonnes capacités d'adaptation relationnelles et d'empathie,
- capable d'anticiper et de planifier,
- et ayant le sens de l'humour.

Toutefois, selon Tisseron (2009), Cyrulnik ne prendrait pas suffisamment en compte les effets « ricochets » d'un psychotraumatisme : un sujet résilient peut s'intégrer de façon satisfaisante sur le plan social mais souffrir de nombreux désordres dans sa vie personnelle, intime et sexuelle ; en outre, le psychotraumatisme peut avoir des effets transgénérationnels. Ainsi, la résilience n'a pas de caractère définitif, et le risque de rechute existe.

Aussi, en conclusion et synthèse des travaux sur le sujet, dont Anaut (2003, 2005) Cyrulnik (1999, 2006), Tisseron (2009), ainsi que les travaux neuroscientifiques précités, **trois grandes catégories de facteurs de protection contribueraient à la résilience des individus :**

- **Les facteurs intra-individuels, associant les capacités cognitives intrinsèques du sujet, les fonctions neurobiologiques, psycho-affectives et liens entre émotions et cognition :**
 - Compétences cognitives dans la moyenne (en termes de QI normal ou élevé, ou d'autres évaluations cognitives comme le diagnostic opératoire piagétien),
 - Gestion et contrôle des émotions, tendance à l'optimisme,
 - Capacités de coping,
 - Capacités de planification, d'avoir des objectifs de vie personnelle,
 - Capacités à résoudre des problèmes, à analyser des situations complexes,
 - Sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2002) et de compétence personnelle : bonne estime de soi, confiance en soi, représentation du jugement des autres sur soi,
 - Sentiment de signification, sentiment d'avoir une place dans la société, « d'exister »,
 - Capacités à chercher et demander du soutien, de l'aide dans les moments difficiles,

- Capacités créatives, le sujet pouvant extérioriser son stress, ses angoisses, ses pensées négatives à travers l'art, l'écriture, etc.
- Avoir des convictions morales, religieuses, philosophiques, qui peuvent aider à donner du sens aux épreuves douloureuses,
- Avoir le sens de l'humour, ce qui permet parfois de dédramatiser une situation, et ainsi prendre de la distance avec les affects douloureux et les pensées négatives,
- Enfin, l'altruisme, qui permet d'apporter du soutien aux autres.

- **Les facteurs familiaux :**

- Relation d'attachement favorable, absence de séparation précoce,
- Milieu familial sûr, avec affection et amour, communication de bonne qualité, attention vis-à-vis des besoins fondamentaux et affectifs de l'enfant,
- Un milieu sagement structuré, où les règles et la discipline sont expliquées à l'enfant, des rituels familiaux, où un espace physique suffisant est proposé à l'enfant pour son bon développement, etc.
- Une fratrie inférieure à 5, avec des naissances espacées,
- Présence d'une figure paternelle,
- Une situation financière stable,
- Absence de violences dans la famille d'origine.

- **Les facteurs de soutien environnementaux :**

- Présence de personnes soutenantes et aidantes, autres membres de la famille, enseignants, soignants, etc., pouvant favoriser les éléments de base de la sécurité interne du sujet, la dynamique de l'intégration socio-culturelle. Les expériences sociales peuvent pallier les carences éducatives premières, en aidant le jeune à prendre conscience de ces compétences.
- Présence de milieux de soutien qui favorisent l'autonomie, la responsabilité et le contrôle (milieu judiciaire, socio-éducatif, professionnel).

Nous reviendrons sur les notions de maltraitance, souffrance, vulnérabilité et résilience dans le chapitre suivant « Socialisation et déviance », en évoquant notamment la place de l'école comme lieu de ressource, de développement, des capacités résilientes.

Le concept de résilience sera un des points central de notre analyse de recherche, en référence aux travaux énoncés et aux recherches sur les liens entre résilience et placements des mineurs en danger (dont Anaut, Aupetit & Cerneglia-Vaz, 2002 ; Van Hooland, 2012), en insistant notamment sur le rôle des intervenants institutionnels susceptibles de favoriser la résilience et ainsi une meilleure trajectoire développementale du sujet. Les carences cognitives dont souffrent certains adolescents étudiés, dont des troubles dans le développement de la réflexion éthique, seront mis en lien avec la capacité d'être ou devenir résilient.

Si la résilience peut s'agir à toute époque de la vie, de l'enfance à la vieillesse, tous les auteurs s'accordent néanmoins sur un point : les limites de la résilience, nous ne sommes pas résilients à tout et tout le temps.

Chapitre 3. Socialisation et déviance.

3.1 La socialisation juridique.

Le droit organise la vie en société, il prétend régler des situations concrètes et ainsi il n'a pas vocation à rester une pure théorie. Une règle est effective lorsqu'elle est suivie par des actions mises en œuvre pour que ladite règle reçoive une réalisation concrète, autrement dit, c'est une confrontation ou une dualité entre le droit formel et la situation sociale donnée. La question de l'effectivité, qui se situe à la marge du droit parce que s'intéressant aux faits sociaux plus qu'aux normes juridiques, souvent utilisée pour mesurer l'impact du droit sur les pratiques sociales, a été développée par le doyen Carbonnier en 1958. Professeur de droit, sociologue, philosophe, et moraliste, Jean Carbonnier appréhenda le phénomène juridique comme un phénomène socioculturel. L'effectivité se définit généralement comme le caractère d'une règle de droit qui produit l'effet voulu, qui est appliquée réellement, ou encore comme le degré de réalisation, dans les pratiques sociales, des règles énoncées par le droit. L'effectivité est alors une notion fréquemment utilisée par les juristes et par les sociologues du droit.

En effet, la non-application d'une norme ne signifie pas pour autant son inexistence. Ainsi l'application des normes tend vers l'effectivité des règles : une règle est effective lorsqu'elle est suivie par des actions mises en œuvre pour que ladite règle reçoive une réalisation concrète. Autrement dit, c'est une confrontation ou une dualité entre le droit formel et la situation sociale donnée. L'effectivité d'un droit ne doit pas être confondue avec la notion voisine d'efficacité. Un droit peut être effectif sans être efficace. Par exemple, la discrimination à l'embauche est une règle, mais pas forcément effective.

Ainsi, selon Rangeon (1986), professeur de sciences politiques, « Plus que l'effectivité, c'est l'ineffectivité qui intéresse les juristes et les sociologues du droit. Sur le plan pratique, il paraît d'abord plus utile de déceler les cas de non-application d'un texte et d'en analyser les causes que de savoir pourquoi une règle est effectivement appliquée. Sur le plan théorique ensuite, il semble plus intéressant de rechercher pourquoi le citoyen désobéit au droit que de s'interroger sur les motifs d'obéissance. [...] La démarche qui consiste à mesurer les écarts entre le droit et son application reste imprégnée de juridisme. La conception juridique classique a tendance à relier mécaniquement le droit à son application, sous-estimant la diversité et la richesse des

relations que les individus entretiennent avec le droit. Nous partirons au contraire de l'idée que le droit n'est pas une notion homogène : à côté du droit des juristes coexiste un droit « effectif », c'est-à-dire non pas correctement appliqué mais diversement appliqué en fonction des besoins et des intérêts multiples de ses destinataires. En ce sens, l'effectivité de la loi ne se réduit ni à la réalisation des effets voulus par le législateur - l'intention du législateur n'étant d'ailleurs pas toujours claire ni cohérente - ni à l'application des règles énoncées par le droit, la loi étant susceptible d'interprétations diverses qui ne remettent pas nécessairement en cause, mais au contraire favorisent parfois son effectivité » (p. 127).

Dans le champ de recherche sur la socialisation juridique, Tapp et Kohlberg (1971) soulignent qu'il est plus approprié de parler d'usage, de non usage ou d'erreur d'usage de la règle plutôt que d'évoquer l'obéissance ou la conformité à la règle (compliance).

Selon Kourilsky (2002), « Aux interrogations des juristes aussi bien que des politiques sur la question vexatoire de l'effectivité de la loi, Jean Carbonnier avait, en son temps, donné une réponse ironique: ce ne serait que dans une vision sociologique durkheimienne concevant la loi "en termes dramatiques de commandement et d'obéissance que l'on pourrait considérer la loi comme se résumant à un ensemble de normes impératives contenant injonctions et interdictions dont la transgression entraîne des sanctions. En fait la loi, notamment en droit civil et en droit administratif qui couvrent une partie considérable des activités de la vie quotidienne, contiendrait souvent une série de normes "purement facultatives" attribuant aux individus de simples facultés dont ils seraient libres de faire ou non usage. [...] (Kourilsky, 2002, p. 2) On a donc affaire, en ce qui concerne les éléments du Droit qui font l'objet des représentations sociales, à deux types de rapport correspondant à une géométrie variable: des rapports de nature verticale correspondant à la relation de l'individu à la norme d'autorité ainsi qu'aux figures et structures d'autorité du système juridique et des rapports de nature horizontale de type contractuel entre partenaires situés à un niveau comparable » (p. 39).

A travers le chapitre concernant les recherches sur le développement de la morale (dont Piaget, Kohlberg, Turiel, Gilligan, Tostain) nous avons mis l'accent sur le processus d'appropriation des règles par le sujet, dès la prime enfance. La socialisation juridique et la conscience du droit ne sont alors pas une simple « réception » des valeurs morales par le sujet, mais bien un processus dynamique d'adaptation en termes d'assimilation et d'accommodation, qui se construit au fil du développement de l'individu, de l'enfance à l'âge adulte.

Kourilsky (1991, 1997), met l'accent sur le processus de « familiarisation » continue de l'enfant et de l'adolescent avec les notions de droit, de justice, de respect ou de non-respect de la loi et des règles. Selon cette auteure, la socialisation juridique explicite « donne lieu à des représentations d'éléments socialement visibles du système juridique, qu'il s'agisse de normes, d'institution ou de figures d'autorité dont le sujet ne peut ignorer qu'ils appartiennent à l'ensemble Droit. » (1997, p. 6). Elle insiste sur l'assimilation progressive et de réorganisation par l'enfant et l'adolescent des valeurs morales, modifiant par conséquent ses propres représentations, perceptions, connaissances intrinsèques. Le sujet doit impérativement comprendre, et non pas simplement mémoriser, l'importance et les enjeux liés à ces notions pour développer sa responsabilité et son autonomie.

En effet, il ne s'agit pas de limiter le droit à une série de règles ; le droit est aussi une pratique qui invite à la réflexion car il est en redéfinition constante et sans cesse questionné par le développement des savoirs et l'émergence de nouvelles valeurs. Ainsi, la loi peut être refondue et c'est précisément son élaboration et sa refonte qui sont au cœur du débat démocratique. Comme le soulignait Piaget, penser la société et les rapports entre les hommes du point de vue éthique et pratique repose selon Audigier (1991) sur un ensemble de cinq principes-valeurs : 1) l'homme est titulaire du droit ; 2) la loi est élaborée dans et par la libre discussion entre tous ; 3) le respect de mes droits est garanti par le respect par chacun des droits de l'autre ; 4) il en découle l'idée de la résolution pacifique des conflits ; 5) de complémentarité des droits civils et politiques (liberté de l'homme en société) et les droits économiques, sociaux et culturels (créances que l'individu a sur la société).

L'enfant n'est pas le simple réceptacle des règles sociétales, il doit pouvoir être acteur de l'ensemble de ses apprentissages afin de devenir un sujet autonome comme nous l'avons souligné dans le chapitre sur le développement cognitif et de la réflexion éthique. Dans cette perspective, Verhoeven (1997) note que la socialisation n'est pas l'imposition d'un social extérieur, «Il s'agit plutôt ici d'une démarche endogène de création de sens par le sujet à travers son expérience propre.» (p. 113). A cet égard, l'explication des sanctions ou des punitions imposées par l'adulte doit être fournie à l'enfant et l'adolescent afin qu'il ne le vive pas comme une simple soumission à l'autorité, ce qui favorise une morale hétéronome et freine *de facto* l'avènement d'une morale autonome. L'éducation à la socialisation juridique est au centre des apprentissages familiaux, scolaires et sociaux, dans une dynamique

interactionniste et socio-constructiviste, la liberté individuelle ne pouvant nuire à la cohésion sociale (Tapp & Kohlberg, 1971).

La structuration familiale « souple » décrite par Lautrey (1980) est favorable au plein exercice de l'appropriation du Droit par l'enfant. Les explications étant fournies par la cellule familiale sur l'existence des règles, des limites, des possibles et des interdits, elles permettent à l'enfant de ne pas subir l'autorité d'une façon coercitive et injuste au fil de son développement. L'estime de soi et le contrôle de soi sont potentialisés par une éducation juste et légitime qui favorise la socialisation juridique. Or les adolescents soumis à une autorité aléatoire ou rigide ne peuvent construire du sens et donc s'approprier les valeurs morales qui régissent le « vivre-ensemble ». Les adolescents étudiés dans notre recherche sont tous issus de milieux familiaux fortement carencés, où la structuration aléatoire prime : absence et/ou non explication des règles, mouvantes ou inexistantes, donc difficilement assimilables par le sujet.

Ces troubles de la socialisation juridique vécus dès l'enfance, selon des relations arbitraires et incomprises avec l'autorité, vont engendrer de profondes carences dans l'appropriation des règles et des lois, et, au-delà, vont remettre en question leur légitimité. Face à ces jeunes issus de ce type de milieux familiaux, l'école est confrontée à de nombreuses difficultés, la discipline étant incomprise et mal tolérée par certains adolescents.

A travers le chapitre sur la délinquance des mineurs, nous allons tenter de mettre en lumière les différents facteurs qui limitent le développement de la socialisation juridique chez ces mineurs, en analysant les facteurs de personnalité, familiaux, sociaux, socio-économiques et scolaires.

3.2 Délinquance juvénile : définition et état de la question.

Le délinquant est une personne qui a commis un délit ; du latin *delinquere*, « commettre une faute », XIV^e siècle.

Suivant la définition de l'encyclopédie Larousse (2013), la délinquance des mineurs est « L'ensemble des infractions commises, en un temps et en un lieu donnés, par des mineurs ». (Source larousse.fr, 2013, np.)

Selon le Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs remis au Sénat le 26 juin 2002 : « On n'agit bien que si l'on connaît bien. Forte de ce précepte, la commission d'enquête a tenté de mieux comprendre la réalité de la délinquance des mineurs aujourd'hui. Le constat qu'elle en tire n'est pas particulièrement rassurant : la délinquance des mineurs, qui reste sous-estimée, a fortement augmenté et concerne des adolescents plus jeunes et plus violents face auxquels les adultes sont de plus en plus désemparés. Les mineurs délinquants cumulent bien souvent de nombreux handicaps difficilement réductibles. Enfin, les mineurs sont souvent les premières victimes des mineurs. La délinquance des mineurs a toujours existé. La situation actuelle est cependant préoccupante par le caractère massif qu'elle revêt aujourd'hui. » (np.).

Si d'après les experts, structurellement, la délinquance juvénile a toujours existé, les premiers écrits de la Grèce Antique l'attestant, il apparaît que la délinquance des mineurs a fait l'objet de cinq modifications fondamentales qui pourraient être résumées de la manière suivante :

- une augmentation de la délinquance des mineurs (mesurée par l'identification des auteurs) en nombre mais également en taux ;
- un rajeunissement de l'âge d'entrée dans la délinquance ;
- une aggravation des actes de délinquance ;
- un développement d'une délinquance d'exclusion, territorialisée et accompagnée de trafics ;
- une augmentation significative des incivilités.

Les statistiques des services de police et de gendarmerie témoignent de l'augmentation de la délinquance des mineurs mesurée à partir du nombre des mineurs mis en cause. Plusieurs personnes entendues par la commission ont d'ailleurs parlé d'une «massification» de la délinquance.

Toujours selon le rapport de 2002, « entre 1977 et 1992, le nombre de mineurs mis en cause est passé de 82.151 à 98.864, soit une augmentation de 20,4 %. Entre 1992 et 2001, le nombre de mineurs mis en cause a augmenté de 79 % pour atteindre 177.017 en 2001.

C'est à partir de 1994 qu'un fort mouvement de hausse s'est dessiné (+17,7 % par rapport à l'année précédente soit 109.338 mineurs mis en cause) pour se poursuivre de façon continue les années suivantes : en 1995 (+ 15,4 % avec 126.233 mineurs), en 1996 (+ 13,9 % avec 143.824 mineurs), en 1997 (+ 7,3 % avec 154.437 mineurs) et en 1998 (+ 11,2 % avec

171.787 mineurs). Exception faite d'un léger tassement observé en 1999 (-0,81 % avec 170.387 mineurs), la mise en cause des mineurs a continué à s'accroître à un rythme toutefois plus modéré (+ 2,86 % en 2000 et + 1 % en 2001) » (np.).

On peut aussi souligner que la part des mineurs impliqués dans les différents types d'infractions a crû plus rapidement que celle des majeurs, sauf en matière d'homicides.

Selon les derniers chiffres officiels du ministère de la justice, pour l'année 2012, concernant l'activité des parquets 170 751 affaires traitées et 137 471 affaires poursuivables mettaient en cause des mineurs, le taux de réponse pénale étant de 93,5% en 2012, et 93,5% en 2011. Concernant l'activité des juges des enfants en 2012 : 102 607 mineurs en danger et 68 065 mineurs délinquants pour qui le juge a été saisi, ainsi que 15 994 familles qui ont fait l'objet d'une tutelle aux prestations sociales. (Sources justice.gouv.fr/budget-et-statistiques)

Concernant l'activité des juges d'instruction chargés des mineurs en 2012, il y a eu :

- 246 renvois de mineurs devant la cour d'assises (+ 8,8 entre 2011 et 2012)
- 2 296 renvois devant le juge ou le tribunal pour enfants (- 10,2)
- 733 mineurs placés en détention provisoire (+ 0,4)
- 1 938 mineurs placés sous contrôle judiciaire (- 3,3)

Dans son ouvrage *Jeunes délinquants, à la recherche de la socialisation perdue*, Robert Cario (1999), juriste et criminologue, effectue une triple analyse de la délinquance des mineurs, selon trois types de spécificités:

- Les spécificités observées de la délinquance des mineurs,
- Les spécificités judiciaires de la prise en charge des mineurs,
- Les spécificités criminologiques de cette délinquance.

Ses recherches le conduisent alors à opter pour le renforcement de la spécificité de la protection judiciaire de la jeunesse, en insistant sur les principes de l'ordonnance de 1945 qui met l'accent sur le préventif et l'éducatif, plutôt que sur le répressif.

Ainsi, selon Cario (1999), affirmer la primauté de l'éducatif sur le répressif, c'est mettre en avant et défendre la responsabilisation fondamentale du mineur. Le rappel à la loi est primordial dans le processus de resocialisation du mineur délinquant, car si la loi punit, elle protège aussi, la loi qui interdit, est aussi celle qui autorise. Rétablir la loi, le dialogue, la négociation, mettre du sens sur les concepts du droit, de la règle et du devoir, telles sont, entre autres, les missions du juge et des institutions judiciaires, mais aussi les principes irrigués par

l'Ordonnance du 2 février 1945, afin que le délinquant juvénile redevienne pleinement acteur de sa resocialisation.

C'est ainsi que se conçoit **la justice restaurative** dont l'objectif est avant tout de renforcer la protection judiciaire de la jeunesse. L'action éducative doit alors se mettre en place le plus tôt possible, avec l'adhésion de l'intéressé, le plus intensivement et dans un délai le plus court possible, avec des réévaluations régulières de l'ensemble des protagonistes de l'équipe pluridisciplinaire. Selon Christine Lazerges (1998), (Directeur de recherche sur la politique criminelle, professeur à l'université Montpellier 1, et qui préface l'ouvrage de Cario), le procès du délinquant juvénile doit être conçu comme le processus d'une défense sociale et non comme un procès de répression, où la prise de conscience de la responsabilité est le moteur de la resocialisation.

Une approche complémentaire de la justice restaurative est actuellement discutée par nos politiques en place sous la présidence Hollande. Christiane Taubira, actuelle garde des Sceaux, ministre de la Justice, nommée depuis le 16 mai 2012 dans les gouvernements Jean-Marc Ayrault I et II, souhaite développer en France cette pratique d'une justice dite « restauratrice », pratique importée du Canada où elle est nommée « justice restaurative », où l'auteur coupable de délit rencontre ses victimes. En Belgique également, des médiateurs facilitent les rencontres en prison entre les condamnés et les victimes. Défendue par peu jusqu'à ce jour, même s'il existe une association, l'ANJR (Association nationale de la justice réparatrice), spécialement créée par Stéphane Jacquot, élu UMP très investi sur ce sujet, et plusieurs magistrats de renom, comme Yves Charpenel, cette pratique de la justice « restauratrice » semble être soutenue par la politique judiciaire du gouvernement actuel. Dans une première approche, des victimes ont rencontré des auteurs qui n'étaient pas directement leurs agresseurs. Une façon de ne pas être mis immédiatement en présence de leur bourreau mais d'un individu au même profil. Au cours d'une expérimentation menée à partir de la mi-2010 à la maison d'arrêt de Poissy (Yvelines), des rencontres avaient pour objectifs la réparation pour la victime, et la réinsertion pour le coupable.

L'affaire « Chenu » a beaucoup inspiré les défenseurs de cette justice réparatrice. En écrivant à l'un des trois meurtriers de leur fils, les parents de François Chenu ont réalisé un geste peu commun pour des victimes. Leur fils ayant été massacré par un groupe de jeunes néonazis homophobes, ils ont été des pionniers le plus souvent incompris. « On ne peut pas dire que

leur sort ne nous concerne pas. On n'y peut rien, ils sont rentrés dans notre vie, expliquent les époux Chenu en parlant des meurtriers. Quand nous pensons à François, notre fils, ils sont là...». (Propos de Mme Chenu lors d'une interview au Figaro du 1^{er} avril 2011).

Nous reviendrons sur cette pratique dans le paragraphe dédié aux réponses judiciaires faites à la délinquance des mineurs.

Si Cario (1999) approfondit la notion de la responsabilisation, c'est au détriment d'une autre question, essentielle selon Christine Lazerges (1998), qui est celle du temps.

En effet, selon elle, « La justice n'a pas résolu sa relation au temps », (*in* Cario, 1999, p. 13) ni le partage des missions entre les magistrats. En effet, « quel sens peut avoir le choix d'une mesure éducative ou d'une sanction pénale des mois après les faits, quand on sait à quelle vitesse change un enfant et ce que sont ses difficultés à se projeter dans l'avenir ? (...) Il m'apparaît que la question du « temps » en droit des mineurs délinquants ou en danger ne peut plus être éludée. Souvent que de temps perdu. Lourds sont les méfaits du temps perdu. » (p. 13).

Lazerges (*in* Cario, 1999) poursuit sa réflexion en posant la question du lien, ou plus précisément d'absence de lien entre ses adolescents et leur environnement: famille, école, et société, objets qu'ils n'ont pu, selon elle, apprivoiser. « La socialisation juridique et sociale du mineur suppose que l'on favorise chez lui la possibilité d' « apprivoiser » (ces objets) donc de devenir responsable. » (p.14). En clair, favoriser la restauration du lien social et la responsabilisation conduisent à l'émergence d'une politique fondée sur l'apprentissage de la citoyenneté.

Suivant une terminologie se rattachant davantage à la psychologie développementale, nous pourrions remplacer la notion d'apprivoiser, par celle de s'approprier le réel. Ainsi, l'enfant en danger ne serait plus simplement l'objet du désir pervers et de la manipulation d'autrui, mais deviendrait enfin « acteur » de son propre développement.

Il est du devoir de nos institutions, politiques, médicales et socio-éducatives d'apprendre à l'enfant victime à s'adapter, agir et interagir avec le monde selon ses propres capacités de pensée, et ainsi de restaurer, voire d'instaurer ce lien social évoqué par Lazerges et Cario.

Cario (1999) met ainsi l'accent sur la frontière fragile existant entre inadaptation et déviance, se demandant si l'inadaptation conduit à l'acte criminel.

Ainsi, ces notions de temps, lien et inadaptation, font sans nul doute écho à des concepts se rattachant au développement de l'activité socio-cognitive de l'enfant et de l'adolescent. En effet, ces notions se traduisent en termes de carences, et c'est bien là un des points centraux

de notre questionnement : comment la justice peut-elle répondre adéquatement à des faits délictueux commis par des mineurs lorsque l'activité cognitive de ces derniers est marquée par un déficit au niveau de la construction de la causalité, de l'anticipation et du raisonnement hypothético-déductif ?

La réponse judiciaire intervenant souvent des mois après le délit commis, concernant des adolescents vivant et agissant dans « l'ici et maintenant », suivant la philosophie du « pas vu, pas pris » comme l'analysait Greppo (1998), quelle représentation et interprétation ont-ils de la sanction (ou absence de sanction) ?

En outre, comment peuvent-ils mettre du sens sur une décision prononcée par une juridiction pour mineurs dont ils ne reconnaissent, et parfois même ne comprennent, ni le statut ni la valeur sur le plan moral et social ? En effet, ne s'agit-il point encore de notions de normes, de valeurs morales universelles (ne pas voler, ne pas tuer...), de droit, de liberté, lois et respect, certes connus par la majorité des adolescents délinquants, mais dans quel contexte, par rapport à quelles références sociales et culturelles ? Quel écho ces valeurs ont-elles sur leur représentation du réel ?

Comment alors restaurer ce lien social chez certains mineurs délinquants dont le rapport au réel ne repose que sur une anomie morale et des relations régies par la coaction au détriment de toute « co-opération » ? Et lorsque ces valeurs morales universelles sont élaborées et semblent maîtrisées dans la réflexion et le discours (Zafrany, 1998), pourquoi le mineur délinquant préfère-t-il alors des relations interindividuelles « dominant/dominé », régies par la violence, des relations coercitives et le non-respect face à autrui ? Si la part du libre-arbitre est sans nul doute importante, les enjeux de la structuration et du fonctionnement socio-cognitif sont certainement aussi source d'explications et d'une meilleure compréhension de ce phénomène, au cœur même de notre recherche.

La prise en considération de ce rapport atypique au réel est fondamentale en termes, non plus simplement, d'une inadaptation générale et généraliste, mais bien d'un développement carencé de l'activité cognitive et socio-cognitive qui est au cœur de la réflexion, de la compréhension et qui précède l'action de tout individu. La question d'une justice dite « restaurative » se pose alors et sera discutée car comment restaurer un lien quand ce même lien n'est pas conceptualisé et intériorisé suivant les normes sociales qui régissent notre société ? Et qu'en est-il du traumatisme des victimes confrontées à nouveau à leur agresseur ? Nous développerons ces notions au cours de notre recherche.

3.2.1 Profil du jeune délinquant en France.

Concernant le profil du jeune délinquant « type » décrit par Cario (1999), selon les indicateurs statistiques de 1997, il s'agit d'une personne de sexe masculin, étrangère et/ou issue de l'immigration, et de statut socioculturel défavorisé.

Le rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de juin 2002 affirme le même constat. Cependant, ce rapport le complète en soulignant que les mineurs délinquants sont aussi souvent des mineurs victimes, qu'ils vivent dans un état sanitaire souvent déplorable, souffrant pour beaucoup de problèmes de comportement sérieux, et, que, quelle que soit leur origine sociale, la plupart d'entre eux abusent de substances psychotoxiques, telles que des drogues et l'alcool.

Quelles que soient les séries statistiques de 1997, on observe une surreprésentation des hommes, soit : 86,08% des personnes mises en cause par les services de police judiciaire; 90,17% des condamnés par les juridictions répressives et 96 % de la population incarcérée au 1^{er} octobre 1998.

La part des filles dans la population des jeunes délinquants est de 10,47%, (étant ainsi proche de la part des majeures, située à 14,74%), soit 16 174 mineures mises en cause par les services de police en 1997 sur 154 437 mineurs au total.

Selon les dernières sources connues, « Les chiffres clés de la justice 2013 » (portail justice.gouv.fr, Source : SDSE, exploitation statistique du casier judiciaire national [données provisoires]) sur **617 221 condamnations prononcées en 2012 :**

- 51 029 concernent les moins de 18 ans, soit 8,3%
- 182 664 concernent les 18 à moins de 25 ans soit 29,6%
- 227 225 concernent les 25 à moins de 40 ans soit 36,8%
- 138 044 concernent les 40 à moins de 60 ans soit 22,4%
- 18 259 concernent les 60 ans et plus soit 3,0% des condamnations.

Sexe des condamnés (mineurs et majeurs) :

Hommes 556 143 soit 90,1%

Femmes 61 078 soit 9,9%

Nationalité des condamnés (mineurs et majeurs) :

Française 521 339 soit 84,5%

Étrangère 80 244 soit 13,0%

Non déclarée 15 638 soit 2,5%

Les mesures suivies au titre de l'enfance délinquante étaient de 148 791 en 2011 et 157 157 en 2012 par le secteur public, et 18 695 mesures suivies en 2011 et 16 693 en 2012 par le secteur associatif.

La répartition des activités criminelles auxquelles les mineures délinquantes sont suspectées d'avoir participé, est quasi similaire à celle des garçons : près de 60% d'implication dans les vols et recels, même si on observe une implication proportionnellement plus importante des filles dans les infractions économiques et financières (surtout concernant les abus de confiance, faux et usage, filouteries et chèques sans provisions).

Sachant que la population française est constituée d'un peu plus de la moitié de femmes, la sous-représentation des délinquants de sexe féminin provient davantage de caractéristiques psychosociales selon l'analyse de Cario (1999).

En outre, il constate, à juste titre, que cette « résistance positive des filles et des femmes à la criminalité n'a guère inspiré la doctrine criminaliste d'alors. A tort! ». (p. 71).

Le rapport de la commission d'enquête de 2002 confirme cette prédominance de la délinquance masculine : d'après les chiffres du ministère de l'intérieur, en 2000, sur les 175.256 mineurs mis en cause, 21.003 (soit un peu moins de 12 %) sont des filles et 154.253 (88 %) sont des garçons. Toutefois, comme le soulignait Cario (1999), cette prédominance varie en fonction du type des infractions commises, comme le souligne le tableau suivant.

La délinquance des mineurs en fonction du sexe (Source : ministère de l'intérieur, 2001).

Désignation des infractions les plus significatives	2000				Evolution 1999/2000 en %		
	Hommes	Femmes	Total	% délinquance masculine	Hommes	Femmes	Total
Escoquerie et abus de confiance	1 668	760	2 428	68,78 %	42,52	34,28	39,70
Falsifications et usages	1 182	581	1 763	67,04 %	39,06	19,30	31,86
Autres destructions et dégradations	20 150	1402	21 552	93,49 %	23,63	7,02	22,40
Coups et blessures volontaires	11 561	1739	13 300	86,92 %	14,47	23,77	15,60
Outrages et violences à dépositaire de l'autorité et port ou détention d'armes	7 535	487	8 022	93,92 %	11,42	17,07	11,74
Menaces ou chantages	4 817	579	5 396	89,26 %	7,45	16,50	8,35
Vols avec armes blanches ou par destination et vols avec violence sans arme	8 615	647	9 262	93,01 %	5,72	5,37	5,69
Atteintes aux mœurs	3 729	87	3 816	97,72 %	6,15	- 13,00	5,62
Recels	8 284	613	8 897	92,54 %	2,31	10,05	2,81
Incendies volontaires	2 169	128	2 297	94,42 %	1,12	- 9,22	0,48
Vols simples et vols liés à l'automobile et aux 2 roues	46 421	8899	55 230	84,05 %	- 1,16	2,01	- 0,66
Cambriolages	10 097	860	10 957	92,15 %	- 5,95	- 13,65	- 6,61
TOTAL	126 228	16782	143 010	88,26 %	5,83	6,13	5,87

Ainsi, les garçons sont très fortement impliqués dans les destructions et dégradations (93,5 % des mis en cause), dans les outrages et violences aux dépositaires de l'autorité et dans le port ou la détention d'armes (94 % des mises en cause), dans les vols avec armes blanches ou les vols avec violence (93 % des mis en cause), dans les atteintes aux mœurs (97 % des mis en cause), dans les recels (95 % des mis en cause), dans les incendies volontaires (94,5 % des mis en cause) et dans les cambriolages (92,2%).

En revanche et même si elles restent minoritaires, les filles sont plus impliquées dans l'escroquerie et l'abus de confiance (31,3 % des mis en cause) ou dans les falsifications et usages de chèques ou de cartes de crédit volés (32,9 % des mis en cause). Toujours selon ce rapport au Sénat de juin 2002, il apparaît que la différence entre les sexes augmente avec l'agressivité des actes : « Lorsqu'il s'agit de rechercher du plaisir sans nuire à autrui, les filles sont un peu moins nombreuses que les garçons : 26 % ont pris du cannabis contre 32 % pour les garçons, 40 % des filles ont consommé de l'alcool contre 48,5 % pour les garçons. Pour les dégradations, 28 % des sujets féminins sont passés à l'acte contre 44,5 % de sujets masculins et, pour le vol, 20 % contre 32 %. Pour les violences physiques, seulement 10,5 % des filles y participent, contre 33 % des garçons. Elles ne sont également que 2,5 % à avoir commis un vol grave (racket, vol de voiture, cambriolage, vol à l'arraché) contre 7,5 % des garçons. » (np.).

Les statistiques du ministère de l'Intérieur constatent cependant une légère augmentation de la délinquance féminine puisque le nombre de filles mises en cause entre 1999 et 2000 a crû de 5,45 %, alors que le nombre de garçons mis en cause sur la même période n'a augmenté que de 2,51 %. En outre, il convient de souligner que la progression du recours à la violence a été, en 2000, en pourcentage, plus importante chez les filles que chez les garçons. Ainsi, le nombre de filles mises en cause pour coups et blessures volontaires a augmenté de 23,77 % contre 14,47 % pour les garçons ; celui pour menaces et chantages de 16,5 % (contre 7,45 % pour les garçons) et celui pour les outrages et violences à dépositaires de l'autorité de 17,07 % contre 11,42% pour les garçons (Chapitre 2A du rapport, np.).

Phénomène plus inquiétant: l'âge des délinquants en France. En effet, Cario (1999) relève qu'un délinquant condamné sur trois, chez les hommes comme chez les femmes, a moins de 25 ans en 1997, soit 33,35%, contre seulement 15,27% en 1990.

Concernant les mineurs délinquants, toujours en 1997, sur un total de 31 853 individus (dont 2395 filles), on en comptait :

- 922 qui avaient moins de 13 ans, soit 2,89% (en pourcentage absolu) (dont 76 filles, soit 8,24%)
- 13 464 qui avaient de 13 à moins de 16 ans, soit 42,26% (dont 1183 filles, soit 8,78%)
- 17 467 qui avaient de 16 à moins de 18 ans, soit 54,83% (dont 1136 filles, soit 6,50%).

Tous les experts (police, gendarmerie,...) entendus lors de la commission d'enquête de 2002 s'accordent sur un point : les mineurs entrent dans la délinquance plus tôt qu'auparavant. En effet, en 2001, la part des adolescents de moins de treize ans augmente sur l'ensemble des mineurs délinquants, alors que la part des seize à dix-huit ans régresse légèrement de -2%, et celle des quatorze à seize ans se stabilise. Ainsi, les mineurs de moins de seize représentent en 2001 12% des individus interpellés par les services de la sécurité publique, et près de 49% des mineurs mis en cause.

En outre, si les treize - dix-huit ans représentent une part majoritaire des délinquants juvéniles, les études criminologiques récentes notent que la part des mineurs âgés de huit à douze ans qui entre dans la délinquance est de plus en plus importante, et ainsi, que l'âge moyen d'entrée dans les bandes s'abaisserait environ tous les trois ans. Ce phénomène d'entrée précoce dans la délinquance serait alors à l'origine de l'augmentation du niveau de violence des jeunes : 74% des jeunes qui ont déjà commis un délit bénin à 12 ans ou moins sont impliqués dans un acte grave par la suite, alors qu'ils sont un peu moins de la moitié pour ceux qui ont commencé à 13 ans (44%), et ne représentent plus que 15% pour ceux qui ont commis leur premier délit à 14 ans.

De plus, alors que le nombre de mineurs incarcérés était en baisse depuis quelques années, Cario (1999) observe que les incarcérations augmentent de façon inquiétante selon lui depuis 1993. Ainsi, il s'interroge sur la question de la précocité des comportements criminels et l'analyse que l'on doit lui porter: en effet, si c'est un phénomène nouveau et réel qui touche les mineurs d'aujourd'hui, il doit néanmoins être nuancé par la réponse répressive qui prend le pas sur les mesures éducatives d'autrefois et qui ainsi gonfle le chiffre des mineurs de moins de 16 ans incarcérés. Aucune statistique fiable selon Cario ne permet de « trancher clairement entre

évolution quantitative contemporaine du phénomène et moindre tolérance sociale à son égard que par le passé. » (1999, p. 74).

Toujours selon les statistiques de 1997 rapportées par Cario (1999), il apparaît qu'elles sont peu fiables et peu approfondies concernant les nationalités des mineurs délinquants : sur 31 853 mineurs dont la condamnation a été portée sur le casier judiciaire en 1997, 16,23% étaient étrangers, et plus proportionnellement issus des pays du Maghreb. Toutefois la catégorie « autre nationalité » touchant plus d'un cas sur deux, il reste très difficile de commenter davantage ces statistiques.

Synthèse des dernières données statistiques recueillies en 2013 :

La justice des mineurs concerne les mineurs en danger (dans le cadre de la justice civile au titre de l'article 375 du code civil) ainsi que les mineurs ayant commis des actes de délinquance (dans le cadre de la justice pénale, au titre de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante. Dans ces deux domaines, c'est le juge des enfants qui est compétent pour prendre la décision judiciaire.

Chaque année, près de 383 000 mineurs sont pris en charge par la justice. Près de 212 500 mineurs sont pris en charge au civil (Sources ministère de la justice, 2013).

Sur l'ensemble de ces mineurs, près de 170 500 sont pris en charge par les services de la Protection judiciaire de la jeunesse, 92 000 le sont dans le cadre pénal. (Sources Ministère de la Justice, décembre 2013).

En 2010 ou 2011, 2,2 millions de personnes de 18 à 75 ans ont subi des violences physiques ou sexuelles (Statistiques de la délinquance, 2013). Les hommes sont beaucoup moins souvent que les femmes victimes de viols et d'autres atteintes sexuelles. Les jeunes adultes et les parents de familles monoparentales sont plus exposés à toutes les formes de violences. Pour un homme sur deux victimes de violence, l'auteur est un inconnu. À l'opposé, les trois quarts des femmes victimes de violence connaissent leur agresseur. Notamment, pour plus de 30 % d'entre elles, il s'agit du conjoint ou de l'ex-conjoint. Ces violences conjugales sont rarement suivies de plaintes, en particulier lorsqu'il s'agit d'agressions à caractère sexuel.

Toutes les données statistiques actuelles sur la délinquance subissent de multiples controverses. Jean-François Impini (2013), ancien Colonel de gendarmerie, dénonce dans son ouvrage *Un mensonge d'Etat, l'imposture sécuritaire : le livre noir de la*

délinquance, comment les chiffres sont truqués et dévoyés impunément, face au dictat des « bons » résultats et des politiques de communication sur cet épineux sujet.

Une enquête de victimisation, réalisée par l'Insee (Nov. 2011) auprès de 85 000 Français victimes de vols ou d'agressions, note que 46% des personnes mises en causes pour vol violent par la police ou la gendarmerie sont des mineurs. Selon les statistiques officielles, la mise en cause des mineurs par la police, hors délits routiers, a subi une augmentation de 8,2% entre 2005 et 2009 (Source : Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP), nov. 2011), et serait restée stable depuis. Même constat de progression chez les jeunes filles mineures : +34% entre 2005 et 2010. Tandis que les mineurs masculins sont plus souvent inquiétés pour des atteintes aux biens, les jeunes filles le sont aussi pour des vols à la tire : dans ces affaires, on constate qu'une personne mise en cause sur trois est une femme de moins de 18 ans.

Derrière ces statistiques, controversées ou non selon les approches et les méthodes d'enquêtes, en particulier à but politique, derrière chaque critique, il existe une réalité : le profil « type » du mineur délinquant. Son étude détaillée dans un souci de compréhension du phénomène, mais aussi ses origines en vue d'un travail plus en amont sur le plan préventif.

3.2.2 Degré d'instruction et niveau socio-économique des jeunes délinquants.

« Le constat est aujourd'hui dramatique. D'une manière assez grossière, on déplore qu'environ sept criminels sur dix n'aient pas dépassé le niveau d'instruction primaire (dont 10% d'illettrés). Des études plus monographiques ont relevé que le niveau moyen d'instruction d'un détenu correspondait à celui d'un élève de cours élémentaire 2^o année (de cours moyen 1^{ère} année chez les femmes). La plupart d'entre eux proviennent de Zone d'Education Prioritaire ou de caractéristiques voisines. (...) Et du niveau scolaire atteint, plus globalement des pratiques linguistiques, dépendent les aptitudes plus ou moins prononcées à la gestualisation ou à la symbolisation des affects douloureux en provenance de l'extérieur, dépendent donc les passages à l'acte criminel. Ce niveau scolaire très insuffisant est souligné par tous les rapports officiels précités sur la prévention de la délinquance des mineurs. Plus précisément, 80% des jeunes confiés aux Centres de jour de la Protection judiciaire de la jeunesse ont un niveau

inférieur au Cours moyen I ère année, 30% ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter. » (Cario, 1999, p. 77).

Effectivement, si ce constat de Cario (1998), datant de 16 ans, est « dramatique », il permet de souligner l'importance d'un facteur fondamental à prendre en considération tant dans l'observation du phénomène, que dans la prévention et la prise en charge de la délinquance : le degré d'instruction, toujours au cœur de l'actualité.

Le niveau scolaire très insuffisant des jeunes délinquants mis en avant par les rapports officiels nous conduit à nous interroger sur les capacités cognitives de ces derniers.

Les pourcentages cités par Cario (1998) sont inquiétants et renvoient aux carences profondes des capacités scolaires, à l'illettrisme et au rejet de l'enseignement qui sont les caractéristiques d'un déséquilibre patent des modalités structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive du jeune délinquant, objet de notre étude.

Mais toute personne illettrée ou en échec scolaire ne deviendra pas forcément un délinquant ! C'est pourquoi l'analyse du degré d'instruction et du niveau socio-économique doit être extrêmement rigoureuse.

Selon Cario « Aujourd'hui encore les comportements criminels sanctionnés sont massivement posés par des individus en situation de grande précarité. Et sans que l'on puisse évoquer un quelconque déterminisme social intangible, il convient néanmoins de constater la tragique reproduction sociale de la pauvreté (au sens le plus large) qui contamine, de génération en génération, les familles les plus défavorisées. » (1999, p. 78).

Toutefois, l'auteur n'oublie pas de souligner aussi la croissance préoccupante de la criminalité en « col blanc » qui a lieu dans les classes favorisées.

Cependant, cette dernière forme de criminalité en termes par exemple de blanchiment d'argent, détournements de fonds, etc., nécessite des capacités de raisonnement intellectuel et de stratégies socio-cognitives bien plus élaborées. Cadres supérieurs, politiciens ou autres énarques impliqués dans ce genre de malversations sont exclus de notre problématique et de notre analyse car ils ne s'intègrent pas dans le type de population et de délinquance étudiés ici. Néanmoins, une question reste commune à ces deux phénomènes : celle du libre-arbitre que nous aborderons ultérieurement dans notre analyse du passage à l'acte délictueux.

On pourra notamment s'interroger sur l'existence éventuelle de traits psychologiques communs aux personnalités délinquantes (en se référant en particulier aux travaux de Pinatel, 1987).

En outre, lorsque ce sont de grands chefs d'entreprise, hommes d'affaires reconnus, banques et classes politiques qui sont concernées par des scandales financiers, au coût humain gravement élevé, c'est toute la question des valeurs morales d'une société occidentale dans ses repères et sa crédibilité qui sont fortement ébranlées par un système corrompu. Croire en quoi, en qui ? L'affaire Enron aux Etats-Unis (2002), avec ses dirigeants malhonnêtes, des auditeurs complices, des politiciens corrompus, des financiers myopes, des salariés trompés, des milliers d'américains spoliés et ruinés, fut un scandale et un réel drame humain dont la faillite frauduleuse à 60 milliards de dollars fut le détonateur d'une véritable crise.

En France, beaucoup d'affaires de corruptions financières, bancaires, politiques ont ébranlé les valeurs de la République, l'affaire politico-financière de Cahuzac en décembre 2012 fait encore « couler beaucoup d'encre » aujourd'hui dans une France en proie à une crise économique majeure : cela a-t-il un impact sur la représentation des valeurs morales sociétales et plus particulièrement sur les mineurs étudiés ainsi que sur leur famille naturelle dans notre recherche ? Nous y reviendrons lors de notre analyse des entretiens.

Si les mineurs délinquants sont surreprésentés au sein de la population française dans les classes ouvrières et personnels de manœuvres, ou sont issus de famille sans activité professionnelle, la pauvreté économique et la répétition transgénérationnelle sont des constantes préoccupantes. Aussi, comme d'autres experts du phénomène de la délinquance et de la criminalité juvénile, nous insisterons plus loin sur la nécessaire prévention précoce auprès des populations dites « à risque ».

L'ex-premier ministre Jean-Marc Ayrault, dans une circulaire du 4 juillet 2013, dont l'objet est « Stratégie nationale de prévention de la délinquance », pour la période 2013-2017, fixe des orientations prioritaires dans trois programmes d'action, à destination des acteurs locaux dans le cadre d'un nouveau plan départemental de la prévention de la délinquance. Ces trois programmes d'action sont :

- « A l'intention des jeunes exposés à la délinquance.
- Pour améliorer la prévention des violences faites aux femmes et des violences intrafamiliales ainsi que l'aide aux victimes.
- Pour améliorer la tranquillité publique.

Le FIPD, Fonds Interministériel de Prévention de la Délinquance sera le principal levier financier de l'Etat pour mettre en œuvre ces priorités. » (np.).

Si le profil socio-économique des jeunes délinquants est continuellement le même au fil des études sociologiques sur le sujet depuis les années 70, sujet de sexe masculin issu des classes défavorisées, des banlieues, souvent d'origine étrangère, la question de l'intégration, de l'ethnisation des problèmes heurtent profondément nos valeurs républicaines. Les nombreux débats organisés dans diverses villes de France sur le sujet, soulignent que nombre de ces jeunes sont bien assimilés dans la société, voire sur-adaptés aux modèles culturels dominants, tout en ayant le sentiment que la société française ne veut pas leur faire de place.

La stigmatisation de certaines couches de la population qui s'impose en France dans les années 70 s'alimente des mécanismes de ségrégation et de la place des minorités, le problème social majeur étant celui de la crise économique, l'exclusion et la désaffiliation, soulignées par toutes les études sociologiques de ces 40 dernières années.

La pauvreté croissante et explosive qui touche le monde occidental, l'écart de plus en plus flagrant entre les classes sociales, est une source inépuisable de la montée de la délinquance en particulier chez les mineurs. Le modèle utilitariste interprétant la délinquance comme une conduite rationnelle sur un marché s'impose dans les années 80. La délinquance juvénile est alors perçue comme une activité économique rationnelle dans un monde qui ne fournit pas à tous des emplois légaux.

Selon l'Observatoire des Inégalités (11 octobre 2013), « En France, un individu peut être considéré comme pauvre quand ses revenus mensuels sont inférieurs à 814 ou 977 euros (données 2011) selon la définition de la pauvreté utilisée (seuil à 50 % ou à 60 % du niveau de vie médian). Le revenu pris en compte est le revenu dit *disponible*, après impôts et prestations sociales. En dépit du ralentissement de la croissance depuis les années 1970, la France continue à s'enrichir. Le revenu médian augmente et donc avec lui le seuil de pauvreté. Entre 1970 et 2011, le seuil de pauvreté à 50 % a doublé en euros constants (c'est-à-dire une fois que l'on a retiré l'inflation), de 400 à 800 euros. Les pauvres d'aujourd'hui sont deux fois plus riches que ceux d'hier, mais ils ne vivent pas dans la même société : les besoins ne sont plus les mêmes. »

Toujours selon les sources de cet Observatoire (octobre 2012), « La pauvreté touche en premier lieu les enfants, les adolescents et les jeunes adultes (20-29 ans) dont plus d'un sur dix est pauvre. Parmi les 4,7 millions de pauvres au seuil de 50 % du niveau de vie médian,

1,7 million (plus du tiers du total) sont des enfants et des adolescents. La notion « d'enfants pauvres » cache la pauvreté des parents. Les enfants pauvres le sont parce que leurs parents disposent de revenus insuffisants, notamment du fait du chômage, des bas salaires et du morcellement des temps de travail (temps partiel, intérim, CDD, etc.).

Les plus de 60 ans sont moins souvent concernés. 4,7 % d'entre eux sont pauvres, et ils constituent 12 % des personnes pauvres. Ce qui ne signifie pas pour autant que leur situation soit moins grave : une partie de ces personnes, notamment en milieu rural, survivent avec de très bas revenus. On le dit rarement, mais les plus âgés sont dans une situation particulière qu'il faut prendre en compte : il est très peu probable que leur situation évolue, alors que les plus jeunes peuvent toujours espérer un avenir meilleur.

Les femmes sont 2,6 millions à être pauvres au seuil à 50 % du niveau de vie médian, soit tout de même 300 000 de plus que les hommes. Elles représentent 53 % des pauvres. Une partie d'entre elles sont des femmes à la tête d'une famille monoparentale, et leur part augmente significativement au fil des années. Un million de personnes vivant dans ce type de famille sont pauvres avec un taux de pauvreté de 20,2 %. 3,2 % de personnes qui vivent dans un couple sans enfant sont pauvres, mais c'est le cas d'une personne seule sur dix. Les couples avec enfants sont moins souvent pauvres (6,5 %) que la moyenne (7,8 %), mais ils sont très nombreux (1,9 million) et représentent 40 % des personnes pauvres. » (np.).

Enfin l'Observatoire (octobre 2012) souligne que la non obtention d'un diplôme scolaire favorise lourdement la pauvreté et devient alors un véritable handicap social : le taux de pauvreté des personnes sans diplôme est de 10,9 %, contre 3,3 % pour les bac+2. Au total, 43,6 % des pauvres n'ont aucun diplôme, alors que 4,6 % disposent au moins du niveau bac+2. Cette situation se reflète dans le paysage social de la pauvreté : 60 % des pauvres vivent dans un ménage dont la personne de référence est ouvrière, employée ou inactive. 10,1 % des employés, 8,1 % des ouvriers sont pauvres, contre 1,6 % des cadres supérieurs.

Le travail de prévention mis en place par les politiques gouvernementales mais aussi au sein de chaque ville française est alors conçu comme une politique globale de lutte contre l'exclusion, combinaison de politiques sécuritaires mais aussi éducatives à l'attention des publics défavorisés, en situation précaire, ces questions d'éducation et de socialisation étant au cœur de notre recherche.

3.2.3 La personnalité du jeune délinquant.

Depuis la fin du 18^e siècle, les études scientifiques consacrées à la personnalité criminelle se succèdent, se croisant ou s'opposant selon les courants et théories : de la craniologie de Gall (1838), aux études sociologiques de Durkheim (1934), passant par l'approche psychanalytique de Freud (1923), le développement des sciences humaines et criminelles au cours des dernières années a contribué à l'émergence de nouveaux travaux et perspectives.

Les criminologues contemporains se réfèrent notamment aux travaux de Jean Pinatel (1987) dont les recherches portent sur la personnalité criminelle. Selon Pinatel, le criminel est un être comme les autres, qui se différencie seulement par une aptitude particulière au passage à l'acte, attestant d'un seuil délinquantiel moins élevé que le non délinquant.

Les traits psychologiques spécifiques à la personnalité criminelle sont regroupés en un noyau central qui gouverne le passage à l'acte, ainsi que des variables qui se rapportent à l'activité, aux aptitudes physiques, intellectuelles, ou encore aux besoins sexuels de l'intéressé.

Le noyau central regroupe :

- **l'égoïsme** (tendance à tout ramener à soi, domination, susceptibilité, attitude critique envers autrui...),
- **la labilité** (suggestibilité, instabilité, humeur capricieuse, inscription dans le présent),
- **l'agressivité** (hostilité destructrice, aptitude à provoquer et/ou à attaquer le premier),
- **l'indifférence affective** (froideur, absence d'émotions ou d'inclinations altruistes).

Ce noyau central nous renseigne sur la témibilité (ou capacité criminelle) de l'individu, sous-tendant les conditions générales du passage à l'acte. Les traits psychologiques rentrent alors dans le processus de maturation de la personnalité criminelle, tandis que les variables vont commander les modalités du passage à l'acte, pouvant ainsi nous renseigner éventuellement sur les motivations de la conduite criminelle.

La personnalité criminelle est alors considérée dans sa globalité par Pinatel (1987), suivant l'action et l'interaction des traits psychologiques et des variables qui déterminent les caractéristiques de ce type de personnalité et lui confèrent ainsi une structure dynamique.

S'inspirant de la théorie de Pinatel, Frechette et Leblanc (1987) sont les initiateurs d'une approche développementale de la personnalité délinquante ou « antisociale », leurs recherches s'appuyant sur des études longitudinales, d'une durée de vingt ans, portant sur des adolescents délinquants.

Analysant les relations entre développement psychosocial de l'adolescent et développement de la délinquance, Frechette et Leblanc (1987) définissent les dimensions de la personnalité qui engendrent et soutiennent l'action antisociale des mineurs. Ce concept de « personnalité délinquante » peut alors se caractériser par trois symptômes essentiels, à savoir: l'enracinement criminel, la dyssocialité et l'égoïsme. Ces symptômes s'avèrent alors communs à plusieurs états pathologiques, de structure étiologique différenciée : le délinquant névrotique, le délinquant marginal, le délinquant immature et le délinquant structuré. Cette structure de personnalité se consolide progressivement au cours du développement, durant l'enfance et l'adolescence, contribuant de manière significative au passage à l'acte délictueux.

Ces deux auteurs ont aussi relevé que la nature, la gravité et la fréquence des activités délictueuses, variaient selon l'âge de l'adolescent, selon leur apparition. Ainsi, le passage à l'acte sur un mode hédoniste semble davantage caractériser la première période allant de la latence à la moitié de l'adolescence. « Les deux autres, allant de la moitié à la fin de l'adolescence et de la fin de l'adolescence à la vingtaine, alternent les modèles de passage à l'acte impulsif et de passage à l'acte rationnel. Ils [les auteurs] soulignent ainsi qu'à défaut d'intervention immédiate, l'aggravation est assez systématique, de la délinquance commune à la délinquance distinctive, d'autant plus importante que les actes délictueux auront été précoces. » (Cario, 1999, p. 176).

Ainsi, les travaux de Leblanc et Frechette (1987) insistent surtout sur l'importance de la prévention sociale et de la précocité nécessaire des interventions. En cas d'échec de ces dernières, lorsque l'acte délictueux est commis, l'évaluation complète et approfondie de la personnalité du mineur délinquant s'avère fondamentale afin de mettre en place une prise en charge psycho-éducative adaptée de l'intéressé, et ce, le plus *précocement* possible.

Selon l'approche développementale et socio-cognitive qui est la nôtre dans cette recherche, un de nos objectifs est de démontrer l'influence entre les différents facteurs, intrinsèques, propres à l'individu, et extrinsèques, interactions familiales et sociales, qui favorisent les carences du développement du jugement moral et le passage à l'acte ou non délictueux.

D'autres approches mettent en avant la prévalence de l'influence de l'un de ces facteurs comme source et explication du développement d'une personnalité délinquante.

Comme le souligne Tostain et Lebreuilly (2005), « Au niveau des causes, si on se réfère aux théories explicatives de la délinquance (Fillieule, 2001 ; Szabo, 1996), il y a en première analyse trois grands champs. Un champ qui met l'accent sur l'influence des conditions sociales défavorables (inégalités économiques, environnement culturel faible, tissu urbain dégradé, etc.). Un autre qui pointe le rôle de la sphère familiale (troubles des identifications parentales, pratiques éducatives déficientes, etc.). Enfin, un champ qui pointe les facteurs individuels et dont les explications se répartissent le long d'un continuum déterminé par la capacité d'autonomie et de libre choix que l'on attribue au délinquant. A un pôle, on trouve des théories pour lesquelles la délinquance renvoie à des dimensions que l'individu ne contrôle pas. C'est par exemple l'idée que c'est dans la nature des individus (Lombroso, 1876) ou lié à un manque d'intelligence. A l'autre extrême, se côtoient des théories qui insistent au contraire sur l'idée que la délinquance est une activité volontaire et délibérée. A titre d'exemple, on peut citer les thèses selon lesquelles les délinquants sont des individus « normaux », rationnels, mais opportunistes, qui transgressent de façon réfléchie la Loi quand ils savent qu'ils peuvent en récolter des bénéfices à moindre coût (comme dans le cas où il y a peu de risques d'être pris. Cusson, 1998). » (np.).

Que ces problèmes s'expliquent par une simple prédisposition « naturelle » à devenir un être déviant, ou par la place indiscutable du libre –arbitre de tout individu, ou renvoient au débat inépuisable de la prévalence de l'inné ou de l'acquis, notre recherche ne prétend pas trancher entre ces diverses positions. L'approche socio-cognitive, que nous adoptons ici, vise justement à ne pas négliger l'un ou l'autre de ces facteurs. La personnalité humaine ne peut se développer en dehors de toutes interactions environnementales, le sujet dès la prime enfance étant à des degrés variables « acteurs » au sens piagétien du terme, de son propre développement. Comme nous le discuterons dans notre analyse, notre objectif est de montrer les conséquences de troubles cognitifs, en particulier concernant l'appropriation des valeurs morales sur la trajectoire développementale des sujets étudiés et leurs conduites. Comment et à quel degré les carences et la stagnation à un stade développemental, en particulier à une morale hétéronome, vont-elles influencer l'évolution personnelle et sociale des sujets issus de notre échantillon, et ainsi comment envisager des mesures préventives et psycho-éducatives dans l'intérêt de chaque adolescent mais aussi dans celui de la protection des futures victimes potentielles.

Si l'enjeu central de l'interaction sujet – milieu reste majeur pour appréhender le développement, les derniers travaux en psychiatrie et en neurosciences pour mieux comprendre les troubles de la personnalité ne peuvent être négligés dans notre étude. La publication à l'assemblée annuelle de l'American Psychiatric aux Etats-Unis en mai 2013 de la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM V), marque l'aboutissement d'une décennie de recherche dans la révision des critères pour le diagnostic et la classification des troubles mentaux. Les caractéristiques des troubles des conduites, addiction, déviance, psychopathie, sociopathie, personnalité perverse, des organisations pathologiques de la personnalité, etc. y sont recensées et décrites afin d'aider les cliniciens à établir des tableaux diagnostiques de leurs patients. Très controversé comme les autres DSM avant lui, la version V n'en reste pas moins une référence pour de nombreux praticiens du soin psychique.

Nous ne pourrions ici détailler l'ensemble des critères diagnostiques qui peuvent concerner la personnalité du mineur délinquant (une thèse complète serait nécessaire). Nous faisons le choix de retenir certains travaux qui concernant plus directement notre recherche sur les liens entre construction de l'empathie et la morale, la maîtrise de l'impulsivité, et dans le champ émotion et cognition, la place de la culpabilité. Tout d'abord revenons sur les caractéristiques de la personnalité antisociale définie par les DSM IV-TR, (1996) et le DSM V, (2013) ainsi que la CIM 10 (Classification Internationale des Maladies mentales selon l'OMS, 1996).

La version du DSM V conserve six types de troubles de la personnalité:

- Trouble de la personnalité limite (borderline)
- Trouble obsessionnel-compulsif de personnalité
- Trouble de la personnalité évitante
- Trouble de la personnalité schizotypique
- Trouble de la personnalité antisociale
- Trouble de la personnalité narcissique

Deux types de troubles de la personnalité retiennent notre attention au regard de la population étudiée dans notre recherche : personnalité limite et antisociale.

La personnalité limite (borderline) se définit ainsi selon le DSM V :

Mode général d'instabilité des relations interpersonnelles, de l'image de soi et des affects avec une impulsivité marquée, qui apparaît au début de l'âge adulte et est présent dans des contextes divers, comme en témoignent au moins cinq des manifestations suivantes :

1. Efforts effrénés pour éviter les abandons réels ou imaginés.
2. Mode relations interpersonnelles instables et intenses caractérisées par l'alternance entre les positions extrêmes d'idéalisation excessive et de dévalorisation.
3. Perturbation de l'identité : instabilité marquée et persistante de l'image ou de la notion de soi.
4. Impulsivité dans au moins deux domaines potentiellement dommageables pour le sujet (par exemple dépenses, sexualité, toxicomanie, conduite automobile dangereuse, crises de boulimie).
5. Répétition de comportements, de gestes ou de menaces suicidaires, ou d'automutilations.
6. Instabilité affective due à une réactivité marquée de l'humeur (par exemple dysphorie épisodique intense, irritabilité ou anxiété durant habituellement quelques heures et rarement plus de quelques jours).
7. Sentiments chroniques de vide.
8. Colères intenses et inappropriées ou difficulté à contrôler sa colère (par exemple fréquentes manifestations de mauvaise humeur, colère constante ou bagarres répétées).
9. Survenue transitoire dans des situations de stress d'une idéation persécutoire ou de symptômes dissociatifs sévères.

La personnalité antisociale se définit ainsi selon le DSM V :

- A. Mode général de mépris et de transgression des droits d'autrui qui survient depuis l'âge de 15 ans, comme en témoignent au moins trois des manifestations suivantes:
1. Incapacité de se conformer aux normes sociales qui déterminent les comportements légaux, comme l'indique la répétition de comportements passibles d'arrestation.
 2. Tendance à tromper par profit ou par plaisir, indiquée par des mensonges répétés, l'utilisation de pseudonymes ou des escroqueries.

3. Impulsivité ou incapacité à planifier à l'avance.
 4. Irritabilité ou agressivité, indiquées par la répétition de bagarres ou d'agressions.
 5. Mépris inconsidéré pour sa sécurité ou celle d'autrui.
 6. Irresponsabilité persistante, indiquée par l'incapacité répétée d'assumer un emploi stable ou d'honorer des obligations financières.
 7. Absence de remords, indiquée par le fait d'être indifférent ou de se justifier après avoir blessé, maltraité ou volé autrui.
- B. Age au moins égal à 18 ans.
- C. Manifestations d'un trouble des conduites débutant avant l'âge de 15 ans.
- D. Les comportements antisociaux ne surviennent pas exclusivement pendant l'évolution d'une schizophrénie ou d'un épisode maniaque.

Selon la CIM 10 (classification internationale des maladies mentales de l'OMS, 1996), le trouble de la personnalité dyssociale (antisociale) est caractérisé par le mépris des obligations sociales, et l'indifférence cynique pour les sentiments des autres. Ce trouble de la personnalité est habituellement repéré en raison de l'écart considérable qui existe entre le comportement et les normes sociales. Il est caractérisé par :

1. Une indifférence froide envers les sentiments d'autrui.
2. Une attitude irresponsable manifeste et persistante, un mépris des normes, des règles et des contraintes sociales.
3. Une incapacité à maintenir durablement des relations, alors même qu'il n'existe pas de difficultés à établir des relations.
4. Une très faible tolérance à la frustration et un abaissement du seuil de décharge de l'agressivité, y compris de la violence.
5. Une incapacité à éprouver de la culpabilité ou à tirer un enseignement des expériences, notamment des sanctions.
6. Une tendance nette à blâmer autrui ou à fournir des justifications plausibles pour expliquer un comportement à l'origine d'un conflit entre le sujet et la société.

Nous reprendrons au cours de notre analyse les différentes caractéristiques de ces troubles de la personnalité en lien avec certains profils repérés au sein de la population étudiée, tout en tenant compte des âges des sujets, critère essentiel à retenir en termes de diagnostic

psychiatrique. Même si pour certains sujets des profils sociopathiques ou psychopathiques étaient envisagés par des psychiatres de l'institution, aucun diagnostic ne sera établi en ce sens de façon définitive, notamment en raison de leurs âges au moment de notre entretien.

Cependant, il nous semble intéressant d'appréhender des notions relatives au comportement antisocial à travers les avancées neuroscientifiques qui étudient ce sujet de façon approfondie depuis ces 20 dernières années, à travers notamment l'empathie et l'intériorisation des normes morales, la capacité de ressenti de la douleur d'autrui et la culpabilité.

Jean Decety, un de nos professeurs lors de notre DEA en 1998 à l'Université Lyon 2, ancien directeur de recherche à l'INSERM (Institut national de recherche médicale) à Lyon jusqu'en 2001, professeur à l'Université de Washington, Seattle (2001-2005) et actuellement professeur à l'Université de Chicago, se consacre depuis de nombreuses années au lien entre empathie et conduites asociales, selon une approche neuroscientifique.

Si **l'empathie** se définit généralement comme la capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ses sentiments, Decety (2004), pense que cette définition n'est que partielle, préférant en proposer deux distinctes : « Dans la première, l'empathie désigne un sentiment de partage et de compréhension affective qui témoigne des mécanismes intersubjectifs propres à l'espèce humaine. Il s'agit certes de notre capacité à se mettre à la place de l'autre pour ressentir son état subjectif. Une deuxième définition désigne l'empathie en tant qu'émotion particulière, ou attitude qui conduit à des comportements prosociaux, altruistes (une définition proche de la sympathie dans son usage en langue anglaise). Si on se contente de la première définition, alors il est clair que la capacité de comprendre l'état interne (psychologique) d'autrui à partir d'indices objectifs externes (comme les expressions faciales, les modulations de la voix, le contenu sémantique du langage. etc.) procure un avantage adaptatif majeur pour naviguer dans le monde social. L'empathie permet d'obtenir une source de connaissance sur l'état psychologique d'autrui (et en cela est très proche de cette autre capacité à imaginer l'état mental d'autrui appelée « théorie de l'esprit »). Ces connaissances serviront des buts assez divers selon les individus, leur motivation, leur personnalité et les circonstances. [...] L'empathie est un état mental complexe dans, lequel différents processus perceptifs, cognitifs, motivationnels et mnésiques interagissent. Il n'existe donc pas de module de l'empathie ni de région cérébrale spécifique qui le sous-tendrait. En effet, comme le démontrent de nombreux travaux en neuroscience, plusieurs régions frontales, limbiques et

pariétales sont concernées par l'empathie. Nos travaux ont par ailleurs pu montrer la proximité entre l'empathie et la théorie de l'esprit, cette capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs, idées à autrui. Certains des mécanismes neuronaux sous-tendus par les aires temporales antérieures et préfrontales sont communs aux deux capacités. » (p. 1 - 2).

Ainsi, suite à ses travaux sur « Le cerveau de sociopathes » Decety (2004) souligne que « Les personnalités antisociales (de nombreux sociopathes) ont de réels déficits de contrôle de leur comportement et d'inhibition (les fonctions exécutives), or il semble exister une dépendance fonctionnelle entre les fonctions exécutives et la capacité d'attribuer à soi-même et aux autres personnes des états mentaux comme les désirs, des croyances, des sentiments ou des intentions. D'autres personnalités ont du mal à distinguer soi d'autrui. Elles vivent en première personne les émotions des autres et sont ressenties comme envahissantes » (np.).

Decety (2012, 2013) et d'autres recherches menées dans les laboratoires de psychologie, neurosciences, émotions et cognitions sociales, (dont Bègue, 2011 ; Blair, 2005 ; Haidt, 1993 ; Knoch, 2009, 2010 ; Schaumberg & Flynn, 2012) s'accordent sur le fait que plusieurs aires cérébrales sont impliquées dans le développement de l'empathie, mais aussi de la culpabilité et du contrôle de l'impulsivité, et ainsi de la labilité émotionnelle. Ces travaux novateurs sur les émotions morales sont en plein essor.

Depuis quelques années, les scientifiques utilisent les modèles expérimentaux de l'économie comportementale avec les méthodes d'imagerie. Parmi elles, l'IRMf (Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) permet de visualiser l'activation de certaines régions cérébrales lors du contrôle de soi dans les interactions sociales. L'imagerie par résonance magnétique mesure la concentration d'oxygène dans le sang, l'EEG, (l'électroencéphalographie) ou la MEG (la magnéto-encéphalographie) détectent respectivement l'activité électrique ou l'activité magnétique du cerveau. A l'aide de la TMS (stimulation magnétique transcrânienne) et de la STCC (stimulation transcrânienne à courant continu), les chercheurs peuvent modifier l'activation de certaines aires cérébrales au moyen de champs magnétiques ou électriques externes. Ainsi, la TMS à basses fréquences peut inhiber temporairement l'activité neuronale d'une région cérébrale choisie : si la capacité du contrôle de soi dans les interactions sociales des sujets est diminuée pendant cette stimulation, cela suggère alors que l'aire ciblée participe au contrôle de soi.

Si ces expériences en laboratoire se multiplient afin de discerner le rôle de chacune des aires cérébrales étudiées sur les émotions sociales, les patients cérébrolésés, ou certains types de démences, tendent à fournir aussi des explications sur les aires impliquées dans le ressenti et la gestion des émotions impliquées dans les interactions sociales. Ainsi, par exemple, les démences fronto-temporales (DFT) constituent un groupe de maladies neuro-dégénératives caractérisées par des troubles du comportement, du langage, et une détérioration intellectuelle. Elles sont dues à une altération progressive de certaines régions frontales et temporales, associée à une dégradation sévère de la cognition sociale et constituent une source importante de connaissance dans la relation entre empathie et cognition.

Plus précisément, concernant les aires cérébrales impliquées dans le jugement moral, Decety (Decety, Michalska & Kinzler, 2012 ; Decety & Cacioppo, 2012 ; Decety, Skelly & Kiehl, 2013 ; Decety & Howard, 2013) confirme, comme lors de ses études précédentes sur la perception de la détresse des autres (Decety, 2004), que certaines aires sont plus particulièrement activées lors d'expériences mettant en jeu des décisions morales : le cortex antérieur insulaire (AIC), la dorsale du cortex cingulaire antérieur, le cortex antérieur de midcingulate, l'aire motrice supplémentaire, l'amygdale, le gris périaqueducal (PAG), et le cortex préfrontal ventromédian (vmPFC). Il est intéressant de noter que des changements nuancés dans les activations neuronales de l'enfance à l'âge adulte suggèrent un changement dans le niveau de la résonance émotionnelle ressentie lorsque le sujet perçoit la douleur d'autrui : ceci suggère que les adultes utilisent des représentations secondaires plus abstraites de la douleur que les enfants en percevant d'autres personnes en détresse. (Sujets étudiés âgés de 4 à 37 ans). Pour des raisons éthiques et méthodologiques, peu de travaux étudient ces mêmes aires dès la naissance et chez le jeune enfant. Toutefois, d'après certains résultats obtenus (Decety, 2004) dès la naissance et chez le nourrisson, ces mêmes aires sont activées lorsque le bébé entend un autre enfant pleurer (contagion des pleurs) ou lorsqu'il est confronté à des images où les expressions faciales sont hostiles à son égard. Ainsi, d'après les auteurs, les régions cérébrales dédiées à l'empathie, sous forme de réactions émotionnelles manifestes déclarées en expérimentation seraient présentes dès la naissance, comme les études chez certains primates l'avaient déjà démontré.

Toutefois, l'évolution cognitive de l'homme par rapport à la primitivité de certaines espèces animales, favoriserait le développement des aires concernées grâce aux interactions sociales humaines et au potentiel plus élevé du développement du cerveau humain.

Ainsi, l'activation de l'amygdale, de l'AIC (cortex antérieur cingulaire), et du vmPFC (cortex préfrontal ventromédian), en percevant les personnes en détresse, est plus élevée chez les jeunes sujets révélant selon Decety une sensation plus directe de l'inconfort et de l'insécurité, réponse viscérale à la menace potentielle. Cette activation est modérée chez l'adulte grâce aux progrès cognitifs, en particulier l'évolution du langage et les capacités d'abstraction plus importantes, les régions préfrontales étant plus évoluées, leur développement se stabilisant vers l'âge de 20 ans, ce qui permettrait un meilleur contrôle cognitif et ainsi une inhibition de la réponse émotionnelle.

Ainsi, selon Decety et Howard (2013), « Dans l'ensemble, ce modèle de changement de développement en réponse à la perception de la détresse des autres est le signe d'un glissement progressif de la surveillance des réponses somatoviscérales chez les jeunes enfants à un niveau d'évaluation plus cognitive associée au contrôle de la direction de traitement plus élevé des émotions chez les participants plus âgés. En outre, l'engagement de l'amygdale, du PAG (le gris périaqueducal), de l'insula, et du vmPFC (cortex préfrontal ventromédian) chez les enfants lorsqu'ils perçoivent la détresse d'autrui, coïncide temporellement avec la maturation structurelle de ces régions. Ces régions mutuellement interconnectés qui sont en ligne relativement tôt dans l'ontogenèse, sous-tendent le traitement rapide des signaux affectifs, et sont impliqués dans l'excitation et de la résonance somatoviscérale. En revanche, les régions médiane et latérale du cortex préfrontal subissent une maturation plus longue dans la durée de vie, devenant progressivement spécialisée pour l'évaluation des stimuli sociaux. Ces dernières régions du cortex préfrontal sont également vitales pour les formes les plus avancées de l'empathie, y compris ceux qui sont associés au point de vue, la théorie de l'esprit, et à la prise de décision morale. [...] Bien que certains systèmes neuronaux utilisés dans le raisonnement moral soient présents tôt dans la vie, les changements dans la connectivité et l'activation régionale au fil du temps donnent un aperçu du développement fascinant. Le fait que les stimuli moralement chargés évoquent une forte tristesse empathique chez les jeunes participants, ainsi qu'une réponse plus forte dans certains réseaux de neurones (le tronc cérébral et l'amygdale), cela soutient l'idée que l'émotion joue un rôle essentiel dans l'orientation de la trajectoire du développement de nos capacités morales. Ainsi, ce qui se développe n'est pas seulement la théorie de l'esprit, mais aussi la capacité à intégrer les connaissances sur les pensées des autres avec des informations sur les conséquences et les émotions dans le contexte du jugement moral » (p. 50).

Les psychologues nomment **Théorie de l'esprit** la capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales. Un des précurseurs de cette théorie fut Jean Piaget au cours de ses travaux sur l'intentionnalité (Bradmetz & Schneider, 1999). Nous verrons au cours de notre analyse comment et à quel degré cette capacité cognitive en lien avec les fonctions émotionnelles peut être carencée ou discordante avec la réalité parmi les sujets étudiés dans notre échantillon de population.

Selon ces différentes recherches neuroscientifiques abordées, une bonne maturation et une activation des aires cérébrales précitées sont fortement impliquées dans le contrôle des émotions sociales, en particulier le cortex préfrontal droit essentiel dans le contrôle de l'impulsivité et l'émergence de la culpabilité (travaux de Knoch, 2009, 2010). Le raccourci tentant pour certains de réduire tout comportement asocial à un dysfonctionnement cérébral serait indubitablement dangereux. Certains avocats aux Etats-Unis se sont empressés de s'emparer de ces travaux pour justifier les actes criminels de leurs clients en prônant ainsi leur irresponsabilité. Il semble qu'aujourd'hui la justice américaine ne soit pas encore encline à juger comme « irresponsables » ces criminels à la simple lumière de ces avancées neuroscientifiques. Le danger subsiste aussi sur le plan éthique, car si nous étions tous potentiellement diagnostiqués dès l'adolescence, voire l'enfance, serions-nous alors des sociopathes ou psychopathes en puissance, pas encore révélés ? Beaucoup s'interrogent à ce sujet en évoquant l'utilisation potentielle à l'avenir de ces recherches. La détection de l'activation et de l'utilisation des aires cérébrales comme élément prédictif de conduites asociales ?

Comme face à toute avancée scientifique, les fantasmes et les peurs de dérive dans leurs applications émergent. Loin de tout scénario fiction alarmiste, pourquoi nous sommes-nous intéressée à l'approche neuroscientifique en relation avec le développement de la personnalité asociale ? Inévitablement, l'interaction sujet-milieu, au cœur de notre approche socio-cognitive, a une influence sur le développement cognitif, moral, affectif, émotionnel des sujets : ainsi des carences environnementales précoces n'auraient-elles pas alors des implications manifestes sur le développement et l'activation des régions cérébrales concernées par le développement moral ? Les facteurs d'imitation, présents dès la naissance, ainsi que d'appropriation des modèles moraux environnementaux, au sein d'une plus large construction de la représentation du réel au sens piagétien, sont bien au centre des apprentissages des codes sociaux qui régissent nos pensées et nos conduites sociales.

C'est bien selon une approche interactionniste et socio-constructiviste que ces travaux neuroscientifiques peuvent être un des éléments parmi d'autres pour mieux cerner l'importance des sollicitations positives externes au sujet qui favorisent le développement de l'empathie, de l'intériorisation de la culpabilité, mais aussi de la honte, et du contrôle de l'impulsivité, *via* l'éducation précoce et la sensibilisation du jeune enfant et de l'adolescent à ces notions fondamentales pour l'équilibre des relations sociales. Sans culpabilité, sans valeur morale, sans contrôle de soi, notre société sombrerait dans le chaos.

Dans la continuité de ce paragraphe, nous allons nous intéresser à ce qui modifie inévitablement la perception du réel et nos comportements : la consommation de substances neurotoxiques. Alcool, drogues, consommés par de nombreux adolescents, et souvent de plus en plus jeunes selon les enquêtes épidémiologiques, ont des conséquences extrêmement nuisibles sur le cerveau selon la quantité, la qualité et la durée d'exposition à la consommation de substances neurotoxiques. Nous allons aborder ce thème en rapport avec les troubles du comportement, en particulier chez le mineur délinquant.

3.2.4 Troubles du comportement et rapport aux substances psychotoxiques.

Le rapport de la commission d'enquête de juin 2002 a souligné **l'importance des liens existant entre délinquance et troubles du comportement**, et ce notamment par le biais des propos de pédopsychiatres, dont Philippe Jeammet (expert participant au rapport d'enquête de 2002) qui analyse les caractéristiques communes des mineurs délinquants présentant des troubles du comportement: « Ces sujets, qui rentrent dans des comportements délinquants recouvrant tout un spectre de psychopathologies, de la psychopathie, voire la psychose jusqu'à la normalité, présentent un certain nombre de caractéristiques qu'il me paraît important de prendre en compte. Tous ont une incapacité d'attendre qui est fondamentale. En effet, sans attente, il est impossible d'avoir un minimum de liberté de choix et d'apporter une réponse adaptée à la situation. [...] Ils n'ont confiance ni en eux, ni dans les autres. Cela se voit à la façon dont ils accusent les autres de leur propre comportement : si je réagis ainsi, c'est la faute d'un tel ! Ils apparaissent comme des marionnettes auxquelles il suffit de ne pas dire bonjour pour déclencher tel ou tel comportement. Cette extrême dépendance à l'environnement est le

signe paradoxal d'une grande vulnérabilité intérieure. Contenus, ces caïds se montrent volontiers apeurés, phobiques et commettent de fréquentes tentatives de suicide (...). Ils font peur pour ne pas avoir peur ». (np.).

Si la France se situe au deuxième rang mondial, derrière la Suisse, pour le nombre de psychiatres par habitant, la répartition entre psychiatres libéraux et psychiatres hospitaliers est très inégale et se fait au détriment de ces derniers : en 2000, 8 % des postes de praticiens hospitaliers n'étaient pas pourvus, ce qui a pour l'une des conséquences des listes d'attente de plusieurs mois pour une consultation en centre médico-psychologique ou en service hospitalier de pédopsychiatrie. En 2013, ces délais n'ont pas changé.

Selon les sources DREES, Répertoire ADELI et Conseil national de l'Ordre des médecins au 1^{er} janvier 2009, 1003 psychiatres spécialistes qualifiés enfants/adolescents sont recensés par le répertoire Adeli hors FPH (Fonction Publique Hospitalière). Entre 1999 et 2009, on note une augmentation de 10,1% du nombre de pédopsychiatres, une baisse de 59,3% de neuro-psychiatres, et une augmentation de 3,5% sur l'ensemble du nombre de praticiens psychiatres. Ce constat est d'autant plus alarmant que la France détient un triste record : celui du taux de tentatives de suicide le plus élevé d'Europe chez les 15-24 ans, soit 40 000 tentatives et 800 décès par an (en 2001). Selon les derniers chiffres du ministère de la santé de juillet 2013, 4,8 % des suicides concernent la classe d'âge des 15-24 ans, le suicide représente la 2^{ème} cause de mortalité (après les accidents de circulation) chez les 15-24 ans (16,3 % du total des décès), 44 jeunes de moins de 14 ans se sont suicidés en 2010. (Sources sante.gouv.fr).

Il est toutefois important de souligner que les campagnes de prévention traitant du suicide auprès des adolescents ont eu un effet positif : on note une baisse de 50% des suicides chez les adolescents en 25 ans (sources 2010 du Conseil économique, social et environnemental). Les membres du CESE soulignent toutefois que nous restons toujours un des pays européens les plus touchés par le suicide des jeunes.

Le rapport de la commission d'enquête de 2002, souligne aussi le manque de personnel dans les écoles primaires, où l'on compte seulement un psychologue pour 1800 enfants.

En 2013, on recense en France 3500 psychologues scolaires, dont le nombre décroît sans cesse, pour un peu plus de 5 millions d'enfants scolarisés. Parfois, un seul psychologue scolaire doit suivre 5000 élèves, les suppressions massives de postes en RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) entre 2008 et 2012 aggravent *de facto* la

situation. Nous reviendrons sur l'importance du psychologue scolaire dans le paragraphe suivant sur la scolarisation, en particulier à travers les travaux de Jean-Marie Besse (2005).

En outre, seuls les conseillers d'orientation psychologues interviennent dans le secondaire, leur mission s'orientant davantage sur l'orientation professionnelle ou scolaire des adolescents plutôt que sur une mission des repérages des troubles psychologiques.

Le rapport de 2002 note qu'aucun psychologue n'intervient sur les crèches. Or, ceci n'est pas tout à fait exact : en effet, les municipalités peuvent, si elles le choisissent (question entre autres de choix socio-politique et économique) embaucher des psychologues de la fonction publique territoriale ou contractuels pour intervenir sur les crèches et halte-garderies de leur commune (nous sommes en poste sur des crèches/halte-garderies en tant que fonctionnaire de la FPT). Mais il est vrai que leur intervention sur la structure d'accueil reste parcellaire : quelques heures par mois selon les crèches et halte-garderies. Toutefois, ce temps d'intervention reste nécessaire pour le bien-être des équipes, des enfants et de leur famille, engendrant *de facto* une collaboration avec les autres professionnels de la petite enfance (médecin de PMI, médecin de crèche, directrice de la structure d'accueil, élus politiques de la commune, cliniques ou établissements hospitaliers concernés...), afin d'assurer une meilleure coordination des interventions, du signalement ou de la prise en charge si nécessaire, et des besoins de la structure d'accueil. La place du psychologue au sein des structures d'accueil de la petite enfance est alors centrale, tant en termes d'analyse des pratiques des professionnels qui y exercent que dans l'accompagnement à la parentalité et au diagnostic précoce des enfants porteurs de troubles de développement et/ou de handicaps.

L'enquête épidémiologique conduite en vue de la rédaction du rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de 2002 souligne que **les conduites violentes vont de pair avec : la consommation régulière d'alcool** chez 21% des jeunes délinquants qualifiés de violents, contre 7% des « non-violents », ainsi que chez 36% des racketteurs. / la consommation **de tabac** : 22% des délinquants « violents » fument quotidiennement (contre 7% des « non-violents ») et 32% des racketteurs, / la consommation **de drogue**, avec 16% des délinquants violents qui disent avoir consommé au moins dix fois une drogue illicite (contre 5% des « non-violents ») et 23% des racketteurs qui sont des consommateurs réguliers de drogue.

L'enquête souligne aussi que la consommation d'alcool ou de cannabis est associée à la délinquance, et ce quel que soit le milieu social.

Les experts médicaux ont d'ailleurs souligné la dangerosité du cannabis, récusant le terme de « drogue douce » pour le définir comme une « drogue lente » en raison du temps d'élimination de cette substance par le corps. Ils ont rappelé que la consommation de cannabis multipliait par 4 le risque de psychose, s'opposant ainsi fermement à sa légalisation au vu du risque d'augmentation du nombre de consommateurs qui a déjà doublé en 10 ans, atteignant 5 millions d'utilisateurs; 35% des mineurs français de 16 ans en auraient déjà consommé contre 16% des jeunes au niveau européen.

Si la consommation européenne de drogues s'est globalement stabilisée, le rapport 2013 de l'Observatoire européen des Drogues et des Toxicomanies (OEDT) soulignent que les adolescents français consomment déjà plus que partout ailleurs en Europe.

Les consommateurs français de drogue âgés de 15 à 16 ans sont toujours parmi les premiers d'Europe pour chaque drogue, en particulier le cannabis. Près de 41.5% des 17 ans ont déjà fumé du cannabis dans leur vie et 6% en font une consommation régulière.

Les pharmacologues ont insisté sur la perturbation du fonctionnement de la mémoire, les troubles spatio-temporels, l'augmentation du risque d'infarctus du myocarde et les risques cancérogènes occasionnés par la consommation de cannabis, sachant que ce dernier est beaucoup plus concentré que dans les années 60.

Au cours de ses visites, la commission a été plusieurs fois interpellée à propos du débat sur la légalisation du cannabis. Des éducateurs du centre de placement immédiat de Collonges-au-Mont d'Or (département 69) ont en particulier fait observer que ce débat leur faisait perdre toute crédibilité lorsqu'ils s'opposaient aux jeunes sur cette question. Ils ont également souligné que les adolescents devenaient ingérables lorsqu'ils étaient sous l'emprise continue de psychotropes.

La commission d'enquête a alors conclu qu'il était « irresponsable » de débattre sur la légalisation possible du cannabis ou d'en minimiser les effets, et que les instances judiciaires devraient recourir plus fréquemment à la mesure d'injonction thérapeutique, afin de prendre en charge les personnes dépendantes. Elle émet en outre le souhait d'un développement plus massif des campagnes d'information sur les effets des drogues à destination des jeunes.

Si le cannabis reste la drogue numéro un en termes de consommation, la consommation d'autres substances psychotoxiques augmente elle aussi significativement, les moyens de s'en procurer étant plus faciles, l'offre étant plus grande et les prix plus accessibles qu'il y a 20 ans.

La toxicologue Michèle Rudler avance notamment un argument géographique, à savoir que la France est située entre des pays producteurs et un pays consommateur, la Hollande. La France fait donc office de plaque tournante de la drogue en Europe, ce qui multiplie les chances des jeunes d'en consommer selon Rudler.

Selon le rapport de l'OEDT (l'Observatoire Européen des Drogues et des Toxicomanies) de 2013, environ 4% des 15-16 ans ont déjà pris de la cocaïne et des amphétamines. Concernant l'ecstasy, qui fait partie du MDMA, hallucinogène stimulant, 3% d'entre eux ont succombé. Si l'âge moyen pour prendre son premier rail de cocaïne est de 22 ans en Europe, près de 3% des jeunes français de 17 ans en ont déjà pris, soit trois fois plus qu'il y a dix ans, suivant un processus de banalisation et de facilité d'accès à cette drogue.

D'autres produits comme le GHB (drogue du violeur), la kétamine (anesthésique associatif qui perturbe le système nerveux central), le LSD (aux effets psychédéliques) et les « mush » (champignons hallucinogènes) suivent cette tendance de hausse de la consommation chez les adolescents, de plus en plus jeunes pour leur première expérience selon l'OEDT (2013).

Cependant, s'ils expérimentent très tôt, les Français semblent se détacher plus facilement des drogues dures qu'ailleurs en Europe. Au-delà de leurs vingt ans, ils passent à autre chose et semblent s'éloigner de ce triste palmarès ; entre 15 et 34 ans, pas plus d'1,8% d'entre eux ne consomment de drogues dures illicites.

Parmi les mineurs, les consommateurs et dealers sont donc de plus en plus nombreux, suivant l'évolution française générale et l'accroissement du marché de la drogue. Les jeunes revendeurs au service de grands trafiquants sont en première ligne et donc les premiers arrêtés, mais immédiatement remplacés dans un système où les narcotrafiants et le grand banditisme est très organisé. De jeunes enfants, âgés de 8, 9 ans sont déjà dans les mailles du filet, servant de « guetteurs » dans les cités afin de prévenir leurs aînés de l'arrivée des forces de l'ordre. Les moins de 13 ans revendent les petites quantités de drogues, au sein de la cité ou en milieu scolaire, les trafiquants comptant sur la clémence et certaines carences de la loi

face à leur jeune âge. Ainsi se déploie une armée de mineurs, consommateurs et petits dealers, de plus en plus jeunes, coupables mais aussi victimes des narcotrafiants.

Selon les directives de 2013 de la Mission Interministérielle de lutte contre la drogue et la Toxicomanie : « Même si la loi relative aux stupéfiants ne distingue pas selon que l'usage est commis par un mineur ou un majeur, l'ordonnance de 1945 relative à l'enfance délinquante invite les juges à donner la priorité aux mesures de protection, d'assistance et d'éducation. En pratique, les juges ne condamnent pas les mineurs simples usagers à l'emprisonnement ni même à l'amende, mais cherchent à les protéger d'une éventuelle dépendance en prononçant des mesures éducatives. Seuls les mineurs âgés de plus de seize ans qui commettent des actes de trafic sont parfois condamnés. Lorsque le mineur est arrêté, la police réalise une enquête de personnalité et informe les parents. Le mineur peut être placé en garde-à-vue le temps nécessaire à cette enquête. Ensuite, le procureur de la République comme le juge des enfants peuvent décider de mesures éducatives propres à éviter que le mineur ne consomme de nouveau des stupéfiants. Aucune amende ni aucun emprisonnement ne peut être prononcé lorsque le mineur a moins de treize ans. Exceptionnellement, les mineurs âgés de treize à seize ans peuvent être condamnés à une peine d'amende ou d'emprisonnement qui ne peut dépasser six mois maximum. Les mineurs âgés de seize à dix-huit ans, peuvent, dans les mêmes conditions, être condamnés à la même peine qu'un adulte (un an d'emprisonnement). *Remarques* : Afin d'éviter l'usage et le trafic de stupéfiants dans les écoles et les lycées, la fouille des effets personnels des élèves (cartables, bureau, vêtements) est autorisée en cas de soupçons d'usage ou de trafic. L'élève peut refuser cette fouille, mais il doit alors être isolé de ses camarades jusqu'à ce que l'on se soit assuré qu'il n'est ni usager ni impliqué dans un trafic. » (np.).

Les études de la consommation d'alcool chez les adolescents révèlent aussi des chiffres alarmants selon l'IREB (2010) :

- 59% des enfants de 11 ans déclarent déjà avoir bu de l'alcool, ils sont 72% à l'âge de 13 ans et 84% à 15 ans.
- En 2010, 41% des jeunes de 15 ans déclarent avoir déjà été ivres, contre 30% en 2005.
- à 17 ans, ils sont 59,8% à avoir déjà été ivres, et 25,6% de manière répétée.

- les adolescents français préfèrent la bière (40%) et les spiritueux (39%), à moindre niveau le vin (24%).
- à 16 ans, la consommation régulière d'alcool (au moins 10 fois dans les 30 derniers jours) est plus importante chez les garçons que chez les filles (17% contre 10%) et sont plus souvent ivres (47% chez les garçons, 39% chez les filles). Cette différence tend toutefois à s'atténuer l'essentiel de la consommation se faisant hors du cadre familial et plutôt en fin de semaine.

Le phénomène du binge-drinking connu depuis de nombreuses années dans les pays nordiques, au Royaume-Uni et en Irlande est apparu en France, en Espagne et au Portugal plus massivement, dans les années 2000, et ne cesse de croître, (Choquet et Arvers, 2008). Il s'agit pour le consommateur adepte de cette pratique d'être ivre le plus rapidement possible, au rythme de cinq verres ou plus pour les hommes et quatre verres ou plus pour les femmes en une seule occasion, dans un temps très limité. Les risques pour la santé sont majeurs, cirrhose du foie, rapports sexuels à risque, risques de grossesses non désirées et transmissions de MST multipliés par 4, atteinte du SNC (système nerveux central) avec lésions cérébrales irréversibles, apparition d'une dépendance alcoolique précoce. Les recherches sur ce sujet soulignent aussi des risques importants au niveau des conséquences sociales tels que des comportements agressifs et violents, l'absentéisme et une baisse des performances scolaires et/ou professionnelles ainsi qu'un risque accru des accidents de la route.

Selon Choquet et Arvers (2008), ce phénomène touche tous les jeunes, mais plus particulièrement les étudiants, la fréquence des ivresses répétées (10 ou plus) au cours des 12 derniers mois ayant augmenté depuis 2003, passant de 6,7% à 9,7% des jeunes de 15 à 24 ans. Prévenir, informer, pour mieux protéger l'enfant ou l'adolescent demeurent des enjeux sociétaux prioritaires. La prise de conscience par les jeunes des risques relatifs à ces pratiques est indispensable, à une période de la vie où l'individu repousse les limites et se sent parfois invulnérable.

Mais lorsque l'infraction ou le délit est commis, la justice intervient pour rétablir la « loi » et l'« ordre », notions bien trop souvent abstraites et incomprises par les auteurs du passage à l'acte, et parfois pris dans les mailles du système dès leur enfance. Dans quelle mesure ont-ils pris connaissance et se sont-ils appropriés ces concepts qui se réfèrent aux valeurs morales universelles ? En ont-ils tous la capacité cognitive ? Le milieu social et familial dans lequel ils grandissent leur permet-il d'échapper à un avenir délinquant ?

Selon l'ordonnance du 2 février 1945 qui abroge la loi du 22 juillet 1912 relative à l'enfance délinquante, les spécificités judiciaires de la prise en charge des mineurs délinquants s'appuient sur les principes de protection et de primauté de l'éducatif sur le répressif.

Mais en 2011, l'ancien chef de l'Etat, Nicolas Sarkozy, annonçait un durcissement majeur des règles pour les mineurs délinquants, qu'il qualifiait de « plus durs, plus jeunes et plus violents, le délinquant de 2011 n'ayant rien à voir avec celui de 1945 » (discours au centre pénitentiaire de Réau, septembre 2011). Le Président souhaitait que le gouvernement reprenne un « encadrement militaire qui permette que les auteurs de délits puissent accomplir, pendant quelques mois, un service citoyen dans le cadre d'un établissement d'insertion de la défense [...] les mineurs recevront une discipline stricte qui leur fera le plus grand bien et les aidera à rompre avec le cycle de la délinquance ». Sarkozy annonçait en même temps la création de vingt nouveaux centres éducatifs fermés (CEF) ainsi que la création de 30 000 places de prison d'ici 2017.

Novembre 2012, changement de cap : Christine Taubira, actuelle ministre de la Justice, veut en finir avec le « tout carcéral sarkozyste » et renouvelle sa volonté de doubler le nombre de centres éducatifs fermés tout en vantant le « milieu ouvert » qui assurerait 80% de récidive en moins selon la ministre.

Nous aborderons les spécificités de la justice des mineurs dans un paragraphe suivant. Auparavant, analysons les caractéristiques environnementales : le mineur délinquant, sa famille et l'école.

3.2.5 Le délinquant juvénile et sa famille.

Si une action préventive précoce doit être avant tout engagée auprès des populations qualifiées « à risque » en termes de potentiel de criminalité, c'est en priorité au sein de la cellule familiale d'origine, lieu de socialisation primaire, qu'elle doit se concentrer. Bien souvent dépassées par l'ampleur des activités déviantes ou criminelles des adolescents, les parents et autres membres de la famille sont plus rarement volontairement démissionnaires. (Rapport Lazerges/Balduyck, 1998).

Parents de délinquants : parents « démissionnaires » ou parents dépassés ? Familles « déliquescents », déviantes ou familles en souffrance et « licenciées » ?

Les explications tranchées, les conclusions « faciles », sont énoncées crûment par bon nombre de nos concitoyens et renforcées par des médias qui établissent rapidement les liens entre des faits délictueux commis par des mineurs et les dysfonctionnements du milieu familial mis dès lors en accusation, souvent sans prise en compte ni analyse préalable de situations très complexes, et moins simplistes qu'il n'y paraît au premier abord.

La famille et l'école apparaissent comme deux institutions « piliers » de transmissions des valeurs morales de notre société et de l'éducation à la citoyenneté. Et lorsque la délinquance juvénile augmente statistiquement, se durcit, touchant des mineurs de plus en plus jeunes, et ayant pour victimes bien souvent d'autres mineurs, ces deux institutions sont alors mises en cause car placées au cœur du processus de développement de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent.

Selon les travaux d'experts de la délinquance juvénile qui tentent de mettre en lumière les liens existant entre le mineur délinquant et son milieu familial, le constat qui blâme et accuse ce dernier est à nuancer et doit être modéré (Rapport de la Commission d'enquête sur la délinquance juvénile remis au Sénat en juin 2002 ; travaux de Born & Thys, 2001 ; Mucchielli, 2000, 2003 ; Ogien, 1995). Rejetant le discours sécuritaire dominant et stigmatisant, la volonté des chercheurs en sciences humaines et sciences criminelles est avant tout d'expliquer les carences parentales qui peuvent être source de délinquance et, par conséquent, insister à nouveau, sur l'essentielle et nécessaire précocité des interventions des services sociaux, médicaux et de prévention, car beaucoup constatent que les dispositifs destinés à aider ces familles sont aujourd'hui d'une efficacité variable. En outre, il est essentiel de rappeler que la famille partage l'éducation de ses enfants avec d'autres acteurs, notamment les pairs, dont l'influence peut être très néfaste, voire toxique, et difficile à contrecarrer, surtout lorsque se surajoutent la précarité et l'isolement.

Ainsi, face à la délinquance juvénile, la responsabilité des familles n'est pas homogène ni égale. Si certains parents se présentent comme des individus pervers qui encouragent l'acte délictueux, d'autres « craquent » face à la montée de l'agressivité et de la violence de leurs propres enfants qui leur échappent alors.

Face aux carences familiales.

« En 2009, la France compte 27,5 millions de ménages et 17,7 millions de familles. Un tiers des ménages est composé d'une seule personne, un tiers de deux personnes et le dernier tiers de trois personnes ou plus. Depuis 1999, le nombre de ménages a augmenté de 3,2 millions. Les petits ménages d'une ou deux personnes sont à l'origine de cette augmentation (respectivement 1,7 million et 1,5 million en plus), alors que le nombre de ménages de trois personnes ou plus est stable. Ce mouvement date de plusieurs décennies : en 1975, les ménages d'une personne ne représentaient qu'un cinquième des ménages. En 2009, 34 % des ménages sont constitués uniquement d'une personne. L'augmentation des ménages d'une personne s'explique par l'évolution des modes de cohabitation et le vieillissement de la population. Les familles monoparentales sont un peu plus nombreuses : leur part dans l'ensemble des familles avec enfants mineurs augmente (21 %, soit + 4 points en 10 ans, de 1999 à 2009). Dans 85 % des cas, le parent avec lequel réside (ou réside principalement) l'enfant est la mère. Une famille sur cinq est aujourd'hui monoparentale en France. Au total, ce ne sont pas moins de trois millions d'individus de moins de 25 ans. » (Sources insee.fr, 2013).

En 2005 selon l'INSEE, (Sources insee.fr, 2005), les mères isolées des enfants de 0 à 2 ans étaient 59 % à être au chômage, contre 39 % pour les mères en couple. Une précarité face à l'emploi essentiellement liée aux problèmes de modes de garde, puisqu'après l'âge de 10 ans, il n'y a plus de différence avec les enfants des couples, souligne l'INSEE : 70 % ont une mère en emploi et 25 % une mère cadre ou profession intermédiaire.

Toujours selon les enquêtes récentes de l'INSEE, (2005 à 2013), les mères seules sont de plus en plus jeunes, et élèvent des enfants souvent en bas âge. De fait, leur niveau d'étude et de diplôme sont faibles, ce qui ne leur permet pas de trouver un emploi stable et bien rémunéré. Lorsqu'elles ne sont pas au chômage, elles cumulent des emplois atypiques (CDD, intérim) et sont contraintes d'accepter des horaires décalés. La question du mode de garde pose alors un souci majeur au regard des horaires décalés, et les expose plus fortement au chômage.

Ainsi, en 2008, 30 % des familles monoparentales vivaient sous le seuil de pauvreté et nombre d'entre elles avaient des conditions de logement plus que précaires (appartements trop petits, quartiers défavorisés, colocation...). (Sources insee.fr).

Sentiment de solitude face à l'éducation des enfants et aux problèmes d'autorité, absence de relais, difficulté à trouver du temps pour soi, fatigue... autant de situations éprouvantes dans lesquelles les parents élevant seuls leurs enfants peuvent se sentir enfermés et peu aidés.

Si les divorces, séparations, vie en famille monoparentale ou recomposée, peuvent être source d'angoisses, de doutes et de souffrances, aucune étude n'a pu établir à ce jour de liens directs entre ces derniers et le développement d'un comportement déviant ou violent. Seule la consommation de drogues, en particulier de cannabis, a été mise en lien avec ces angoisses et/ou souffrances liées aux modifications structurelles de la cellule familiale. Ainsi, les facteurs relationnels seraient plus importants et auraient un impact plus significatif sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent que les facteurs structurels. L'existence de conflits graves et de mésententes conjugales favoriserait l'apparition de conduites délinquantes chez l'adolescent.

En ce sens, d'après le rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de juin 2002, même si le nombre de familles monoparentales a significativement augmenté en vingt ans, comme celui des familles recomposées, contrairement à une intuition répandue, ce rapport souligne que "les troubles du comportement juvénile risquent moins d'apparaître dans une famille monoparentale « équilibrée » qu'au sein d'une famille devenue un lieu de conflit. Lorsqu'elle est violente, la période du divorce favorise l'apparition de dépression chez l'enfant qui se traduit par des comportements déviants : des fugues, l'inattention ou l'absentéisme scolaire, la violence, la toxicomanie. A elle seule, la structure de la famille explique assez peu la délinquance infantile ou juvénile. Mais, conjuguée à d'autres difficultés, elle devient potentiellement porteuse de risques (Chapitre 2, np.).

Autre obstacle majeur à l'épanouissement familial : la précarité économique, sociale et culturelle. Les recherches actuelles s'accordent sur le fait que les situations familiales les plus « à risque » sont celles où se conjuguent de graves conflits familiaux et la précarité.

Lorsque le chômage, l'intérim ou les C.D.D successifs rythment le quotidien, les familles vivent dans l'urgence, au jour le jour, sans pouvoir anticiper sur le lendemain. Comme nous l'avons souligné précédemment, près d'un million d'enfants pauvres sont recensés en France en 2003, et près du double si l'on prend comme référence le seuil de pauvreté européen, et 1,7

millions de mineurs pauvres en 2012. L'état insalubre et exigü des logements ne favorise pas les interactions familiales : vivre dans la promiscuité, sans espace intime, à soi, n'est sans nul doute pas facile à supporter au quotidien. Les enfants vont alors souvent jouer à l'extérieur, dans la rue, milieu qui peut alors se révéler, sous certaines influences, le pire ennemi de l'éducation et de l'autorité parentale.

Les carences d'ordre culturel ne sont pas à négliger, surtout lorsqu'elles rejoignent les difficultés socio-économiques de la famille. Dans de nombreuses cités, une majorité de parents restent peu ou pas diplômés, et l'illettrisme touche beaucoup d'entre eux. « Peu d'adultes, peu d'adolescents acceptent de se voir considérés comme « illettrés », car le qualificatif, au fil des années et des campagnes médiatiques de sensibilisation, est presque devenu synonyme d'inculte, voire d'ignare. Aussi, la personne en grande difficulté sur l'écrit cherche-t-elle plutôt, au quotidien, à se faire oublier, à éviter de se faire « repérer » et de susciter la dérision de la part de ceux qui ne comprennent pas cette impuissance à apprendre ». (Besse, 2003, p. 9).

Ces parents, qui ont parfois eux-mêmes vécu l'échec scolaire, appréhendent le contact avec le milieu enseignant ; ils se sentent souvent incapables d'aider leurs enfants, limités non seulement par leurs compétences mais aussi par la barrière de la langue pour les communautés étrangères. L'enfant est alors cantonné malgré lui dans un rôle de médiateur entre ses parents et l'environnement extérieur, social ou scolaire, affaiblissant de fait l'autorité parentale. Qui peut alors convaincre cet enfant ou cet adolescent de réprimer cette liberté dont il est enclin à faire usage?

Des études (dont celles de Jan Gerris, Pays-Bas, 1996, *in* Born & Thys, 2001), tentent de démontrer le lien entre le niveau de diplôme - couplé au niveau d'insertion professionnelle de la mère - et les valeurs transmises à l'enfant ainsi que les comportements valorisés chez celui-ci.

Ainsi, les femmes au foyer, en majorité moins qualifiées que les femmes actives selon ces études, seraient plus dépressives, transmettant des normes plus traditionnelles. Elles adopteraient alors des attitudes plus ritualistes, éprouvant souvent des difficultés à dépasser la matérialité des besoins ou les aspects émotionnels liés aux priorités éducatives. A l'inverse, les mères diplômées travaillant à l'extérieur seraient nettement moins dépressives, misant davantage sur la qualité des relations entretenues avec leurs enfants que sur la quantité. Leurs

capacités communicationnelles seraient alors meilleures, et la pluralité de leurs préoccupations les prédisposerait à relativiser et à mieux hiérarchiser la signification des conduites de chaque membre de la cellule familiale, favorisant et améliorant la qualité de leurs relations avec leurs enfants, en particulier les adolescents. Ainsi, outre le fait que la mère qui travaille contribue à accroître le revenu du ménage, l'insertion sociale et les résultats scolaires de l'enfant seraient alors supérieurs lorsque la mère est diplômée et a une activité professionnelle.

Le diplôme féminin crée donc la différence entre les ressources financières et statutaires des ménages. On assiste aujourd'hui à un rapprochement du niveau scolaire des membres du couple.

Mais ce genre d'étude (Jan Gerris, 1996) risque de montrer du doigt uniquement les familles issues de milieux défavorisés et perçues comme le berceau de la délinquance juvénile.

Selon Mucchielli (2000), la plupart des familles dont les enfants deviennent délinquants ne présentent aucune caractéristique significative de dysfonctionnements affectifs. Mais l'éducation et l'action préventive d'encadrement doivent se poursuivre jusqu'à la fin de l'adolescence, et en particulier au moment de la préadolescence qui, selon l'auteur, est une période sensible du point de vue du risque d'entrée dans des conduites délinquantes. L'enjeu essentiel est alors la qualité du *contrôle parental* face aux premiers débordements de l'enfant ou du pré-adolescent. Mais, lorsque des troubles psychopathologiques ne sont pas repérés chez les parents, il est rare que ces derniers baissent délibérément les bras face à l'attitude déviante de leurs enfants.

Les facteurs socio-économiques sont alors, dans la majorité des cas selon Mucchielli L. (2003), les facteurs déterminants dans l'émergence de la délinquance juvénile, mais de façon indirecte. En effet, ils contribuent à ruiner fortement les capacités de contrôle parental, en particulier lorsque la situation psychologique des parents, surtout du père, est tellement dégradée par leur situation sociale qu'elle rend leurs modes d'intervention éducative inadéquats. Selon cet auteur, le mauvais contrôle est celui qui passe d'une extrême à l'autre : de la passivité et du retrait, à une répression disproportionnée, violente et non élaborée intellectuellement.

Ce schéma de relations éducatives et d'interactions parents/enfants a déjà été décrit par Lautrey en 1980, lorsqu'il dépeint les « ingrédients critiques » d'une interaction familiale suffisamment bonne, équilibrée, enrichissante, intégration qui contribue au bon développement de l'enfant, Lautrey distinguant des milieux familiaux à structuration ou aléatoire, ou souple ou rigide.

Mucchielli, L. (2003) insiste aussi sur le fait que la position sociale des parents peut discréditer leur discours, cette dernière contredisant de fait un présent et un avenir social acceptable et attrayant.

Lorsqu'à ceci s'ajoutent le racisme, la discrimination, la réputation de la cité qui vous devance, la répression parfois hâtive des services de police, le chômage du frère aîné pourtant diplômé, comment l'enfant peut-il encore nourrir l'espoir de faire mieux et de ne pas céder à la tentation d'une liberté et d'une autonomie facile, gagnée à travers le vol ou le trafic ? Les parents deviennent alors rapidement impuissants, selon l'auteur, face à la démission scolaire de leur enfant et à son entrée dans la délinquance.

Une recherche en psychologie et sociologie de Glowacz et Gavray (Belgique, étude longitudinale de 1992 à 1996, *in* Born & Thys, 2001, p. 49-63), s'est intéressée aux lieux de vie de 139 mineurs délinquants, et à leur processus de désengagement social et familial. Il apparaît une différence significative entre les garçons et les filles au niveau des indices de trajectoire de délinquance : en effet, l'activité délictueuse des garçons perdurerait même une fois que ces derniers ont quitté le domicile familial, alors qu'inversement, elle tendrait à disparaître pour les filles lorsqu'à leur tour elles quittent le foyer parental.

Ainsi, la séparation avec le milieu familial pour les filles, souvent associée à une mise en couple, aurait un effet protecteur, tandis que l'engagement dans une vie autonome pour les garçons serait associé à la poursuite de leur activité délinquante. Ces deux chercheurs émettent l'hypothèse que le passage à l'acte délinquant peut favoriser une prise de distance avec le milieu familial chez les garçons, alors qu'à l'inverse pour les filles, la famille aurait davantage tendance à exercer son contrôle parental, en tentant de les maintenir au sein du foyer. L'analyse des facteurs pouvant être associés aux raisons et aux motivations des mineurs délinquants qui sous-tendent leur prise de distance avec leur milieu familial, permet de mettre en avant deux « *life events* » constamment présents dans la trajectoire des jeunes délinquants : pour les garçons en particulier, le fait d'avoir rencontré au cours de leur enfance ou de leur

adolescence, une période prolongée du chômage du père, et pour les filles, un parcours scolaire vécu comme difficile et dévalorisant. « Ces évènements de vie s'intègrent bien dans un processus de désengagement social et ont un effet à long terme au niveau du désengagement du jeune par rapport aux normes sociales. Ils constituent également des facteurs fragilisant la constitution identitaire de l'adolescent. » (*id.* p. 56).

La qualité du contrôle parental est aussi mise en cause par cette étude. En effet, comme le soulignent Lautrey (1980), Mucchielli, L. (2000), Paillé et Mucchielli, A. (2003), Born et Thys (2001), un contrôle parental trop rigide, où les parents vérifient et contrôlent systématiquement les faits et gestes de leurs enfants, est associé chez les adolescentes à la production et à la persistance d'actes délictueux. A l'inverse, chez les adolescents de sexe masculin, un contrôle erratique, caractérisé par un désinvestissement du contrôle et de la fonction parentale, jouerait un rôle clef. Les parents ne seraient pas suffisamment réceptifs aux besoins d'autonomie de leurs filles en adoptant des positions trop rigides, tandis que les garçons se trouveraient confrontés à une attitude davantage démissionnaire de leurs parents, favorisant dans ces deux cas de figure l'adoption de conduites délinquantes.

Ce type de recherches mettant en cause la qualité des interactions familiales dans l'engagement de conduites délinquantes renforce notre propre hypothèse de recherche sur les « ingrédients critiques » des interactions familiales et leurs conséquences sur le développement cognitif, dont en particulier la réflexion éthique, et le passage à l'acte délictueux, en opposant les trois modèles de structuration du milieu familial, à savoir : structuration aléatoire, souple ou rigide.

Comme le souligne le rapport de la commission d'enquête de juin 2002, aucune difficulté ne peut expliquer à elle seule les défaillances éducatives des familles. Toutefois, des faisceaux d'indices permettent d'identifier les parents les moins aptes à remplir correctement leur rôle. Mais ce travail de repérage n'est pas si aisé car il engage une coordination des acteurs sociaux comme l'école ou la PMI, coordination qui reste complexe à ce jour : le manque de temps et de moyens, en particulier en personnel, est souvent l'argument qui prime pour expliquer les défaillances et les difficultés des services d'aide et de prévention.

Les polémiques sous la gouvernance de Sarkozy, qui ont débuté lorsqu'il était ministre de l'intérieur, n'ont pas « aidé » les campagnes de dépistage des milieux dits « à risque ». Une communication défailante et des médias « parti-pris » ont terni ce qui peut être un atout majeur de soutien pour les familles avec enfants en bas âge en situation de précarité. Or c'est une stigmatisation des enfants de 3 ans vus comme des futurs délinquants qui furent à la une de l'actualité dans une France où la politique sécuritaire fait débat depuis de nombreuses années, faisant de l'ombre aux politiques essentielles de prévention dès le plus jeune âge... .

Des parents au comportement déviant.

Des études récentes, en sciences humaines et criminologie, s'accordent sur le fait que les comportements violents de l'enfant n'apparaissent pas forcément au seul moment de l'adolescence, mais s'instaurent dès la petite enfance, le premier pic de conduites violentes se situant en moyenne dans la tranche d'âge 6 – 8 ans. D'après le rapport de la commission d'enquête de juin 2002, 4% des enfants de cette tranche d'âge sont des violents chroniques, et le seront encore à l'âge de 15 ans. Il s'agit avant tout, selon les experts réunis au sein de cette commission, de mettre en lumière les mauvais traitements dont ont pu être victimes les délinquants violents au cours de leur petite enfance. Un véritable « cycle de la violence » est instauré et transmis par les parents à leurs enfants, entraînant une « déstabilisation psychique » chez l'enfant. « Les enfants battus sont potentiellement délinquants et risquent eux-mêmes, à terme, de transmettre cette chaîne de la violence dont la famille est le vecteur ». (Chapitre 2 du rapport de juin 2002, np).

Toutefois les cas d'agressions sexuelles sont à distinguer de ce phénomène: selon ce même rapport, 90 % des jeunes « violeurs » ont souffert de carences parentales sérieuses et précoces, et 40 % ont été témoins, dans leur famille, de situations d'incestes, de violences sexuelles ou de prostitution. Cette affirmation rejoint le constat de nombreuses associations de terrain, comme l'association AJAR de Valenciennes, qui prennent en charge des victimes et des auteurs -ce sont souvent les mêmes- pour rompre cette chaîne de comportements où l'agressé devient agresseur (*id.*, chapitre 2, np).

En outre, on peut aussi rencontrer une catégorie de familles délinquantes qui ferment alors les yeux sur les conduites déviantes ou violentes de leurs enfants, surtout quand les petits (ou importants) trafics de ces derniers peuvent contribuer à « améliorer » le quotidien de chaque membre de la famille. Le trafic et la consommation de stupéfiants, en particulier de cannabis, peuvent parfois être au cœur des interactions parents-enfants: des parents, souvent eux-mêmes dealers ou consommateurs, vont tolérer voire encourager leurs enfants dans cette pratique, jugée légitime, au regard de leur précarité socio-économique, et ainsi considérée comme ni répréhensible et ni préjudiciable. Cette forme d'économie souterraine se banalise et est considérée progressivement comme un moyen de survie, subvenant aux besoins de la famille.

Les enfants et/ou adolescents, à la fois dealers et consommateurs, trouvent ainsi un moyen de se détourner de la morosité de la cité et de son quotidien à travers les stupéfiants. En plus des avantages financiers issus du trafic de substances illicites, ces dernières représentent aussi de véritables « paradis artificiels ».

Cependant, il ne faudrait pas considérer que trafic et consommation de stupéfiants ne sont réservés qu'aux quartiers populaires, à l'initiative et à destination uniquement des populations défavorisées. Certes non. Le commerce et la consommation de drogues touchent tous les milieux sociaux. Une enquête de Choquet et Ledoux (1994), confirmée par une étude du politologue Roché (2001), atteste que les jeunes consomment davantage de drogue dans les milieux aisés. Toutefois, la répression policière et judiciaire est beaucoup plus concentrée et active au sein des quartiers populaires, peut-être sous-tendue par des choix politiques qui visent en premier lieu l'économie souterraine et le « système D » des cités. Le trafic, la consommation et l'addiction aux drogues en particulier « dures » comme la cocaïne, l'héroïne, l'ecstasy et le LSD, représentent un problème fondamental dans nos sociétés occidentales, et la France apparaît encore très en retard dans sa lutte contre les stupéfiants comparativement à d'autres pays européens, notamment en termes de prévention auprès des adolescents.

Quoiqu'il en soit, même si des familles d'adolescents délinquants sont elles-mêmes impliquées dans des trafics ou activités illégales autres, on ne peut pas évoquer systématiquement de véritables réseaux mafieux comme le prétendent certains syndicats de police (Barré & Godefroy, 1999, cité dans le rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de juin 2002).

Confronté à des conflits, des négligences ou des violences intrafamiliales, à des comportements pervers ou psychopathologiques, phénomènes conjugués parfois aux difficultés socio-économiques et culturelles, l'adolescent ne se trouve pas alors dans la situation la plus propice à son bon développement. La délinquance peut alors devenir une échappatoire face à un vécu familial douloureux et anxiogène. Les parents sont ainsi confrontés à leur tour à leur incapacité d'assurer la « bonne » éducation de leurs enfants.

La fratrie.

Déterminante au cours de la petite enfance, l'influence parentale sur l'éducation peut avoir tendance à décliner notamment au profit d'autres acteurs familiaux, comme les membres de la fratrie en particulier. Pourtant, les recherches s'intéressant à l'influence de la fratrie sur le parcours déviant de l'enfant ou de l'adolescent sont relativement récentes.

Conger, K.J et Conger R.D (1994) ont centré leur analyse sur les caractéristiques de la fratrie du mineur délinquant et sur la dynamique familiale (taille de la fratrie, rang du sujet au sein de cette dernière, écarts d'âge entre les membres, qualité des relations, rôle de chacun dans la cellule familiale, etc.).

En 1992, Rowe et Gulley se sont intéressés à la notion de « l'effet fratrie », qui doit être entendu selon deux perspectives : l'effet direct d'un membre de la fratrie sur un autre d'une part, et l'influence d'un réseau de pairs dans lequel deux membres d'une même famille sont impliqués d'autre part.

Selon ces auteurs, on observe un renforcement des tendances mutuelles envers la conformité ou la déviance, selon les prédispositions comportementales de chacun, dans les fratries où demeurent des relations chaleureuses et où il existe des amis communs. En outre, la déviance d'un aîné augmente la probabilité de déviance d'un plus jeune par le biais de processus d'influence sociale, d'imitation et d'identification. A l'inverse, il semblerait que la conformité des conduites des membres de la fratrie tendrait à décourager le comportement déviant des autres membres, et cette tendance serait renforcée dans les fratries de même sexe par rapport aux fratries composées de membres des deux sexes.

Spitz (*in* Born et Thys, 2001, pp. 131-143) a conduit une recherche clinique exploratoire qui tend à mettre en évidence des particularités du rôle de la fratrie en fonction du type de famille dans lequel elle s'inscrit; son étude porte sur 25 adolescentes délinquantes, âgées de 14 à 17 ans et placées dans un centre d'hébergement de la région liégeoise en Belgique pendant au moins trois mois. Spitz distingue alors deux types de familles : les familles à conflits multiples caractérisées par une dynamique familiale hautement conflictuelle et des interactions empreintes d'une grande rigidité – et les familles à carences multiples, au niveau de l'attachement, à la mère en particulier, et au niveau de la supervision parentale.

Ainsi, dans les familles à conflits multiples, l'étude révèle un excès de contrôle du comportement de l'adolescente par ses parents, et une fratrie qui participe activement à la dynamique conflictuelle familiale, n'offrant pas de liens affectifs chaleureux ni de rôle de support social.

Dans les familles à carences multiples, un moindre investissement des parents dans leur rôle semble compensé par les membres de la fratrie qui permet un soutien affectif important et peut ainsi devenir un modèle. Toutefois, lorsque le modèle de la fratrie est engagé dans des conduites déviantes, il va alors légitimer l'activité délictueuse et encourager l'apprentissage par imitation, influençant directement l'évolution de l'adolescente vers la déviance. Ainsi, dans les deux cas de figure, les actions de prévention au sein des familles ne doivent pas perdre de vue les membres de la fratrie et leur influence sur l'évolution de l'adolescente vers la déviance ou la conformité.

Le rapport de la commission d'enquête de juin 2002 complète cette analyse sur la place et l'influence de la fratrie : « après des années de mise en avant d'un modèle sympathique de la politique de la Ville, « *le grand frère* », il est temps de jauger l'efficacité de cette image si souvent citée. En réalité, le modèle des « grands frères » ayant accompli un parcours scolaire exemplaire n'est souvent qu'un anti-modèle. Confrontés, malgré des diplômes, à des difficultés d'insertion et à des discriminations, condamnés à des emplois précaires et peu rémunérés, beaucoup ne peuvent même pas envisager un départ du domicile parental. Ces modèles-là, *in fine* et à leur corps défendant, font figure de repoussoir pour des plus jeunes dont la considération se tourne vers tel sportif de haut niveau, tel musicien reconnu ou, car il est malheureusement plus accessible, tel petit caïd du quartier. » (Chapitre 2, np.).

Ainsi les autres acteurs de l'environnement de l'enfant et/ou de l'adolescent ne sont pas neutres et inoffensifs, et contribuent soit à aider soit à carencer davantage la situation de l'individu qui se trouve soumis à de plus en plus de sollicitations extrafamiliales au fil de son développement.

Les interactions entre pairs.

Par le biais d'un frère ou d'une sœur aînée, par celui d'un ami, ou encore de son propre chef, la plupart des adolescents intègrent des groupes de pairs qui pourront exercer des effets d'entraînement et d'imitation. Ces interactions, essentielles à la socialisation de l'adolescent et à son développement affectif et cognitif, peuvent représenter toutefois un danger potentiel lorsque certains membres du groupe ont déjà des conduites déviantes ou délinquantes. Ainsi, au lieu de se présenter comme un espace privilégié d'apprentissage des règles en société et du respect d'autrui, le groupe de pairs peut s'avérer être potentiellement un espace à risque, où souvent l'effet de groupe conduit l'adolescent à faire des « bêtises » ou à passer réellement à l'acte délinquant, sans préméditation, sur un simple coup de tête ou pour relever un défi.

Des experts de la commission d'enquête de juin 2002 soulèvent alors le problème de l'absence de contrôle d'adultes référents dans la rue, où la plupart des habitants du quartier ou de la cité se détournent de ses bandes de jeunes qui font peur, qui « squattent » l'entrée de l'immeuble ou la cage d'escalier jusqu'à des heures tardives alors que certains ne sont âgés que de 10 ou 12 ans. La crainte des représailles et l'absence de solutions efficaces entretiennent un climat d'insécurité qui servira de toile de fond de certains politiques. « Au total, dans un cadre urbain déserté par les parents, les voisins, ou les amis, d'où les gardiens d'immeuble ont progressivement disparu, les jeunes ne sont plus confrontés qu'à deux catégories d'adultes : ceux investis d'une mission au titre de la politique de la ville, dont on connaît par ailleurs les difficultés, et des adultes délinquants excellent à les apprivoiser dans l'optique d'en faire des supplétifs ». (Rapport de la commission d'enquête de juin 2002, chapitre 2, np.).

Tisseron, psychiatre, expert au sein de cette commission, soulignait l'importance de l'influence télévisuelle sur les adolescents, en particulier des images violentes et/ou pornographiques qui engendrent « angoisse, colère, peur et honte, et appellent des réactions de lutte liées aux tensions désagréables ressenties. Le choc que des images violentes font courir à la

personnalité encourage à renoncer à certains repères personnels et à adhérer plus massivement à ceux du groupe ». (Chapitre 2, np). Sur ce thème, les experts psychologues, psychiatres et judiciaires, ont insisté sur l'influence tragique des films pornographiques sur le développement de la sexualité de certains adolescents. Les « tournantes » en sont les conséquences les plus effroyables, jusqu'au meurtre de certaines adolescentes qui refusent de se soumettre ou de se taire.

Le développement majeur d'internet et ainsi d'un accès facilité à la pornographie en dépit des filtres parentaux, accroît significativement le problème du développement d'une forme de sexualité perverse et violente chez les adolescents. De nombreuses enquêtes sur ce sujet font état d'un véritable danger pour les adolescents face à cette explosion de l'accès à la pornographie dès l'âge de l'école primaire, via les réseaux sociaux et les téléphones mobiles connectés à internet, en plus du « matraquages visuels » des publicités télévisuelles ou affichées qui dévoilent des femmes au corps dénudé pour vendre un produit. (Dont Leroux, 2012 ; sources inpes-sante.fr, 2012). Selon des études européennes et américaines, un mineur sur cinq a été confronté à des avances sexuelles sur Internet : le rapport de *l'Internet Safety Technological Task Force* (2009) souligne que « 90 % de ces propositions sont effectuées par d'autres jeunes du même âge ou des jeunes adultes de 18 à 21 ans, mais beaucoup de ces propositions tiendraient plus de la plaisanterie ou du harcèlement que de la véritable invitation à un passage à l'acte ». Les associations françaises spécialisées dans la lutte contre la pédophilie confirment ce constat, soulignant que les pédophiles ont des approches beaucoup plus subtiles et moins directes sur le net pour manipuler les mineurs, d'où l'intérêt fondamental des campagnes de sensibilisation des jeunes aux dangers du net et des réseaux sociaux.

Des éducateurs de rue, des médiateurs, des associations comme « Ni putes, ni soumises », tentent de lutter, sur le terrain, contre toutes ces formes de délinquances ou de déviances. Mais comment raisonner certains enfants ou adolescents qui n'ont pas forcément cette « capacité suffisante de raisonnement », de sujets dont le développement cognitif et affectif est tellement carencé, que leurs représentations du réel sont fondées sur des croyances erronées, tronquées, sans lien pertinent avec des concepts moraux, de droit, d'équité et de citoyenneté universels et absolus ?

Nous aborderons dans notre analyse l'influence de tous les facteurs pré-énoncés sur les représentations morales et les conduites des adolescents étudiés dans notre population, l'influence des carences familiales et des interactions sociales étant au cœur de notre recherche.

Si les parents, la fratrie, ou les pairs ne parviennent pas à endiguer la conduite délinquante de l'adolescent, voire même, peut-être, l'encouragent-ils, que devient alors l'influence de l'école, quelles sont ses possibilités et ses limites face à l'accroissement de la délinquance juvénile ?

3.2.6 La délinquance juvénile et l'école.

Autrefois véritable « sanctuaire », l'école, en tant que lieu mais aussi en tant qu'institution, a perdu de son prestige au fil de ces dernières décennies. Les violences en milieu scolaire, les incivilités, ne cessent de se développer, contribuant à la dégradation des conditions d'enseignement et d'éducation dénoncées tant par les syndicats enseignants que par les fédérations de parents d'élèves. Comment assurer la transmission des savoirs, des valeurs morales de citoyenneté et démocratiques, lorsque la délinquance a pénétré l'enceinte même de l'institution scolaire ? Déjà abordée dans notre partie sur le développement de la morale, la place de l'école et les enjeux de la scolarisation vont être mises en lien dans ce chapitre avec l'apparition de conduites délictueuses chez les mineurs.

La simple distinction entre les établissements en milieux « favorisés » et ceux en « zones sensibles » suffit à elle seule à créer un fossé entre les enseignants qui y pratiquent. Alors que les uns ont pour objectif premier la transmission des apprentissages, les autres, professant en zones dites « sensibles », disent passer la majorité de leur temps à canaliser les élèves, leur brouhaha, à contrôler leurs absences, ou leurs comportements inadaptés à une bonne écoute: insolence, inattention, bavardages,..., leur laissant l'impression de faire du « gardiennage » d'élèves disent certains. Les carences en effectif pédagogique sont déplorées chaque année par les syndicats de parents d'élèves et par les enseignants, qui dénoncent aussi l'inadéquation récurrente entre la réalité du terrain et les réponses disciplinaires mises à leur disposition.

Entre tabous et réalités.

La délinquance à l'école fut pendant longtemps un sujet tabou, nié par les plus hautes instances, et noyé dans des statistiques beaucoup plus généralistes. Mais sous la pression de l'opinion publique et des médias, les premières enquêtes sur la question de la délinquance en milieu scolaire sont conduites au début des années 80 par un Inspecteur général, Rancurel. Dix ans plus tard, il constate que le phénomène est trop masqué et qu'il y a comme une honte à en parler, soulignant la grande difficulté à le quantifier. Les enquêtes suivantes, menées par l'Inspection générale de l'Education nationale n'évoquent que « quelques académies sensibles ». Mais à partir de 1993, les parquets et le ministère de l'intérieur vont établir des recueils statistiques spécifiques à la délinquance scolaire.

A la rentrée 2001-2002, un nouveau logiciel de comptabilisation (SIGNA) recense « les actes de violences les plus graves » (*Source: Education nationale*), tels que présentés dans le tableau suivant.

Catégories d'infractions	Nomenclature SIGNA
Violences verbales et injures	- insultes ou menaces graves - injures à caractère raciste
Port d'armes blanches	Port d'arme autre qu'arme à feu
Port d'armes à feu	<i>Idem</i>
Vol	Vol ou tentative
Racket	Racket ou tentative, extorsion de fonds
Violences sexuelles	Violences physiques à caractère sexuel
Coups et blessures	- violences physiques sans arme - violences physiques avec arme
Toxicomanie	Consommation de produits stupéfiants
Trafic de stupéfiants	<i>Idem</i>
Dégradations	- dommages aux locaux - dommages au matériel de sécurité - dommages au matériel autre que le matériel de sécurité - dommages aux biens personnels autres que véhicules - dommages aux véhicules - incendies - tags
Non référencé	- bizutage - fausse alarme - intrusion de personnes étrangères à l'établissement - jet de pierres ou autres projectiles - tentative d'incendie - tentative de suicide - suicide - trafics divers autres que de stupéfiants - autres faits graves

Toutefois, le rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de juin 2002 souligne que les outils de recensement de l'Education nationale tronquent la perception de la délinquance, et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, les chiffres du recensement reposent sur les déclarations des chefs d'établissement. Or, ces chiffres sont sous-estimés car ils ne tiennent pas compte des élèves qui ne dénoncent pas les incidents dont ils ont été victimes, par peur ou par honte de parler. SIGNA ne peut alors rendre compte du « chiffre noir » de la délinquance non signalée.

En outre, le défaut des statistiques officielles est qu'elles ne nous renseignent pas sur la dégradation du climat scolaire sous l'influence de l'augmentation de la délinquance: « Le choix du seul recensement des actes graves signalés se heurte donc à des limites sérieuses ». (Chapitre 2 du rapport du Sénat de juin 2002, np.).

Il semblerait alors que les outils permettant le recensement de la violence scolaire devraient être réexaminés et améliorés afin de mieux rendre compte de la réalité.

Selon les dernières statistiques de l'éducation nationale (sources educ.gouv.fr, décembre 2013), « Les faits de violence sont peu nombreux dans les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées polyvalents (5,6 pour 1 000 élèves). Ils sont beaucoup plus fréquents dans les collèges (15,3 incidents pour 1 000 élèves) et surtout les lycées professionnels (24 incidents pour 1 000 élèves). Les incidents graves sont fortement concentrés au sein de certains établissements : 10% d'entre eux en signalent 40 %. La violence en milieu scolaire se caractérise essentiellement par des atteintes aux personnes (80 % des faits recensés). Les atteintes aux biens et à la sécurité représentent chacun 10 % des déclarations. La plupart des incidents graves relèvent des violences verbales (41 % des faits), essentiellement à l'encontre des enseignants. Les violences physiques, généralement entre élèves, représentent 33 % des incidents. » (np.).

Les enquêtes de victimisation et de délinquance scolaire auto-déclarée permettent de préciser l'ampleur du phénomène, et de mettre en évidence le lien entre victimisation et dégradation du climat scolaire, ainsi qu'une augmentation de la dureté des faits délictueux. Ainsi, une étude sur un échantillon de trente établissements révèle que la présence du racket est déclarée

connue dans une proportion 25 fois supérieure à ce que ne laisseraient penser les chiffres officiels (*ib.* chapitre 2, np.).

En outre une étude de Hougardy, Doneux et Thys menée en 1998 auprès de 1538 étudiants âgés de 16 à 20 ans dans la Province de Liège, en Belgique, (*in* Born & Thys, 2001, pp. 65-89), porte sur la victimisation scolaire et extra-scolaire des jeunes: cette étude souligne le fait que s'il existe des relations problématiques ou difficiles entre l'adolescent et l'un des membres de la famille, cela est souvent synonyme de violences intrafamiliales mais aussi de victimisation dans d'autres milieux tels les sorties, le quartier et l'école.

D'après les résultats de cette étude, 39,5% des adolescents interrogés ont déjà été personnellement victimes de conduites violentes au sein de leur famille, et 89,3% au sein même de leur établissement scolaire, soit plus d'un étudiant sur quatre. Toutefois, les auteurs relativisent ce dernier chiffre en fonction des actes violents retenus: alors que les adolescents sont sensés passer plus de temps en famille ou à l'école, ils sont 40,7% à avoir été victimes de conduites violentes lors de leur temps libre, 51,9% dans leur quartier et 89,4% lors de leurs sorties, qui apparaissent alors plus potentiellement « dangereuses », selon la même étude.

Echec scolaire et délinquance.

Pas plus que les difficultés familiales, l'échec scolaire ne peut générer à lui seul l'émergence de conduites délinquantes. Pourtant son implication dans l'avènement de ces conduites n'est pas à négliger, car si tous les adolescents en échec scolaire ne sont pas des délinquants, ces derniers sont dans leur immense majorité en échec scolaire manifeste.

Selon le rapport de la commission d'enquête de juin 2002, « les conclusions des recherches menées sur les « noyaux durs », c'est-à-dire les élèves les moins contrôlables au sein des établissements sont nettes. Les agrégats des élèves en grande rupture constituent une première approximation des noyaux durs. Ce petit nombre d'élèves, inférieur à 5 %, mais le plus souvent incontrôlables, est le plus défiant à l'égard de l'école. Rien ne trouve grâce à leurs yeux, ni les lieux, ni les méthodes, ni le corps enseignant. Plus dissipés et agressifs, travaillant peu ou pas, ils perçoivent les sanctions disciplinaires et leurs résultats comme une injustice qui leur est faite. Ces jeunes qui ont « la haine » de l'école constituent l'image la plus radicale des extrémités dans lesquelles l'échec scolaire peut enfermer. D'ailleurs le même constat peut

être tiré à un stade plus dramatique encore. Les statistiques concernant les mineurs incarcérés sont là encore sans appel. Selon le ministère de l'Education nationale, la situation de dénuement culturel est particulièrement marquée chez les jeunes détenus de moins de 18 ans. 80 % d'entre eux sont sans diplôme et près de la moitié en échec au bilan lecture proposé pour le repérage systématique de l'illettrisme. Plus de 10 % relèvent de l'illettrisme » (Chapitre 2, np.).

Une enquête sur la santé des adolescents conduite en 1993 par l'INSERM, comprenait un volet sur l'absentéisme scolaire. D'après cette étude, les adolescents absentéistes présenteraient plus que les autres un comportement délinquant: les garçons, selon une importance décroissante, seraient davantage fugueurs, toxicomanes, alcooliques et violents, pour leur part, les filles seraient plus souvent toxicomanes, violentes, et commettraient davantage de vols. Comme le confirment d'autres études de victimisation, ces adolescents seraient plus souvent eux-mêmes victimes de violences physiques et/ou sexuelles, se trouvant notablement en situation de souffrance psychique, présentant davantage de tendances suicidaires que la moyenne des adolescents. « L'école de la rue » est alors bien souvent le refuge des absentéistes réguliers, avec tous les risques potentiels par rapport aux activités délictueuses qu'elle peut recouvrir, entre tentations, imitations et entraînements, argent facilement gagné, du moins pendant un temps, et illusion de liberté.

Cette fuite en avant et cette démission scolaire ne s'avèrent alors, pour certains enfants et adolescents, que les prémices d'une activité délictueuse qui s'accompagne de fait d'une aggravation des carences sur le plan du développement socio-cognitif de l'individu. La « rue », avec ses croyances, ses relations interindividuelles atypiques, souvent sous l'angle du « dominant-dominé », avec ses propres règles et valeurs, sans lien rationnel et conceptualisé avec les lois et devoirs universels qui forment une réflexion éthique autonome et adulte.

Alors qu'en 1996, 5% des enseignants déclaraient être victimes d'agressivité, ils étaient plus de 37% deux ans plus tard (Sources Education Nationale, 1999), et 40% d'entre eux disent travailler « la peur au ventre », en particulier chez les jeunes enseignants, souvent affectés en début de carrière en zone dite « sensible ». En 2013, le nombre moyen d'enseignants victimes d'incidents graves pour 1000 enseignants est de 42,4. (Sources educ.gouv.fr).

Sans se perdre ici dans les méandres d'une question qui fait plus que jamais débat, la formation des professeurs est à nouveau mise en avant afin d'être sans cesse améliorée et plus adaptée à la réalité actuelle du milieu scolaire.

Les derniers chiffres officiels transmis par le ministère de l'Education Nationale (2013) alimentent les questions autour des mesures urgentes à mettre en œuvre, interpellant les enseignants mais aussi l'ensemble de la population française :

- 54 000 incidents graves déclarés en 2012-2013 dans les établissements publics du second degré.
- Le nombre moyen d'incidents graves déclarés en lycée général et technologique et lycée polyvalent pour 1 000 élèves s'élève à 5,6.
- 15,3 (nombre moyen) d'incidents graves déclarés en collège pour 1 000 élèves.
- 24 (nombre moyen) incidents graves déclarés en lycée professionnel pour 1 000 élèves

Les sous-effectifs dans les personnels médico-sociaux au sein des établissements scolaires ne contribuent pas à améliorer la situation : manque d'infirmières, d'assistantes sociales, de médecins scolaires, de conseillers d'orientation psychologues, disparition de plusieurs milliers de postes de surveillants, inexistence des psychologues en collèges et lycées, (les C.O.P ne peuvent assurer à eux seuls la prévention des mineurs en échec ou en danger)... . Un état des lieux alarmant et alarmistes, alors que tous les experts sont formels: impossible de prévenir la délinquance juvénile en milieu scolaire efficacement sans la contribution de ces personnels qualifiés. L'école ne remplit alors pas suffisamment son rôle de dépistage et de prévention précoce de la délinquance.

Les expulsions successives d'élèves difficiles ou violents, inscrits dans un établissement puis un autre, jusqu'à leurs 16 ans, n'aboutissent que rarement à une issue favorable pour les intéressés et les classes qu'ils intègrent. Ces solutions de sursis ne semblent pas majoritairement efficaces en terme de reclassement d'élèves, et caractérisent une forme d'impuissance des inspections académiques face aux élèves les plus en difficultés ou les plus difficiles.

Toujours selon le rapport de la commission d'enquête de juin 2002, (chapitre 2, np.), « L'organisation de la « justice scolaire » interroge par elle-même. Les statistiques de l'Education nationale indiquent que seulement un tiers des trafics de stupéfiants et des atteintes sexuelles sont signalés à la justice. Concernant les vols, 4 % sont signalés à la justice. Il est compréhensible que les petits larcins trouvent une sanction dans l'établissement. Pourtant 40% d'entre eux ne font l'objet d'aucune suite interne. Il apparaît donc que beaucoup d'infractions restent impunies, nourrissant le sentiment d'impunité du délinquant, jusqu'à un déferrement tardif à la justice. L'objectif de sanctions systématiques et graduées au sein des établissements et du rétablissement de la discipline n'est pas rempli à l'Education nationale. La règle « la justice ou rien » n'est pas efficace. Un dernier point doit être rappelé. Les articles D. 552-4 et 552-6 du code de la sécurité sociale disposent que l'autorité compétente pour constater et avertir la caisse d'allocations familiales des cas d'absentéisme scolaire est l'inspecteur d'académie. Tant l'ampleur du phénomène que le chiffre des saisines annoncées par la CNAF montrent qu'une vigilance accrue doit être exigée de leur part en ce domaine. »

Les réponses apportées.

En 1981, une politique de sélection de zones prioritaires d'éducation (Z.E.P) a été créée. Selon le rapport de juin 2002, (chapitre 2, np), « Le principe de « discrimination positive » qui préside à ce dispositif consiste à affecter des moyens supplémentaires aux établissements réputés les plus en difficultés. Cette politique a été renforcée en 1997 par la refonte de la carte des ZEP, et la création des Réseaux d'éducation prioritaire qui associent les collèges les plus en difficultés à des établissements situés à proximité pour mener des actions ensemble et mettre en commun des moyens. Depuis 1999, un peu moins d'un élève sur cinq se trouve en ZEP ou en REP, soit près d'un million sept cent mille élèves répartis sur neuf cents zones. »

Mais le bilan des ZEP semble contrasté : si la méthode apparaît comme appropriée, certains experts parlent d' « assistanat éducatifs », des conséquences lourdes pour les établissements qui sortent des ZEP sans aucune préparation ni transition, et des enseignants qui fuient pour la plupart ces zones au regard de la faible compensation en bonification de points ou de primes. La politique des ZEP devrait alors être renforcée et réactualisée selon certains experts de l'Education Nationale.

Le plan de prévention de la violence scolaire, mis en place par François Bayrou, ministre de l'Education Nationale en 1994, comprenait dix-neuf mesures, articulées autour de trois axes principaux, à savoir l'encadrement des élèves, élèves et parents, les établissements et leur environnement. Allègre, son successeur, proposait en 1997 des moyens accrus à plusieurs académies par le biais d'un nouveau plan, notamment à travers l'accroissement des personnels non-enseignants.

Les campagnes d'information à destination des élèves sur le droit au respect depuis 2001, sur la prévention des violences en milieu scolaire, se développent et ont sans nul doute un impact positif mais elles ne suffiront pas à palier, ni le manque de formation des professeurs au sein des IUFM, ni les carences en effectif des personnels médico-sociaux auprès des élèves.

Le rapport de la commission d'enquête de juin 2002 pose la question des conséquences plus ou moins négatives de la mise en place du collège unique dès 1975. La démocratisation de l'accès aux études secondaires et supérieures de toutes les catégories de la population est sans nul doute remarquable. Pourtant il semblerait que 20 ans plus tard, le maintien d'enfants ou d'adolescents en échec scolaire précoce au sein de l'école jusqu'à 16 ans, confère au collège unique un bilan mitigé, et la dévalorisation persistante des filières professionnelles et techniques n'a pas contribué à améliorer cette tendance. Les années 2000 voient émerger des campagnes publiques qui tentent de « redorer le blason » des lycées d'enseignement professionnel et de l'alternance, d'une part pour faire face aux besoins du marché, mais aussi dans l'objectif de ne plus laisser se désagréger une situation déjà bien difficile, voire catastrophique, pour bon nombre d'adolescents en échec, exclus ou démissionnaires de fait.

Suite aux débats houleux, sous l'ère Sarkozy, sur la relance de l'apprentissage qui mettaient en danger selon certains le collège unique, l'ex-ministre de l'Education Nationale Vincent Peillon (2013) préconise de repenser le collège unique : 4000 postes sont annoncés dans les collèges, ouverts sur trois ans (dont 1500 pour la rentrée 2014). Des équivalents temps plein, compris dans les 60000 postes du quinquennat, destinés à « des temps d'accompagnement pédagogique » introduits au sein des enseignements, afin d'aider tous les élèves à passer ce « saut qualitatif » que constitue l'entrée dans le second degré selon le ministre. Parallèlement, un volant d'heures professeurs sera alloué à chaque niveau, de quatre heures en sixième à deux en troisième, pour « donner aux équipes davantage d'autonomie pour faire réussir tous les élèves ». Cette autonomie laissée aux professeurs semble être perçue positivement par les

syndicats enseignants qui restent néanmoins inquiets stigmatisant une pédagogie différenciée. Le ministre souhaite aussi la suppression de la note « vie scolaire » attribuée aux élèves.

Changement des rythmes scolaires, dès la rentrée 2013 dans certaines communes, réécriture des programmes scolaires de primaire dès la rentrée 2015, question de la formation des enseignants, autant de sujets discutés par le ministère actuel de l'Éducation Nationale, mais qui soulèvent, comme à chaque réforme débats et critiques véhémentes.

Déjà abordés dans notre chapitre sur le développement de la morale, les cours d'instruction civique conservent leur place au sein des programmes. Selon le projet ministériel, (Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, relative à l'instruction morale à l'école primaire) : « L'instruction morale conduit l'élève à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par lui-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect des valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui. » Ainsi, l'instruction morale constitue un enseignement à part entière et régulier dans toutes les classes. La circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011 développe les objectifs de cet enseignement et présente une démarche pédagogique de nature à les atteindre. Cette démarche est fondée sur un dialogue dans lequel le maître joue un rôle prépondérant, tout en ouvrant aux élèves un espace de parole structuré et rassurant.

L'école comme facteur de résilience...

Nous avons déjà abordé précédemment dans les chapitres sur le développement cognitif et socio-cognitif, ainsi que sur la genèse de la réflexion éthique la place et le rôle fondamental de l'institution scolaire comme facteur stimulant favorablement le développement de l'enfant et de l'adolescent, sous tous ses aspects, affectifs, émotionnels, cognitifs, sociaux et moraux. Nous savons qu'il existe des liens étroits entre maltraitance et délinquance : si tout enfant victime de négligences graves ou de violences intrafamiliales ne suivra pas *de facto* une trajectoire déviante et/ou délinquante, la grande majorité des mineurs délinquants ont subi des négligences affectives, éducatives, des violences et/ou des psychotraumatismes au cours de leur vie. La résilience comme source échappatoire à la reproduction inlassable de la violence,

de la désocialisation, à la victimisation ou à la criminalité, est un réel vecteur et catalyseur pour développer autonomie affective, cognitive et sociale du sujet.

Ainsi, parmi les élèves en grandes difficultés scolaires, en échec ou démissionnaires, certains sont souvent aussi en proie à des difficultés familiales et parfois socio-économiques sévères. L'école, en tant qu'institution, en tant que lieu de vie et de connaissances, peut-elle être alors un facteur de résilience pour ces enfants et adolescents ? Des psychiatres et psychologues en attestent avec conviction (Anaut, 2002, 2003, 2005, 2007 ; Cyrulnick & Pourtois, 2007).

L'école, en tant que communauté sociale, est citée parmi les niveaux de résilience sociale, au même titre que les pairs, la communauté religieuse ou idéologique, la société et la culture ; l'école est alors un lieu propice à l'émergence des formes de résilience sociale, « telles que la solidarité, les attentes élevées, l'implication active, les valeurs d'entraide et de tolérance sociales, la diversité des supports et des ressources sociales. » (Anaut, 2005, p. 4).

Les adolescents étudiés et interrogés dans notre recherche, sont tous placés en institutions, foyers et/ou familles d'accueil dans le cadre de mesures judiciaires de la protection des mineurs. Tous ont vécu et vivent parfois encore des situations familiales difficiles, conflictuelles, voire violentes, certains ayant été victimes de négligences, de maltraitances ou de sévices sexuels. Le psychotraumatisme conséquence du vécu intrafamilial, et parfois du placement même, est pris en charge par le milieu institutionnel. L'établissement scolaire comme lieu de connaissances, d'apprentissages, d'interactions entre pairs, de rencontres avec « d'autres » adultes, contribue à l'enrichissement cognitif, socio-cognitif, à la socialisation mais peut aussi être lieu de nouvelles ressources affectives par le biais de figures d'attachement, de référence, voire de modèles, comme facteurs de résilience et stimulant ainsi le développement et l'autonomie du sujet.

Si la situation d'apprentissage est vécue douloureusement par certains, les échecs multiples ayant profondément dégradé l'engagement scolaire, la motivation, mais aussi l'estime de soi du sujet, la rencontre avec des professionnels de l'éducation, un maître de stage, un tuteur référent, avec une infirmière scolaire, un psychologue scolaire, un conseiller d'orientation,... peut faire évoluer la représentation de l'enfant ou de l'adolescent. Ce milieu qu'il vit de façon anxiogène ou hostile, peut devenir pour certains la source même d'un nouveau parcours de vie. L'estime de soi dont les « ingrédients critiques » sont le jugement que l'on porte sur soi et les représentations que l'on a du jugement des autres sur soi (André & Lelord, 1999) peut être

stimulée positivement dans un cadre scolaire favorable au bien être de cet élève en grandes difficultés ou en rupture. L'accompagner pour modifier ses représentations du réel, de l'institution scolaire, de sa place en son sein, de ses intérêts propres, est l'un des enjeux au cœur de son développement et de sa resocialisation.

Nous l'avons vu à travers les études précitées sur le manque de formation et de préparation psychologique des enseignants, combien la situation était vécue de façon douloureuse voire chaotique pour cette partie du corps enseignant confronté quotidiennement à cette violence intra-scolaire, qui dépasse les frontières de l'institution et renvoie à des phénomènes sociaux plus larges. Parfois désarmés face à leur manque de formation, aux carences et limites disciplinaires, certains enseignants « craquent », jusqu'à quitter l'Education Nationale. Mais au sein des établissements dits « sensibles » ou au sein d'autres établissements où quelques « agitateurs » sévissent, de nombreux professionnels de l'éducation font face à ces difficultés quotidiennes. Leurs convictions, leur pédagogie, leur place sont mises à rude épreuve, mais la force de la solidarité interdisciplinaire, de leurs motivations et éthique intrinsèques leur permettent de se confronter à cette réalité avec justesse, et ainsi d'aider et de ne pas « abandonner » ces élèves en grandes difficultés.

En soutien aux équipes enseignantes, les psychologues scolaires en école élémentaire ont alors une place centrale pour prévenir mais aussi dépister ces élèves « en danger » et parfois « en déperdition » au sein du système. (Besse, 2005). Rompre avec le sentiment d'errance, d'échec, d'inutilité de l'enseignement ressentie par l'élève, mais aussi parfois par sa famille, tel est l'un des rôles du psychologue scolaire qui se pose comme un tiers entre l'école et la famille, et ici, en ce qui nous concerne, le placement institutionnel et la représentation de l'institution scolaire chez le mineur.

Les capacités cognitives sont très différentes d'un enfant à l'autre, et les stimulations intrafamiliales sont elles aussi très diversifiées. Selon Bel (*in Besse, dir., 2005, pp. 176-177*), «... Pour des enfants issus de milieux défavorisés, l'école démarre trop vite et trop fort. Pour C. Cahen, une des causes de l'échec scolaire est l'insuffisante maîtrise des concepts de base. Selon lui, la pédagogie de l'abstraction s'effectue sur un rythme trop rapide pour être à même d'être assimilée par tous. L'apprentissage de l'abstraction est difficile pour l'enfant qui n'a pas été familiarisé dans sa famille ou par ses lectures, avec le langage des concepts. En outre, les familles émigrées sont parfois perdues par ce que l'école propose à leurs enfants. Pour les parents l'enfant devient un inconnu qui désoriente : il n'agit plus selon leur code habituel, il

parle une autre langue, il porte d'autres habits ; il aime une autre nourriture... L'école est alors vécue comme un parent concurrent, qui fait de son enfant, l'œuvre de sa chair, un étranger. Le système éducatif, qui prend en charge les enfants de plus en plus tôt, a un rôle important à jouer avec ces enfants et ces familles-là. Certaines écoles sentent ce que cette double vie coûte à l'enfant et à sa famille et font de réels efforts pour aller au-devant d'une autre culture : invitation des mères à venir présenter un plat, exposé sur les différents pays d'origine des élèves, etc. D'autres, par contre n'arrivent pas à envisager des modes de vie et de culture différents de la leur et les dénigrent sur un mode méfiant ou critique ».

Selon Chauveau, (*in Besse, 2005, pp. 219-220*), « L'échec ordinaire et « précoce » (celui qui devient manifeste dès le CP) apparaît comme une triple difficulté scolaire, comme « un problème à trois dimensions » :

- Cognitive : mise en œuvre par l'enfant de conduites d'apprentissages mal adaptées ;
- Psycho-sociale : développement d'attitudes et d'attentes négatives dans les relations entre personnes ou entre groupes (par exemple, dévalorisation ou auto-dévalorisation) ;
- Sociale : attribution de statuts infériorisés, mécanismes de séparation ou de mise à l'écart.

L'enfant en échec (ordinaire) peut généralement être décrit (ou défini) comme un enfant sans pouvoirs. Cette absence de pouvoirs s'observe sur trois plans :

- Technique : mauvaise maîtrise des savoirs scolaires de base ;
- Psychique : par exemple, manque de confiance en soi, désintérêt, inhibition, « décrochage » ;
- Social : obtention d'un statut déprécié (le « mauvais élève », « l'enfant à problème », « l'inadapté »...), marginalisation (« hors-jeu », « en dehors »).

Fossé et conflits entre valeurs familiales, culturelles, religieuses et place et transmissions du savoir du système scolaire, élémentaire ou supérieur, alimentent les difficultés de la scolarisation et nuisent au bien-être et à l'intégration de l'élève. Le psychologue scolaire a un rôle majeur pour établir ou rétablir le dialogue avec l'élève et sa famille, même si parfois les difficultés de la maîtrise de la langue et des concepts se posent à lui. « Le cadre de travail du psychologue scolaire est toujours une démarche *clinique* : le sujet a tout d'abord son mot à

dire, il est invité à s'exprimer ; le psychologue lui a signifié qu'il est là d'abord pour l'écouter. Le psychologue prend le point de vue du sujet qu'il rencontre comme axe organisateur de son travail : il est ce professionnel qui aide le sujet à construire le sentiment de son unité par la capacité à élaborer des liaisons souples entre ce qu'il ressent dans son corps et ses émotions et ce qu'il comprend de sa place, dans sa famille, dans son groupe, dans sa classe, dans son métier.... Lorsque le psychologue scolaire rend compte à l'enseignant ou aux parents de son travail avec l'enfant, il peut se servir d'exemples pris dans le registre du cognitif, de l'affectif, du social ou encore du culturel pour faire entendre à l'adulte quelque chose de la *dynamique* interne de l'enfant. » (Besse, 2005, p. 229).

L'école, à travers l'interaction entre des professionnels, l'enfant et sa famille, naturelle, d'accueil ou l'institution de placement, peut alors être un réel facteur de résilience, un lieu de « vie », de sources potentielles au développement harmonieux du sujet, de son autonomie, affective, morale, cognitive et sociale, afin que l'enfant ou l'adolescent redevienne acteur et non pas simple spectateur de son propre développement.

Abordons à présent l'évolution des spécificités judiciaires relatives à la prise en charge de la délinquance des mineurs depuis ces 15 dernières années, entre mesures préventives et sanctions.

3.3 Les spécificités judiciaires relatives à la délinquance des mineurs.

Nous allons développer dans ce paragraphe la nette évolution de la prise en charge judiciaire de la délinquance juvénile au cours des 15 dernières années, de la fin des années 90 à aujourd'hui.

Nous l'avons abordé précédemment avec les chiffres et statistiques récentes sur la délinquance, en particulier juvénile, l'augmentation est réelle depuis ces 20 dernières années. Excepté pour le nombre absolu des homicides noté en baisse, recensé chez les majeurs par les statistiques de police entre 1988 et 2009, l'augmentation des actes délictueux est significative : chez les adultes, ce sont les violences conjugales et intrafamiliales qui sont de plus en plus dénoncées et font augmenter fortement les chiffres. Chez les mineurs, ce sont également les violences intrafamiliales (physiques et sexuelles) mais aussi les conflits entre

jeunes et les incivilités à l'école (insultes, dégradations, bagarres, etc.). On assiste à une judiciarisation progressive, les lois se durcissant : depuis le début des années 2000, les gouvernements ont fait voter près de 40 lois apportant des modifications au code pénal et/ou au code de procédure pénale. Ainsi, si le droit change, la délinquance change *de facto*, en augmentant par définition. Les chiffres officiels sont alors biaisés, en particulier en ce qui concerne la délinquance juvénile ; le développement d'enquêtes de délinquance autorapportée et le développement d'enquêtes déclaratives en santé publique devraient être utilisées car elles constituent les instruments de mesure les plus appropriés selon les experts (Mucchielli, L., 2000).

Lorsque le délinquant juvénile est arrêté, plusieurs types de mesures existent. Partons d'une rétrospective dans les années 90, avec les travaux de Cario (1999), criminologue : « Les magistrats instructeurs, juge d'instruction ou juge des enfants, doivent effectuer toutes les diligences et investigations utiles pour parvenir à l'élucidation des faits, à la manifestation de la vérité et à la connaissance de la personnalité du mineur ainsi que des moyens appropriés à son éducation ou à sa rééducation. » (Cario, 1999, p. 107).

Concernant en particulier la connaissance de la personnalité du mineur, les magistrats instructeurs qui souhaitent obtenir rapidement (10 jours maximum) des informations sur la situation du mineur, peuvent ordonner une enquête rapide, rebaptisée « recueil de renseignements socio-éducatifs », confiée au S.E.A.T (Service éducatif auprès du tribunal).

Cette enquête peut se traduire par l'audition directe du mineur et de sa famille, par des contacts téléphoniques auprès des institutions ou autres professionnels les connaissant, et plus rarement par une démarche au domicile du mineur.

Les magistrats instructeurs peuvent aussi avoir recours à l'enquête sociale, qui, d'une durée inférieure à trois mois, permet de reconstruire l'histoire du sujet, en lien avec sa famille et son environnement social (école, activités sportives ou culturelles...). Cette enquête se déroulant en étroite collaboration avec la famille de l'intéressé, peut permettre d'envisager de nouvelles méthodes éducatives et socio-culturelles.

D'une durée de six mois maximum, la mesure d'investigation et d'orientation éducative (I.O.E) vise à instaurer un accompagnement du mineur délinquant et de sa famille en prenant en compte l'ensemble des caractéristiques des intéressés, en termes de difficultés, défaillances et besoins. L'I.O.E implique alors l'intervention d'équipes pluridisciplinaires constituées

notamment d'assistants sociaux, éducateurs, médecins, psychiatres et psychologues, tous rattachés au service agréé compétent.

Grâce à ces enquêtes et à un examen médical, psychiatrique et psychologique, le magistrat instructeur se retrouve en possession d'un véritable bilan de personnalité du mineur délinquant qui lui permettra de choisir, lui et lui seul, entre mesure(s) éducative(s) ou peine(s). « ... plus particulièrement à l'égard d'un mineur, en recherche d'identification, de repères, de limites et de sens, tout doit être mis en œuvre, au plus près de la commission des faits, pour ajuster la réponse judiciaire à l'évolution de sa personnalité. Le sens de chacune des mesures prises doit être rappelé au mineur. La cohérence de leur enchaînement est le plus sûr moyen d'obtenir son adhésion au programme établi et, par conséquent, la (re)connaissance de la loi et de la victime ». (Cario, 1999, pp. 116-117).

Toutefois, seule une enquête de personnalité sommaire étant obligatoire, y compris en matière criminelle, le magistrat instructeur peut ne pas recourir à toutes ces mesures d'investigation, et, en droit pénal des mineurs, cette absence d'investigation n'est pas un fait rare, justifiée notamment par la volonté du procureur de comparution à fins de jugement dans un délai rapproché.

Trois réponses judiciaires possibles : éducatives, restauratives ou pénales.

Au terme de l'instruction, le juge doit décider de la suite à donner à l'affaire: non-lieu, saisine de la Chambre d'accusation (pour les mineurs de plus de 16 ans auteurs de crime), renvoi devant le Tribunal pour enfants ou renvoi devant le Juge des enfants (ou le cas échéant devant le Tribunal de police). Les juridictions pour mineurs doivent opter entre éducatif et répressif, sans cumul (sauf en cas de sursis avec mise à l'épreuve ou de liberté surveillée) ou retour. Si toutes peuvent avoir recours aux mesures éducatives, seuls le Tribunal pour enfants et la Cour d'assises des mineurs peuvent prononcer des peines. En outre, seules des mesures éducatives pouvaient être prononcées à l'égard des mineurs de 13 ans jusqu'à révision de cette mesure à partir des années 2000, et « les mesures de protection ou d'éducation, prononcées pour une durée déterminée par la décision (sans pouvoir excéder l'âge de la majorité, sauf demande formelle de l'intéressé), sont très heureusement révisables ». (Cario, 1999, p. 127).

D'après les chiffres de 1997, Cario (1999) remarque que l'esprit de l'Ordonnance de 1945 n'est pas tout à fait respecté puisque les décisions prises par les juridictions se répartissent presque de façon égale entre mesures éducatives (55,13%) et peines (44,85%).

Au vue des nombreuses modifications des lois relatives à la délinquance des mineurs de 2000 à aujourd'hui, actuellement, la loi prévoit que tous les mineurs capables de discernement sont pénalement responsables des infractions dont ils ont été reconnus coupables. Le jugement de ces mineurs délinquants relève exclusivement de juridictions spécialisées : le juge des enfants, le tribunal pour enfants, le tribunal correctionnel pour mineurs et la cour d'assises des mineurs.

La majorité pénale s'appliquant à 18 ans, un mineur ne peut en aucun cas être sanctionné aussi durement qu'un majeur (sauf cas rarissimes) pour des faits identiques. Cependant, plus un mineur se rapproche de sa majorité, plus il encourt un nombre significatif de sanctions.

En terme de responsabilité civile, « Les parents sont responsables civilement des fautes de leur enfant jusqu'à sa majorité. Ce sont eux qui devront indemniser la victime en dommages et intérêts (exemples : rembourser une voiture endommagée, frais médicaux...). » (sources service-public.fr, 2014).

En termes de responsabilité pénale, « En France, la majorité pénale, au sens strict, est fixée à 18 ans. Un mineur de plus de 13 peut aller en prison, mais ne peut subir la même peine qu'un adulte. Il n'en reste pas moins responsable de ses actes. Un mineur ne peut pas non plus être jugé par les juridictions répressives ordinaires (exemple : tribunal correctionnel).

Il relève :

- soit du juge des enfants,
- soit d'un tribunal pour mineur.

En outre, la loi ne fixe pas d'âge minimum en dessous duquel un mineur ne peut rendre des comptes devant la justice. Seules ses capacités de discernement sont considérées.

Selon l'âge du mineur, diverses mesures et sanctions sont donc possibles :

- mineur de moins de 10 ans et doté de discernement : seulement des mesures éducatives,
- mineur de 10 et 13 ans : mesures et sanctions éducatives
- mineur de plus de 13 ans : ensemble des mesures et sanctions éducatives ainsi que des sanctions pénales (prison, amende...), si les circonstances l'exigent (notamment en cas de récidive ou de crime). » (Sources service-public.fr, 2014).

Le **juge des enfants** est compétent pour connaître des contraventions de 5e classe et des délits punis d'une peine inférieure à sept ans d'emprisonnement commis par les mineurs. Sa compétence est en réalité facultative, puisqu'il peut toujours choisir de renvoyer le mineur devant le tribunal pour enfant. Dans le cas contraire, le juge des enfants tient une audience dite « de cabinet », au cours de laquelle il ne peut prononcer que des mesures éducatives d'assistance, de surveillance, de placement ou de mise sous protection judiciaire.

Le **tribunal pour enfants (TPE)**, composé du juge des enfants et de deux assesseurs, connaît des délits ou contraventions de 5e classe commis par tous les mineurs, ainsi que des crimes commis par les mineurs de moins de 16 ans. Le tribunal dispose à l'encontre du mineur de trois types de réponse pénale :

- **les mesures éducatives** peuvent être prononcées quel que soit l'âge de l'enfant ;
- **les sanctions éducatives**, comme l'interdiction d'entrer en contact avec la victime (personne qui subit personnellement et directement un préjudice physique, moral ou matériel, du fait d'une infraction pénale), peuvent être prononcées à l'encontre d'un mineur âgé d'au moins 10 ans ;
- les mineurs de 13 à 16 ans sont passibles d'une **peine**, dont le prononcé doit être motivé par les circonstances et la personnalité du mineur, et qui tient compte du **principe de l'atténuation de leur responsabilité** (qui aboutit généralement à réduire de moitié le quantum de la peine encourue). Le TPE peut enfin, pour les mineurs de plus de 16 ans et par une décision spécialement motivée, ne pas faire application de cette atténuation de responsabilité. En cas de récidive cette possibilité d'écarter l'excuse de minorité a été très largement accrue par la loi du 10 août 2007.

Pour le reste, la procédure suivie devant le TPE est conforme aux grands principes du droit commun, sauf que l'audience n'est pas publique.

Le **tribunal correctionnel pour mineur (TCM)**, créé par la loi du 10 août 2011, est une formation spécialisée du tribunal correctionnel, présidé par un juge des enfants, compétente pour juger les mineurs de plus de 16 ans ayant commis en état de récidive légale un délit puni d'une peine supérieure à 3 ans. Le TCM est également compétent pour juger les faits commis par les coauteurs majeurs du mineur prévenu.

La **cour d'assises des mineurs**, composée de trois magistrats professionnels et de neuf jurés populaires tirés au sort, connaît des crimes commis par les mineurs de 16 à 18 ans et leurs complices ou coauteurs majeurs. A l'exception d'une publicité restreinte, la procédure est identique à celle suivie devant la cour d'assises de droit commun. » (Sources vie-publique.fr, 2/01/2012).

Ainsi, lorsqu'un mineur est suspecté d'une infraction, le Juge des enfants, dans ses fonctions pénales, peut le mettre en examen et instruire l'affaire. Avant 2011, le Juge des enfants avait une double fonction : celle de Juge d'instruction car il pouvait instruire une enquête sur un mineur et celle de Président du Tribunal pour enfant pour juger le mineur.

Mais, le rôle du Juge des enfants a été largement révisé depuis une décision du Conseil constitutionnel en date du 8 juillet 2011 selon laquelle cette double fonction était contraire au principe d'impartialité qui régit la profession de magistrat du siège.

La loi du 26 décembre 2011 visant à instaurer un service citoyen pour les mineurs délinquants a donc modifié cela mais n'est entrée en vigueur qu'au 1er janvier 2013, compte tenu des affaires en cours et des conséquences excessives qu'elle pouvait avoir en matière de justice pénale des mineurs. Ainsi, depuis le 1er janvier 2013, le Juge des enfants qui a instruit le dossier et renvoyé le mineur pour qu'il soit jugé ne peut plus présider ensuite le Tribunal pour enfants devant lequel le mineur sera traduit (article L.251-3 du Code de l'organisation judiciaire, 2011). Le Juge des enfants maîtrise donc la procédure d'enquête, de mise en examen et d'instruction ; pour étayer son travail, il procède à toute investigation utile sur les faits et la personnalité du mineur, en travaillant en collaboration avec les services de la PJJ (protection judiciaire des mineurs)

Pendant l'instruction, le Juge des Enfants peut :

- soit placer l'enfant sous le régime de la liberté surveillée, ordonner un placement provisoire dans un centre éducatif ou une mesure de réparation pénale à l'encontre de la victime.
- soit placer le mineur sous contrôle judiciaire ou en détention provisoire s'il a plus de 13 ans et s'il encourt une peine criminelle (c'est-à-dire plus de 10 ans d'emprisonnement) ou s'il s'est volontairement soustrait aux obligations de contrôle judiciaire.

A la fin de l'instruction, s'il estime que les charges sont suffisamment lourdes à l'encontre des mineurs, le Juge des enfants oriente la procédure vers le Tribunal pour enfants, afin que l'affaire soit jugée. Lors de la première comparution du mineur, le Juge des enfants qui

préside le Tribunal (et qui ne peut pas être celui qui a instruit le dossier) doit s'assurer que le mineur bénéficie de l'assistance d'un avocat.

Les mesures éducatives :

Elles sont variées et constituent au sens large des mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation. Certaines mesures favorisent le maintien du mineur dans son milieu naturel actuel, s'accompagnant parfois d'action éducative en milieu ouvert, sous forme de *liberté surveillée*.

D'autres mesures plus restrictives sur le plan des libertés individuelles conduisent au placement du mineur dans un établissement public ou privé d'éducation ou de formation professionnelle, médical ou médico-pédagogique. Ces mesures de placements, confiées au service de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E), restent toujours révisables.

Le *placement familial spécialisé* généralement proposé aux mineurs délinquants en grande difficulté, vise à amener le mineur « à symboliser son histoire personnelle et à réaménager ses rapports avec les autres. Prendre de la distance par rapport à son propre vécu, se situer quant à ses droits et devoirs dans le groupe social constituent le préalable à la (re)construction de la personnalité de l'adolescent concerné. Le placement familial spécialisé s'épanouit en ce sens simultanément dans un contexte familial sécurisant, affectivement riche et dans un contexte institutionnel à compétence psycho-éducative étendue ». (Cario, 1999, p. 130).

Pour l'actuelle ministre de la Justice (2014) Christine Taubira, la justice restaurative, favorisant le placement en milieu ouvert, semble une voie privilégiée pour éviter la récidive.

Pour les petits délinquants, les mesures de réparation pénale, qui sont des actions éducatives, permettraient aux primo-délinquants de prendre conscience de leur acte, de comprendre qu'ils ont parfois fait une victime, de travailler sur la réparation du problème. D'après les éducateurs 80% des délinquants qu'ils ont suivis ne récidivent pas. (Aucune étude ne valide ce chiffre à ce jour).

Cependant le manque de moyen pour développer le milieu ouvert est majeur selon Taubira : en moyenne un éducateur de la PJJ (protection judiciaire de la Jeunesse) doit suivre 80 mineurs et les voir 2 heures par mois dans son bureau, ce qui est manifestement très insuffisant. Selon elle, c'est le résultat des politiques sécuritaires et répressives des gouvernements précédents qui n'ont pas suffisamment investi sur l'éducatif.

Le manque de familles d'accueil pour accompagner les jeunes en difficulté est un facteur qui limite aussi les possibilités. Même si la ministre souhaite revaloriser les indemnités de ces familles d'accueil, elle précise qu'il faut davantage de formations pour ces personnes confrontées à des jeunes en situation de souffrance mais aussi aux comportements difficiles à gérer.

Dans une toute autre perspective, les *Unités à encadrement éducatif renforcé* (U.E.E.R) mises en place par les services publics dans les années 90, se définissent comme un lieu, non fermé, de rupture momentanée, durant trois ou quatre mois, entre le mineur et son milieu, sous l'encadrement permanent de personnels éducatifs.

Le bilan de ces unités apparaît néanmoins très contrasté : en effet, si elles permettent entre autre une amorce de la prise de conscience par les mineurs concernés de leurs actes délictueux, la rigidité des modes de gestion, la brièveté des séjours et l'absence de parcours d'insertion représentent des obstacles majeurs.

Afin de pallier les échecs des U.E.E.R, de nouveaux *dispositifs éducatifs renforcés* (D.E.R) se mettent en place en 1999 afin de prendre en charge les mineurs les plus ancrés dans la délinquance. La période de placement étant plus importante (3 à 6 mois), les atouts des D.E.R sont avant tout une meilleure préparation du dispositif en amont avec des perspectives de passages de relais en aval, grâce à la mise en place d'un véritable encadrement éducatif, permanent, quasi familial. Enfin, toujours avant les dernières réformes, le juge pouvait prononcer une *mise sous protection judiciaire* qui ne pouvait durer plus de cinq ans, pour les mineurs de 13 à 18 ans, pouvant s'étendre jusqu'à la 22^e année de l'intéressé qui le demandait. Ainsi, elle pouvait se caractériser par un placement dans un établissement public ou privé de formation professionnelle ou d'éducation, dans un établissement médico-psychologique, ou dans une institution de la Protection judiciaire de la jeunesse.

Actuellement, **les mesures éducatives** « ont pour but de protéger, de surveiller, d'éduquer le mineur et de l'aider à se réinsérer.

Il peut s'agir, par exemple :

- d'une remise aux parents,
- d'une remise aux services d'assistance à l'enfance,
- d'un placement (confié aux services de l'A.S.E sur décision judiciaire) dans un établissement d'éducation ou dans un établissement médical,

- ou d'une mesure d'activité de jour.

En cas de **placement** du mineur délinquant, les mesures ordonnées par le juge à l'égard d'un mineur délinquant peuvent être révisées à tout moment, à condition de respecter les dispositions sur le placement du mineur hors de sa famille. Dans ce cas, la demande de révision peut être formée soit par les parents, soit par le tuteur, soit par le mineur lui-même, au minimum 1 an plus tard auprès du juge. » (Source service-public.fr, 2014).

Décret relatif à la mesure d'activité de jour, pris le 26.12.2007 :

« La loi du 5 mars 2007 sur la prévention de la délinquance a modifié l'ordonnance de 1945 pour compléter l'éventail des mesures éducatives pour les mineurs pénalement sanctionnés : la mesure d'activité de jour est centrée sur une activité assignée au mineur et structurée sur un accueil à la journée (formation de remise à niveau scolaire, d'insertion scolaire ou professionnelle, initiation professionnelle, accompagnement à l'apprentissage...). Les établissements du secteur public, les personnes morales exerçant une mission de service public et les associations sont habilités à la mettre en œuvre. (Publication au JORF n°0302 du 29 décembre 2007). » (Source justice.gouv.fr).

Les sanctions éducatives :

« Elles sont à mi-chemin entre les mesures éducatives et les mesures répressives. Leur violation peut être sanctionnée par un placement du mineur.

Il peut s'agir, par exemple :

- d'une admonestation : réprimande solennelle du juge des enfants adressée à un mineur délinquant
- d'un avertissement solennel, une forme plus sévère de l'admonestation prononcée par le tribunal pour enfants et non le juge des enfants,
- d'une interdiction temporaire (jusqu'à 1 an) de paraître dans certains lieux,
- d'une interdiction temporaire (jusqu'à 1 an) de fréquenter certaines personnes,
- d'une confiscation d'objets,
- d'une mesure d'aide ou de réparation,
- d'une obligation de suivre un stage de formation civique,

- d'une mesure de liberté surveillée : mesure éducative prise à l'encontre d'un mineur ayant pour effet de le placer sous surveillance et le contrôle d'un éducateur, sous l'autorité du juge des enfants. » (source service-public.fr, 2014).

Les mesures restauratives :

La dispense de mesure, ou plus rarement prononcée encore, *la liberté surveillée d'épreuve*, consistent en une dispense de toute mesure, lorsque le juge instructeur considère que « le dommage causé est réparé et que le trouble résultant de l'infraction a cessé » (art.8 Ordonnance 1945, modifié 1995).

La justice réparatrice se définit comme un « processus dans lequel la victime, le délinquant et, lorsqu'il y a lieu, toute autre personne ou tout autre membre de la communauté subissant les conséquences d'une infraction, participent ensemble activement à la résolution des problèmes découlant de cette infraction, généralement avec l'aide d'un facilitateur. » (Source du Conseil Economique et Social des Nations Unies, commission pour la prévention du crime et la justice pénale, avril 2002).

La justice réparatrice ne vise pas seulement à se préoccuper de la victime et de la réparation, mais aussi à assurer la resocialisation de l'infracteur et, *in fine*, le rétablissement de la paix sociale. Elle entend de ce fait redistribuer les rôles entre l'Etat responsable du maintien de l'ordre public et la communauté civile.

La justice réparatrice coexiste avec la justice pénale, mais les deux procédures ne poursuivent pas les mêmes objectifs : si la justice pénale vise la sanction de l'acte, l'objectif de la justice réparatrice est d'accompagner la restauration la plus complète possible de tous ceux qui ont été touchés par cet acte.

Comme le souligne Cario (1997), « A la limite des mesures éducatives au sens strict, quelques *mesures restauratives* participent davantage encore à la recomposition du lien social rompu par l'acte de transgression posé par le mineur. Dorénavant, le juge des enfants peut dispenser le mineur de toute mesure s'il apparaît que son reclassement est acquis, que le dommage causé est réparé et que le trouble résultant de l'infraction a cessé. Cette opportunité ne manquera pas d'être saisie chaque fois qu'une mesure de réparation, décidée par le magistrat instructeur, pourra être considérée comme réussie. Plus rarement ordonnée encore, la liberté surveillée

d'épreuve, prononcée avant toute décision au fond par l'une des juridictions pour mineurs, participe du même esprit. » (p. 12).

Introduite par la Loi du 4 janvier 1993, la mesure de *réparation* à l'égard de la victime ou de la collectivité peut être proposée au mineur, dans le but de le responsabiliser, de contribuer à la restauration de liens sociaux, et ainsi, d'amener le mineur à une démarche structurante, d'assimilation du sens de l'interdit. Ce type de mesures restait dans les années 90 encore peu prononcé et souvent appliqué aux infractions de faible gravité.

A l'étranger, et en particulier en Nouvelle Zélande, la pratique de *Family group conferencing* (inspirée des maoris) permet de réunir le mineur qui reconnaît avoir commis l'acte délictueux, sa famille, voire même certains de ses amis ou voisins susceptibles d'avoir une influence positive sur l'adolescent, les professionnels des institutions impliquées (justice, services sociaux) et la victime, réunion animée par un coordinateur. D'après des études dans les années 90, les participants sont hautement satisfaits du résultat de ce type d'initiative qui permet d'éviter de façon notable des poursuites devant les tribunaux pour enfants. Selon Cario (1999) et d'autres experts en criminologie (comme Lazerges & Balduyck, 1998) cette pratique mériterait d'être expérimentée en France, car « elle participe, comme la réparation, à la restauration du lien social par la responsabilisation et la valorisation des compétences des différents protagonistes. Elle encourt pourtant les mêmes réserves si, traitant de faits infractionnels, elle n'offre pas les garanties de spécialisation et de proportionnalité précédemment évoquées. » (Cario, 1999, p. 140).

Des espaces de parole entre victimes et détenus ont été expérimentés en France au cours des années 2000 : des victimes ont pu rencontrer des détenus sans lien direct avec leur affaire mais ayant commis des délits similaires, afin d'échanger sur le préjudice subi, et de favoriser ainsi la prise de conscience de ses conséquences. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans l'affaire « Chenu », les parents ont fait le choix d'échanger avec les assassins de leur fils.

Les Nations-Unies ont rédigé en 2008 un manuel sur les programmes de justice réparatrice, à partir de diverses expériences recensées dans le monde.

Parmi les pratiques relevées, ce manuel cite (p. 73) :

1. Le dialogue indirect : la victime et le délinquant communiquent indirectement (navette diplomatique, lettres, vidéos, etc.), c'est une méthode davantage axée sur le règlement que sur le processus.
2. Le dialogue facilité entre victime et délinquant : Le facilitateur (médiateur) crée un contexte propice, prépare les parties et rédige l'accord
3. Le dialogue facilité entre victime, délinquant, soutiens et agents publics : il s'agit d'un dialogue étendu incluant des soutiens de la victime et du délinquant; des agents publics peuvent également participer. Le débat va au-delà de l'incident pour aborder les problèmes sous-jacents de la victime et du délinquant (exemple conférence familiale; conférence communautaire
4. Le dialogue facilité entre victime, délinquant, soutiens, agents publics et membres de la communauté : il s'agit d'un dialogue étendu incluant des membres de la communauté (qui peuvent ou pas connaître les autres parties). Le débat va au-delà de l'incident pour aborder les problèmes sous-jacents non seulement de la victime et du délinquant, mais aussi de la communauté.
5. Le dialogue dirigé entre victime, délinquant et autres parties : il pourra avoir lieu dans les trois modèles ci-dessus, soit comme substitut, soit comme l'une de plusieurs méthodes utilisées dans une procédure donnée. La victime et le délinquant sont au moins présents, les autres parties étant facultatives. On passe de la facilitation à une procédure plus directive, davantage axée sur un règlement
6. Le dialogue arbitré entre victime, délinquant et autres parties : présence de la victime et du délinquant, les autres parties étant facultatives. Les facilitateurs organisent la conversation entre les parties, mais se réservent la décision finale.

L'organisation de telles mesures réparatrices ou restauratrices ne sont pas sans risque pour les parties. Ce même manuel souligne :

« Du point de vue de la victime :

- Risque d'accabler la victime de nombreuses réunions inutiles, traumatisantes ou intimidantes.
- Risque, en particulier dans les petites communautés très soudées, que certaines victimes soient incitées, par des pressions, à participer à une procédure qu'elles n'approuvent pas réellement.
- Difficulté d'assurer la sécurité de la victime dans la procédure de réparation.

- Difficulté d'assurer, au besoin, la confidentialité de la procédure.
- Prévenir toute revictimisation. L'expérience montre que certaines personnes pourront hésiter à participer à un programme de justice réparatrice par crainte d'être revictimisées.
- L'appui apporté à la victime pourra paraître sans commune mesure avec celui apporté au délinquant.
- La victime pourra s'inquiéter de l'absence de sanctions imposées à un délinquant qui ne respecterait pas ses engagements (ou les dispositions de l'accord). Elle pourra également subir des pressions l'incitant à ne pas révéler que le délinquant n'a pas respecté ses engagements.

Du point de vue du délinquant :

- Risque, pour le délinquant, d'être humilié (d'une façon non réintégratrice, par exemple).
- Conséquences d'un non-respect, par le délinquant, du plan (accord) négocié.
- Possibilité, pour le délinquant, de considérer la justice réparatrice comme un moyen d'échapper au système judiciaire.
- Risque que le délinquant exerce une pression subtile pour participer à un programme de justice réparatrice et échapper ainsi à une sanction plus lourde dans le système traditionnel.
- Risque de protection insuffisante des droits de la défense et encadrement des victimes vengeresses ou indulgentes.

Inquiétudes liées à la réunion de réparation proprement dite :

- Risque de domination de la réunion ou de la procédure par un ou quelques participants.
- Risque de domination de la réunion par la victime, qui pourra avoir une attitude vindicative à l'égard du délinquant.
- Participation de personnes étrangères au programme.
- Manipulation de la réunion par le délinquant.
- Comportement menaçant du délinquant à l'égard de participants.
- Disparité des rapports de forces. Comme le soulignent les *Principes fondamentaux*, il faudra que la procédure tienne compte, s'agissant du rapport de forces, des disparités qui risquent de désavantager la victime ou le délinquant pendant la procédure. Ces disparités pourront tenir aux différences culturelles, à l'âge, à la capacité intellectuelle, à des facteurs raciaux, ethniques ou culturels, ou à tout autre attribut qui pourra fortement compromettre l'aptitude d'une personne à participer au programme sur un pied d'égalité. Ces disparités, on l'a vu plus haut, devront être prises en compte lorsque l'on recourra à un programme de justice réparatrice. » (id., p. 74).

Ainsi, comme on vient de l'observer, une justice restaurative ou réparatrice n'est pas aisée à mettre en place et ne peut s'envisager que sous certaines conditions clairement définies et explicitées aux deux parties, victime et délinquant.

Aussi, lorsque ces mesures éducatives ou restauratives s'avèrent insuffisantes, notamment face à une personnalité criminopathique ou bien que les faits l'exigent, le juge instructeur peut opter pour la réponse pénale.

Les mesures pénales :

En matière correctionnelle, à côté de la relaxe ou de l'acquittement, une dispense de peine, lorsque le reclassement du coupable est acquis et le dommage causé réparé, ou un ajournement de peine peuvent être prononcés. Cela est possible lorsque le dommage causé est en voie de réparation, le reclassement du coupable en cours d'acquisition et que l'infraction va cesser. Toutefois, concernant cette dernière mesure, une audience de renvoi fixée dans un délai de six mois maximum permettra au magistrat de choisir entre une dispense ou l'application de la peine prévue. Lorsque le procureur estime que des poursuites ne sont pas nécessaires au vu de la gravité des faits et de la personnalité du mineur, il peut prononcer des mesures alternatives, comme un rappel à la loi en présence des parents du mineur ou de ses représentants légaux.

D'autres mesures sont possibles, mais elles doivent prises avec l'accord des parents :

- l'orientation vers une structure sanitaire, sociale ou professionnelle,
- un stage de formation civique,
- une consultation chez un psychiatre ou un psychologue,
- une réparation des dommages causés,
- une médiation entre l'auteur et la victime.
- ou une composition pénale si le mineur a plus de 13 ans. Le prévenu concerné doit reconnaître les faits reprochés et donner son accord. La procédure ne peut s'appliquer à un prévenu mineur qu'à 3 conditions cumulatives: la procédure est reconnue comme adaptée à la personnalité du prévenu par le service de protection judiciaire de la jeunesse, ses parents ou son tuteur sont associés et sont d'accord, le prévenu doit être assisté d'un avocat. La composition pénale ne peut pas s'appliquer aux infractions suivantes : crime, homicide involontaire, délit pour lequel la sanction encourue comporte une peine d'emprisonnement supérieure à 5 ans, délit de presse, et délit politique.

Les sanctions pénales concernent les infractions les plus graves. Lorsque les réponses pénales restauratives apparaissent insuffisantes et inappropriées, quatre types de peines peuvent être principalement prononcés par le Tribunal pour enfants ou par la Cour d'Assises des mineurs :

- L'amende, pouvant aller jusqu'à 7 500 €, et/ou la confiscation spéciale du bien qui a permis de commettre l'infraction ou qui en est le produit.
- Le Travail d'Intérêt Général (T.I.G), réservé aux mineurs de 16 à 18 ans : Le travail peut consister à améliorer l'environnement naturel en reboisant, en débroussaillant par exemple, à réparer les dégâts liés au vandalisme, ou à effectuer des tâches à finalité culturelle, ou des actes de solidarité.
- La peine privative de liberté qui peut être prononcée à l'égard des mineurs âgés de 13 à 18 ans en matière de crimes et délits seulement; le mineur âgé de 13 à 16 ans bénéficie obligatoirement d'une diminution de peine : la peine de prison, (sauf cas rarissimes) ne peut excéder la moitié du maximum prévu pour un majeur qui aurait commis les mêmes faits,
- Le placement dans un centre éducatif fermé dans le cadre d'un sursis avec mise à l'épreuve.
- Les mesures alternatives à l'emprisonnement (port du bracelet électronique, les *peines privatives ou restrictives de droits* comme la suspension ou l'annulation du permis de conduire par exemple).

Le travail d'intérêt général (T.I.G) :

Il peut être prononcé pour les délits punis d'une peine d'emprisonnement, pour certaines contraventions de 5ème classe, ainsi qu'en cas de peine d'emprisonnement avec sursis, dans ce cas, on parle de sursis-TIG.

La peine peut être prononcée :

- soit à titre de peine complémentaire pour les contraventions de 5ème classe,
- soit à titre de peine alternative lorsqu'une peine d'emprisonnement est encourue,
- soit à titre de mise à l'épreuve dans le cadre d'une peine d'emprisonnement avec sursis.

Toute personne de plus 16 ans peut être condamnée à la réalisation d'un T.I.G, mais il ne peut s'agir d' « un travail forcé » car la mesure ne peut être prononcée qu'en présence et avec l'accord du prévenu. Le juge de l'application des peines peut d'office, à la demande de l'intéressé ou sur réquisition du procureur de la République, ordonner la substitution d'une peine de jours-amende au travail d'intérêt général, la décision devant être motivée.

Le T.I.G doit être réalisé dans les 12 mois, d'une durée de 20 à 120 heures en cas de contravention, et de 20 à 210 heures en cas de délit, non rémunérées. Les sujets exerçant une activité professionnelle doivent effectuer ce travail pendant leurs heures de loisirs.

Le condamné est contrôlé par l'organisme en faveur duquel le travail est accompli, par le juge d'application des peines et l'agent de probation ou par le juge des enfants pour les mineurs.

Le condamné doit avertir le magistrat de tout changement de domicile et répondre aux convocations, s'il se dérobe à ses obligations ou accomplit son travail de manière peu satisfaisante il s'expose à des sanctions. Dans ce cas, le tribunal correctionnel peut condamner l'auteur pour non-exécution du travail d'intérêt général, et révoquer le sursis si la peine en était assortie.

Les centres éducatifs fermés (C.E.F) :

Selon les dernières données fournies par le Sénat (mars 2014, sources senat.fr), l'augmentation de la part des crédits consacrés par la PJJ aux centres éducatifs fermés (CEF), est très significative, passant de 49 millions d'euros en 2007 (soit 6 % du budget global de la PJJ) à 89,6 millions d'euros en 2012 (soit 11,6 % du budget global). Pour 2014, les crédits prévus dans le projet de loi de finances initiale pour reconduire le financement des CEF existants s'élèvent à :

- 68 150 005 euros pour les 34 structures du secteur associatif habilité (SAH) ;
- 23 105 736 euros pour les 17 structures du secteur public ;

Soit un total de 91 255 741 euros, ce qui représente toujours 11,6 % des crédits de la PJJ.

Les C.E.F ont été créés par la loi d'orientation et de programmation pour la justice du 9 septembre 2002. Ces établissements, qui visent une prise en charge renforcée, ont été conçus afin d'offrir aux magistrats une solution éducative alternative à l'incarcération à destination des mineurs délinquants les plus difficiles. Ce sont de petites structures, pouvant accueillir une douzaine de mineurs, relevant soit du secteur public (15 établissements), soit du secteur associatif habilité (33 établissements), 48 centres éducatifs fermés sont ainsi actuellement en fonctionnement pour un total de 553 places, et 17 établissements sont mixtes. Un centre éducatif fermé est habilité exclusivement pour la prise en charge des jeunes filles.

Les mineurs placés y font l'objet d'une prise en charge éducative renforcée, assurée au quotidien par une équipe de 24 éducateurs, à laquelle s'ajoutent souvent un enseignant et, le cas échéant, un ou plusieurs personnels de santé, notamment dans les centres dits « renforcés en santé mentale ».

En raison de ce fort taux d'encadrement, le coût d'un placement en CEF est élevé, ce qui crée des polémiques en particulier politiques et sociales. Les données de 2012 concernant les coûts de journée par jour par mineur sont de :

- 557 euros pour le secteur associatif habilité ;
- 732 euros pour le secteur public ;
- 587 euros tous opérateurs confondus (SP/SAH), contre 501 euros par jour et par mineur en centre éducatif renforcé.

Ce coût complet a toutefois connu une baisse depuis 2009 en passant de 600 euros à 587 euros, en partie parce que les associations gestionnaires ont dû faire passer leurs effectifs de 27 à 24 ETP par centre en 2012, sur le modèle des CEF publics. Selon les sénateurs en charge de cette étude (mars 2014, source senat.fr), les écarts de prix de revient entre secteur public et secteur privé doivent être relativisés.

Le taux de prescription des places en CEF par rapport au total des places disponibles est en 2012 de 87 %, soit 7 % d'augmentation par rapport à 2010. Le taux d'occupation effectif est inférieur d'environ 10 % soit un taux d'occupation moyen de 77 %. La cible du taux d'occupation minimale est fixée à 80 %. L'actuelle ministre de la justice, Christine Taubira, considère en effet que le taux d'occupation ne peut atteindre 100 % dans ces établissements en raison des contraintes inhérentes à l'accueil d'un public particulièrement difficile, notamment le renouvellement des placements dont la durée est limitée, les fugues, les incarcérations, les hospitalisations, etc.

Selon les sénateurs chargés d'évaluer les résultats des placements en C.E.F, ces derniers ne doivent pas se faire au détriment des autres modes de prise en charge des mineurs délinquants. Les résultats de ce dispositif concernant la réinsertion et la non-récidive sont très discutés et restent relativement incertains : « les mineurs restés plus de 170 jours (cinq mois et demi) en CEF réitéreraient significativement moins que les autres. Toutefois, seul un tiers des mineurs placés en CEF restent plus de six mois. En 2011, la durée moyenne de placement en CEF était de quatre mois, en 2012 de 3,5 mois. Ce dispositif reste cependant fortement sollicité par les juges des enfants et, dans certaines régions, proche de la saturation. En outre, il permet d'offrir à ces mineurs une « dernière chance » avant la prison, contribuant ainsi à la diminution du nombre de mineurs détenus. Néanmoins, un certain nombre d'aménagements devraient être apportés. En particulier, un effort devrait être consenti afin d'améliorer le pilotage du dispositif et le soutien aux équipes éducatives, et les échanges de « bonnes pratiques » entre établissements devraient être encouragés. Les rapporteurs sont par ailleurs parvenus à la conclusion que ce dispositif devrait continuer à prendre en charge les adolescents les plus

difficiles (le cas échéant, en continuant à les accueillir après l'âge de la majorité lorsque le placement a été commencé avant cet âge), et que son extension ne devrait pas se faire au détriment des autres modes de prise en charge de la PJJ. » (source senat.fr, Mars 2014).

« Dans la mesure où la privation de liberté a pour fonction de favoriser la (re)socialisation, il convient d'admettre que les courtes peines privatives de liberté inférieures à six mois voire une année n'y concourent absolument pas. Elles sont pourtant massivement prononcées. Les traumatismes provoqués par ce « choc carcéral » sont multiples et dévastateurs sur le développement de la personnalité du mineur ». (Cario, 1999, p. 152). En effet, la pénurie si ce n'est l'absence de personnels qualifiés dans le milieu pénitentiaire, en particulier dans le secteur médical, socio-éducatif et psychologique reste très dommageable et compromet indéniablement cette resocialisation du mineur condamné.

En plus de la faiblesse des moyens, se surajoutent la non spécialisation de la plupart des magistrats chargés des affaires de délinquance des mineurs, le manque de qualification en criminologie juvénile des personnels socio-éducatifs ainsi que l'absence de professionnels pouvant coordonner le suivi des mesures prononcées. Ce constat est d'autant plus regrettable que les progrès de la recherche, en sciences humaines et en sciences criminelles en particulier, concernant le phénomène de la délinquance juvénile, sont notoires.

Un des objectifs de notre recherche est notamment de proposer des pistes de prise en charge psycho-éducative, de remédiation cognitive et socio-cognitive, d'entretiens cliniques, que nous développerons dans notre discussion de thèse, aux professionnels concernés par le suivi socio-éducatif et psychologique des mineurs délinquants, afin que ces intervenants puissent s'approprier des outils théorico-pratiques, tant sur le plan préventif que curatif, éducatif et resocialisant.

Le document de politique transversale dans le cadre du projet de loi de finances pour 2013 souligne que « La prévention de la délinquance est une politique interministérielle et partenariale qui mobilise de nombreux ministères, membres du Comité interministériel de prévention de la délinquance, en particulier ceux de l'intérieur, de la justice et de l'éducation nationale et s'appuie sur les collectivités locales, en premier lieu, les communes, dont les maires qui disposent désormais de nombreux instruments pour la mettre en œuvre. » (p. 8).

3.4 Caractéristiques de la prévention de la criminalité juvénile en France.

« La participation aux actions de prévention en direction des jeunes :

La contribution de la police nationale à la politique de prévention de la délinquance est assurée à travers des actions en direction des jeunes. On peut ainsi citer la prévention de la toxicomanie grâce à l'action de ses policiers formateurs anti-drogue (au total 294), l'action préventive conduite par les centres de loisirs jeunes (CLJ), les opérations prévention été (OPE) du dispositif « Ville-Vie-Vacances », la lutte contre la délinquance en milieu scolaire à travers le partenariat avec l'Éducation nationale - et notamment, la mise en place de 878 « correspondants sécurité de l'école » ainsi que l'action des 37 référents « sécurité-école ». Sur le ressort de la préfecture de police, il y a 175 « correspondants sécurité de l'école » ainsi que 7 référents « sécurité-école ». Il convient de noter que ces fonctionnaires de police ont à prendre en compte une nouvelle orientation liée aux violences commises via les réseaux sociaux.

La police nationale s'est aussi engagée dans la Dynamique Espoir banlieues par la déclinaison de nombreuses actions de prévention et de renforcement des relations avec la population.

Par ailleurs, la prévention des violences en milieu sportif est également mise en œuvre.

La capacité d'action des autorités administratives et judiciaires s'organise autour de rencontres régulières entre les pouvoirs publics et les instances du football professionnel, tant au niveau national que local. Une nouvelle campagne contre la violence dans les stades a été menée en 2011. Pendant deux mois, l'opération a rassemblé le ministère de l'Intérieur, la Ligue professionnelle de football et l'Union des clubs professionnels de football pour rendre les stades aux « vrais supporters ». Une présence efficace sur le terrain est également assurée par la Division nationale de lutte contre le hooliganisme, les unités des directions départementales de la sécurité publique, les forces mobiles de la police, et les Sections d'intervention rapide (Sir) » (Source : Document de politique transversale dans le cadre du projet de loi de finances pour 2013, p. 12).

Selon le rapport du Cerc (Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale) rendu public le 17 février 2004, en France, on parle de seuil de pauvreté pour « des personnes dont le revenu et les ressources matérielles, culturelles et sociales sont à ce point insuffisantes qu'elles les empêchent d'avoir des conditions de vie considérées comme acceptables dans le pays où elles vivent. Fixé à 50% du revenu médian, il correspond à 1.170 euros mensuels pour

un couple avec un enfant de moins de 14 ans, 1.365 euros pour un couple avec deux enfants de moins de 14 ans et 1.495 si l'un des deux à plus de 14 ans. »

La France compte alors entre un et deux millions d'enfants pauvres, suivant les critères utilisés: ainsi, 8 % des moins de 18 ans vivent dans une famille pauvre, si l'on situe le seuil de pauvreté à 50 % du revenu médian (c'est-à-dire le revenu qui partage la population en deux: la moitié gagne plus et l'autre moitié gagne moins). Mais selon le seuil européen de pauvreté (60% du revenu médian) ils sont deux fois plus nombreux, soient 2 millions d'enfants de moins de 18 ans, atteignant un taux de pauvreté de 16%.

Même si les allocations familiales perçues par les ménages avec enfants augmentent les revenus, ces derniers sont à répartir entre davantage de personnes d'où un appauvrissement de l'ensemble du ménage.

Les rapporteurs de Cerc déplorent alors que « Naître ou grandir dans une famille pauvre accroît les risques d'exclusion ou de pauvreté d'une personne une fois devenue adulte ». Il s'agit alors de mettre l'accent sur l'emploi des parents et la scolarité des enfants grâce à des politiques ciblées, afin de réduire, sur le long terme, la pauvreté de l'ensemble de la population, et ainsi de pallier une transmission transgénérationnelle de la pauvreté.

En effet, le chômage de longue durée conduit rapidement à vivre avec des minima sociaux inférieurs au seuil de pauvreté; en outre, un enfant issu d'un foyer monoparental a deux fois plus de risques d'être pauvre qu'un enfant vivant avec ses deux parents. La nationalité est aussi un facteur important puisque 28 % des enfants de parents non ressortissants de l'Union européenne sont pauvres, contre 6 % pour les Français. La taille de la famille doit aussi être prise en compte sachant que 47 % des enfants pauvres vivent dans une famille de plus de trois enfants, alors qu'ils ne forment que 34 % de l'ensemble des enfants.

L'insécurité économique et sociale dans laquelle demeurent ces enfants vivant en dessous du seuil de pauvreté, les place en dehors de normes de confort dont bénéficient le reste de la population, notamment sur le plan de la santé: problèmes de malnutrition, sachant que 21% de ces enfants souffrent de surpoids ou d'obésité, contre 15% du reste des enfants, on note aussi un nombre de caries deux fois plus élevé que chez les autres.

Toujours selon le rapport du Cerc, « A 17 ans, 18% des enfants du plus bas décile de niveau de vie ont arrêté leurs études (dont 12% sans aucun diplôme) contre 1% en moyenne pour les trois déciles les plus favorisés » (np.). En outre, si le niveau de diplôme des parents est l'un des moteurs de la réussite scolaire, le niveau de vie familial joue également, en particulier concernant la qualité du logement.

Même si le taux de pauvreté des enfants vivant en France est de 7 points inférieur à celui des enfants du Royaume-Uni, grâce aux institutions publiques notamment (Protection Maternelle Infantile, école maternelle, allocations familiales, etc.), des efforts considérables sont encore à entreprendre, à travers notamment de nouvelles politiques économiques et sociales.

A ce sujet, le rapport du Cerc souligne l'urgence de mettre en place des modes de garde adaptés et de qualité pour les enfants d'âge préscolaires et scolaires, à l'instar de ce qui est pratiqué dans les pays scandinaves, ceci afin d'éviter que l'un des deux parents ne soit obligé d'abandonner sa vie professionnelle au profit de ses responsabilités familiales. Actuellement, il est très difficile pour les familles à bas revenus de recourir à des modes de garde rémunérés, réservés aux personnes non chômeuses en priorité, même avec les aides financières octroyées. Les choix d'aujourd'hui sont l'avenir de ces enfants et de leur famille, mais aussi de l'ensemble de notre société.

Selon Cario (1999), sans évoquer un quelconque déterminisme social intangible, il est banal de constater que les mineurs délinquants sont généralement issus d'un milieu où la socialisation est pauvre, déficitaire sur les plans affectif, scolaire, socio-professionnel, économique et culturel. Ces carences contaminent alors les individus de génération en génération; cette reproduction sociale de la pauvreté, même si elle n'est point inéluctable et irréversible, justifie à elle seule la nécessité de la précocité des interventions sociales et psycho-éducatives.

Ce concept de précocité est repris par Leblanc (1987) pour souligner un triple constat : plus un individu s'engage dans l'activité criminelle à un âge précoce, plus il est susceptible de devenir un criminel d'habitude, plus l'intervalle entre le premier délit et le suivant risque d'être court, et plus les chances de son amendement rapide diminuent.

La plupart des handicaps de socialisation et facteurs de risques de comportements criminels sont regroupés autour de quatre lieux principaux où se développent la socialisation et les problèmes personnels des intéressés : le milieu familial d'origine, le milieu scolaire, le groupe de pairs et le milieu socio-culturel.

Ainsi, par le biais de diverses études contemporaines sur la délinquance (dont le Rapport remis au Sénat juin 2002 ; Barbe, Coquelle & Persuy, 1998 ; Born & Thys 2001 ; Cario, 1999 ; Rapport Lazerges, Balduyck, 1998, entre autres), on peut faire la synthèse des handicaps susceptibles de favoriser l'émergence de comportements délinquants, sachant que, pris isolément, chacun de ces handicaps est insuffisant pour déterminer un comportement déviant. Il s'agit plus de leur accumulation et de leur persistance qui laisseraient craindre l'émergence de troubles et de réponses agressives et violentes aux problèmes auxquels sont confrontés les adolescents.

Ainsi, au sein d'une liste, non exhaustive, les experts de la délinquance juvénile, mettent en avant des risques de nature multiple au sein du milieu familial d'origine, tels que : la pauvreté économique, le chômage des parents ou l'instabilité professionnelle, le faible niveau d'instruction, une forte dépendance à l'assistance sociale, des handicaps psychologiques ou psychiatriques, des comportements déviants (consommation de stupéfiants, alcool, médicaments psychotropes, etc.), voire délinquants des parents ou de la fratrie, des violences affectives, physiques ou sexuelles, une mésentente familiale, un foyer monoparental, un laxisme trop prononcé sur le plan éducatif, sans exigence disciplinaire, un placement institutionnel, etc.

En milieu scolaire, un absentéisme fréquent, un comportement perturbateur, ou violent, des redoublements répétés, un échec, voire, une démission scolaire sont des handicaps très marquants. La fréquentation de certains pairs peut aussi générer des oppositions sociales diverses si l'adolescent intègre un groupe de marginaux ou de délinquants, une secte, la marginalisation culturelle pouvant être accentuée par un habitat familial situé dans des quartiers défavorisés. Les caractéristiques de la personnalité de l'adolescent comme décrites précédemment, peuvent elles aussi s'avérer un handicap lourd et annonciateur de conduites déviantes ou délinquantes.

Selon Choquet et Ledoux (1994), tous les troubles sont liés à la fois à l'âge et au sexe de l'individu : en effet, la consommation de drogue, l'absentéisme scolaire et la dépressivité augmentent avec l'âge alors que les conduites violentes diminuent. En outre, ces conduites, hormis la dépressivité, sont plus fréquentes chez les garçons, tandis que l'on souligne plus de

tentatives de suicide et de dépressivité chez les filles (d'après une étude de ces auteurs menée en 1993, auprès de 12 391 personnes âgées de 11 à 19 ans).

Cario (1999) parle alors de « troubles de l'agir » concernant les garçons, s'agissant de troubles de la conduite, et de « troubles du ressentir » chez la fille, ces derniers étant davantage corporalisés, et cette distinction s'accentuerait avec l'âge.

Ce constat inquiétant n'est pas réellement pris en considération par le système de soin français en santé mentale, ou, en tous cas, pas de façon adéquate : en effet, à côté des structures purement médicales coexistent des structures appartenant à l'Education nationale, à la protection maternelle et infantile, à la protection judiciaire de la jeunesse et à l'aide sociale à l'enfance, mais un défaut majeur de coordination entre les différentes institutions subsiste, chacune ayant des tutelles spécifiques. Ainsi, un enfant ou un adolescent en difficulté peut se voir refuser une place en institution psychiatrique faute de trouble psychique grave, et du même temps dans une structure de l'aide sociale à l'enfance qui n'a pas pour vocation de s'occuper de « malades ». Ces enfants qualifiés d'incasables sont alors ballottés d'une structure à l'autre sans véritable prise en charge de leurs besoins et de leurs souffrances.

« Lors de sa visite au centre de jeunes détenus de Fleury-Mérogis, la commission d'enquête s'est vue expliquer par le psychiatre de l'établissement qu'en l'absence de lieux d'accueil pour adolescents psychotiques, la prison devenait l'ultime recours... voire le seul lieu de soins, les détenus étant mieux soignés en prison qu'à l'extérieur ! ». (Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de juin 2002, np.).

Le rapport de la commission d'enquête de 2002 propose alors de développer des structures mixtes santé-justice, pour palier à ces carences et dysfonctionnements.

Une autre étude menée par Choquet et Ledoux en 1998 auprès de 917 adolescents pris en charge par la P.J.J., au titre de l'enfance en danger ou délinquante, souligne des souffrances encore plus significatives, accentuant leur précédent constat. Les difficultés chroniques et multiples accumulées au sein du milieu familial, sur le plan scolaire et personnel, avec des conséquences encore plus défavorables pour les adolescentes, ainsi que des problèmes de santé, se traduisent par des troubles du comportement, avec souvent consommation de produits psycho-actifs et des malaises psychologiques profonds.

Ces auteurs notent alors que ces malaises aboutissent à des tentatives de suicide dans un cas sur deux chez les filles, et ils soulignent également l'importance capitale des violences physiques dont un adolescent sur deux, pris en charge par la P.J.J., a été victime à un âge précoce, et des violences sexuelles subies par une adolescente sur trois.

Une enquête épidémiologique réalisée à l'échelle nationale au début des années 1990 révèle que les filles, mais surtout les garçons, qui ont été victimes de violences sont eux-mêmes plus violents que ceux qui n'ont pas subi ces atteintes. La violence des garçons ayant subi des agressions sexuelles est particulièrement élevée.

« Cette liaison « violences subies - violences agies » est d'autant plus forte que les sujets sont jeunes. Ainsi, lorsque les 11-13 ans ont été victimes de violences physiques, 43 % présentent des conduites violentes, proportion qui atteint 49 % en cas de violences sexuelles ». (Rapport de la commission d'enquête de juin 2002).

Marie Choquet, épidémiologiste, a réalisé en 1998 une étude sur les publics pris en charge par la protection judiciaire de la jeunesse. Elle a souligné devant la commission d'enquête qu'« une (...) caractéristique de cette population est la violence multiple exercée sur soi et sur les autres, et cela est particulièrement vrai pour les filles (...). En ce qui concerne les tentatives de suicide, les études ont montré que les jeunes qui sont violents envers eux-mêmes le sont envers autrui et ont eux-mêmes subi des violences. On est dans un climat de violence générale qui n'épargne personne. Durant leur vie, 12 % des garçons et 49 % des filles ont déjà fait une tentative de suicide. En population générale, le taux est de 5 % pour les garçons et de 8 % pour les filles (...). Il en est de même de la violence sexuelle subie. Là encore, 6 % des garçons et 34 % des filles de la population PJJ ont été victimes de violences sexuelles, contre respectivement 2% et 6% en population générale ». (Rapport de la commission d'enquête de juin 2002, np.).

Dans ces conditions, il peut arriver qu'un véritable échange des rôles se produise, la victime devenant auteur. M. Philippe Lutz, commissaire principal à Noisy-le-Grand, a indiqué à la commission avoir fréquemment rencontré ce cas de figure, en matière de racket en particulier. Les comportements délinquants s'expliquent alors parfois par la crainte d'être victime.

En résumé, les études diverses sur la délinquance juvénile mettent l'accent sur des facteurs clefs associés aux troubles de la conduite qui sont : l'âge et le sexe de l'individu, le climat familial et scolaire ressenti, l'état de santé de l'adolescent, ses fréquentations, la consommation de produits toxiques, les violences physiques et sexuelles subies. Aussi, en conclusion de la plupart des études faites sur l'état actuel de la délinquance juvénile, l'association de ces facteurs conduit à insister sur la nécessité d'une approche préventive globale des risques, en plaçant l'adolescent au centre du dispositif de prévention et de soins.

Grâce notamment à des politiques d'insertion plus adaptées en fonction des situations et des besoins, et plus cohérentes dans leur ensemble, la stratégie de prévention s'appuie alors sur la précocité des interventions, des professionnels qualifiés au sein de structures d'intervention proches du terrain, selon des dispositifs et des perspectives d'approche complémentaires et cohérentes.

Selon le rapport de Lazerges et Balduyck (1998), trois services jouent un rôle primordial dans l'activité préventive, à savoir: le service d'aide social et de santé scolaires, la prévention spécialisée et le service social départemental, qui sont tous trois reconnus pour la qualité de leur écoute et leur neutralité, représentant ainsi le noyau dur de la protection et de la prévention précoce des conduites à risque des enfants et adolescents.

Or, la réalité actuelle est toute autre et le bilan catastrophique selon les auteurs: inadéquation en terme d'effectif des personnels compétents, ainsi qu'en termes de qualification spécialisée consacrée au phénomène de l'enfance en difficulté, que ce soit pour les personnels éducatifs, de la santé, du médico-social des services de l'Etat ou des Collectivités territoriales. En outre, leur rapport insiste sur le renouvellement des réponses policières et judiciaires à apporter.

Divers programmes d'interventions psychosociales précoces, mis en place en particulier en Amérique du Nord, ont été évalués comme pouvant conduire à une baisse significative de la probabilité de criminalité. Ces programmes s'appuient surtout sur le postulat qu'une bonne insertion sociale dépend principalement de la qualité de la scolarité.

The High/Scope Perry Preschool Project, mis en place dans le Michigan en 1960 par David Weikart est l'un des programmes précurseurs ; toujours d'actualité, il est l'un des modèles d'intervention psychosociale précoce, repris notamment à travers plus de onze pays.

Ce programme préscolaire concerne des enfants âgés de trois et quatre ans, sur un délai de deux années de trente semaines chacune (de mi-octobre à fin mai).

L'objectif principal de ce type de programme (Hohmann, Weikart & Epstein, 2008) est d'aider les enfants issus de milieux pauvres à mieux opérer la transition de leur foyer vers la communauté, en les guidant vers des voies qui leur permettront de devenir des adultes autonomes économiquement et socialement responsables. La réussite de ce type de programme tient à des qualités essentielles : il se centre avant tout sur une participation dynamique et active de l'ensemble des protagonistes, s'inscrivant dans leur réalité environnementale (familiale, sociale et culturelle) ; en outre, il favorise la verbalisation au sein de l'interaction, mais aussi la symbolisation des affects pour palier au passage à l'acte impulsif et intempestif. Il s'appuie sur une pédagogie de la responsabilité. Enfin, ce type de programme est très concrètement évaluable et évalué dans le temps.

Dans une moindre mesure, en France et aux Pays-Bas, des interventions précoces destinées à prévenir les comportements délinquants et/ou antisociaux voient le jour depuis quelques années.

Récemment, au sein des dix principaux établissements hospitaliers parisiens, a été mis en place le premier réseau de dépistage et de prévention précoce de l'enfance maltraitée.

Dans nos écoles maternelles et élémentaires, les Bibliothèques et Centres Documentaires (B.C.D) se développent dans un cadre de découverte de la lecture et de l'écriture, en termes d'apprentissage mais avant tout aussi de plaisir, s'inscrivant dans l'ensemble du programme national de prévention de l'illettrisme. D'autres initiatives, parfois plus isolées, avec des comités de quartier ou des associations, permettent d'intervenir directement auprès de ces enfants et adolescents dont le comportement est qualifié « à risque », en incluant autant que possible les protagonistes de leur socialisation: soutien scolaire bénévole, activités sportives et culturelles au sein des maisons de quartier ou M.J.C,

« L'essentiel est de ne pas permettre qu'un être humain, en formation de surcroît, puisse justifier le passage à l'acte criminel comme étant une source (personnelle ou groupale) de gratification, comme le seul moyen de nature à supprimer les affects douloureux en provenance de l'environnement. Une telle ambition suppose que la société dans laquelle nous vivons cesse de blâmer les inadaptés, exclus, déviants ou délinquants en tous genres et qu'elle

apporte, bien plus solidairement et durablement, aux plus démunis d'entre nous les supports nécessaires à leur socialisation. La « bienveillance » en toute dignité et humanité. Il s'agit de changer le monde, finalement en toute perspicacité. Cependant et parallèlement à cette stratégie de prévention précoce, il importe de renforcer, simplement, les spécificités éducatives de la prise en charge de ceux à l'égard desquels le monde n'a pas encore changé et de ceux à l'égard desquels, malgré les accompagnements mis en place, il n'aura pas suffisamment changé. » (Cario, 1999, p. 249).

La loi relative à la prévention de la délinquance des mineurs a été promulguée le 5 mars 2007, et a été publiée au Journal officiel de la République française du 7 mars 2007.

Cette loi, centrée sur le traitement de la délinquance des mineurs, intègre également des mesures concernant les violences conjugales, les infractions sexuelles et la consommation de drogues.

Le maire devient alors l'animateur essentiel de cette politique : dans les communes de plus de 10 000 habitants il devient obligatoire de constituer un Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance, organisme regroupant le préfet et le procureur de la République, des élus locaux, des représentants des administrations de l'État et des représentants des associations, organismes et professions concernés par les questions de sécurité. Le maire doit davantage s'impliquer dans l'aide et l'orientation des familles en difficulté, recevant les informations confidentielles en provenance des travailleurs sociaux. Il peut proposer aux parents de mineurs en situation difficile un « accompagnement parental ». Il doit ainsi réunir un « Conseil pour les droits et devoirs des familles » et il a la possibilité de désigner un coordonnateur parmi les travailleurs sociaux intervenant dans une même famille. Le maire a également le droit de procéder à un rappel à l'ordre verbal à l'encontre des auteurs de « faits susceptibles de porter atteinte au bon ordre, à la sûreté, à la sécurité ou à la salubrité publique ».

« Concernant la délinquance des mineurs de nouvelles mesures sont prévues :

- diversification et individualisation des mesures à la disposition des juges : placement dans un établissement scolaire éloigné, exécution de travaux scolaires supplémentaires, placement en internat, etc.,
- possibilité de recourir à la procédure de composition pénale dès l'âge de 13 ans (permettant à un procureur de proposer une mesure à une personne reconnaissant avoir commis un délit et évitant ainsi l'action devant une juridiction pénale),

- possibilité de juger un mineur récidiviste de plus de 16 ans dès la prochaine audience, sans attendre les 10 jours suivant une garde à vue,
- création d'un service volontaire national dans la police nationale.

En plus du volet spécialement consacré à la délinquance juvénile, le projet de loi de texte législatif, déposé au Parlement à l'initiative du gouvernement, prévoit notamment les mesures suivantes :

- alourdissement des peines applicables aux auteurs de violences conjugales qui pourront aussi faire l'objet de mesures de suivi judiciaire,
- renforcement de la signalisation des produits (supports vidéo notamment) comportant des messages violents, pornographiques ou incitant à la consommation de drogues, avec interdiction de les exposer et de les vendre aux mineurs,
- extension à 72 heures du temps d'observation pour prendre la décision de placement d'office (au lieu de 24 h),
- possibilité donnée au juge d'application des peines d'imposer à une personne condamnée pour infraction sexuelle de se présenter mensuellement à la police, cette mesure étant automatique pour les récidivistes,
- possibilité pour le juge de décider des injonctions de traitement médical à l'égard des consommateurs de stupéfiants. Les sanctions prévues en cas de « provocation directe à transporter, détenir, offrir ou céder des stupéfiants dirigées vers un mineur » sont considérablement alourdies (jusqu'à 10 ans d'emprisonnement et 300 000 euros d'amende). Les peines pour les infractions commises sous l'emprise d'un stupéfiant ou en état d'ivresse sont également durcies. » (Extrait de la loi du 5 mars 2007, source vie-publique.fr, np.).

Nous reviendrons dans notre recherche sur les enjeux de la prévention, en particulier en termes de suivis psychologiques précoces du mineur au sein de son milieu familial, naturel et/ou de placement, la qualité de leurs interactions étant au cœur de notre recherche.

SYNTHESE DE LA PARTIE THEORIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les recherches étudiant **la genèse du jugement moral** et ses fondements, qu'elles s'inscrivent dans le champ de la psychologie du développement, cognitive, des neurosciences et de la psychologie sociale, sont au cœur de l'actualité scientifique.

Ces recherches, sur le thème général de la Morale, permettent de mieux appréhender les processus et mécanismes intrinsèques et extrinsèques du sujet mis en jeu dans son développement normal et pathologique, concernant :

- Les aspects neurobiologiques et neurophysiologiques : aires cérébrales et réseaux neuronaux, en termes de plasticité neuronale, impliqués, dès la naissance, dans le développement de l'empathie et du jugement moral ;
- Les aspects cognitifs et socio-cognitifs, en lien avec le développement émotionnel et psycho-affectif ;
- Les interactions entre le développement intrinsèque du sujet et la qualité de ses interactions familiales, sociales et culturelles.

Ces avancées scientifiques conduisent à l'élaboration et à l'avènement de nouvelles méthodes :

- Sur le plan éducatif et socio-éducatif, concernant l'apprentissage de la morale et de l'éducation à la citoyenneté, notamment en milieu scolaire et institutionnel ;
- Sur le plan des prises en charges psychologiques pour les sujets souffrant de carences et/ou de troubles cognitifs et socio-cognitifs, en lien avec des difficultés d'adaptation sur le plan des interactions sociales et/ou des troubles du comportement qui peuvent nuire aux échanges sociaux et à leur trajectoire développementale ;
- Dans le domaine judiciaire et socio-judiciaire : concernant la protection des mineurs en danger et les mesures relatives à la prise en charge des mineurs victimes de maltraitance ; l'instauration de mesures préventives, éducatives, restauratives, et de sanctions pénales, concernant la délinquance des mineurs.

Concernée depuis 20 ans, en tant qu'intervenante universitaire, en formation puis chercheuse, et psychologue du développement sur le terrain professionnel, institutionnel et libéral, par la problématique des troubles du développement d'enfants, adolescents et adultes, concernant en particulier les aspects cognitifs, socio-cognitifs, psycho-affectifs, neurocognitifs et émotionnels, notre motivation sur le thème de recherche « **Maltraitance, Délinquance et Troubles du développement cognitif : leurs liens avec des carences de la réflexion éthique et des interactions familiales et sociales.** » a été nourrie par ces années d'expérience professionnelle.

L'ensemble des modèles théoriques présentés dans notre chapitre 1 confère des intérêts scientifiques essentiels dans l'étude du jugement moral chez l'enfant et l'adolescent.

Dans la continuité des recherches piagésiennes, les travaux de Kohlberg dans les années 70 et 80, ainsi que de ses collaborateurs ou détracteurs, dont Turiel (1983, 1987, 1988), Snarey (1985) et Gilligan (1982), ont permis d'approfondir les connaissances sur la genèse des valeurs morales du sujet. Néanmoins, au regard de nos premiers résultats de recherche et des caractéristiques de notre échantillon, les stades kohlbergiens ne pouvaient nous servir de trame développementale pour étayer nos analyses. En effet, nous n'y retrouvions pas les différents niveaux d'hétéronomie observée dans nos recueils de données auprès de notre échantillon de sujets. En outre, la théorie kohlbergienne, ainsi que les théories s'inspirant de ce modèle, ne nous permettaient pas d'approfondir au sein de notre analyse les mécanismes structuro-fonctionnels de l'activité cognitive et socio-cognitive, en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales. La période dite « hédoniste » décrite par Kohlberg ne peut à elle seule expliquer les conduites asociales, délinquantes ou violentes des sujets étudiés. Ainsi, les différents « paliers » de l'hétéronomie ou l'accès à des valeurs morales autonomes « dominantes » nous semblent davantage enclins à être mis en lien avec les caractéristiques liées au fonctionnement cognitif, aux aspects psycho-affectifs et motivationnels du sujet.

Les théories de Vygotski et Wallon centrent leur intérêt premier sur le contexte social, le développement individuel lui étant fortement corrélé. Or, notre recherche s'inscrivant dans un courant interactionniste et constructiviste, l'étude des compétences intrinsèques du sujet, en lien avec ses interactions environnementales, ne pouvait s'inspirer uniquement de ce modèle.

Par conséquent, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons fait le choix théorique d'étayer nos problématiques et analyses de recherche sur le **référentiel théorique piagétien et néo-piagétien**, choix que nous motivons par les aspects suivants :

- La genèse structurale du développement du jugement moral selon 1. une progression de l'hétéronomie morale, suivant plusieurs paliers, vers l'autonomie morale ; 2. Une dialectique constante entre hétéronomie et autonomie morale, en termes de caractère de dominance des caractéristiques développementales d'un niveau sur l'autre, et non suivant une disparition totale de l'hétéronomie en faveur de l'autonomie morale, et ce tout au long de la vie.
- La description des caractéristiques des aspects fonctionnels du développement cognitif, en termes de dialectique de la figurativité et de l'opérativité au sein des processus cognitifs et socio-cognitifs du sujet. Nous analyserons comment ces aspects fonctionnels sont mis en jeu et ont des conséquences sur le développement du jugement moral atteint par les sujets de notre échantillon,
- L'étayage sur le référentiel théorique des aspects structuro-fonctionnels de l'activité cognitive, et plus particulièrement de la réflexion éthique, au sens piagétien, nous permettra d'appréhender et d'analyser en quoi ces processus développementaux sont impliqués dans les caractéristiques psycho-affectives et comportementales des sujets de notre échantillon, en termes de liens entre cognition, affectivité, émotions, motivation et socialisation primaire et secondaire.

Les exposés théoriques des chapitres 2 et 3 de notre recherche, concernant les interactions familiales et sociales, favorables, carencées ou toxiques, avec la trajectoire développementale de l'individu, nous permettront d'étayer l'analyse de nos résultats de recherche sur une conception interactionniste et socio-constructiviste du développement humain, en termes de life-span. Les vécus de placements institutionnels, de maltraitance, de conduites asociales et délictueuses, qui concernent notre échantillon de sujets, seront au centre de nos travaux.

Les apports de la psychologie socio-cognitive, néo-piagétienne, dont Doise et Mugny (1981, 1993, 1997) et Lautrey (1980), ainsi que différentes recherches dans divers courants de la psychologie et des neurosciences cognitives, nous permettront d'approfondir nos analyses afin d'établir des liens et des corrélations entre les problématiques développementales intrinsèques et extrinsèques des sujets étudiés. Nous centrant plus particulièrement sur l'analyse du

développement du jugement moral, les niveaux atteints par les sujets de l'échantillon, en termes de conception stadiste et fonctionnelle, seront mis en lien avec les conduites des sujets, asociales ou non, les troubles du comportement et les conséquences du psychotraumatisme, liées au placement et/ou au vécu de maltraitance.

Ainsi, les concepts centraux étudiés au sein de notre recherche, sont jugement moral, responsabilité, justice, injustice, coaction/réciprocité, qualité des sanctions, égalité, équité, réversibilité logique, représentations, croyances, figurativité, opérativité, capacités d'adaptation en termes d'assimilation et accommodation, qualités des interactions familiales et sociales, maltraitance, délinquance, leadership, rapports à l'autorité, vulnérabilité, psychotraumatisme et résilience.

Les troubles du développement psychologique, dont ceux inhérents aux concepts précités, les problématiques de la maltraitance et de la délinquance des mineurs n'intéressent pas que le milieu de la psychologie : le monde de la santé, de l'éducation, du médico-social, de la justice, tout professionnel intervenant à un niveau préventif, de dépistage ou signalement, ou d'actions directes auprès des mineurs, dans ces divers domaines, sont concernés par ces problématiques, à différents niveaux d'intervention et d'implication. Ainsi, comme nous l'avons exposé au cours des chapitres 2 et 3, les thèmes de notre problématique de recherche sont au cœur des préoccupations sociétales, passées et actuelles.

Par conséquent, nous avons fait le choix de nous centrer sur l'étude du jugement moral d'adolescents pris en charge par le système médico-social et judiciaire, confiés aux services de l'ASE, placés en familles d'accueil et/ou en foyers pour mineurs.

Interpelée initialement par la souffrance de ces sujets, par leurs difficultés plus ou moins envahissantes entravant leur trajectoire développementale, l'analyse de leur réflexion éthique, mise en lien avec les carences familiales et sociales, en termes de maltraitements et/ou de conduites délictueuses, nous est apparue comme pertinente pour comprendre leurs mécanismes d'appréhension du réel et leurs actions.

Nous fondant sur nos observations cliniques, des lectures scientifiques, sur nos recherches passées, rapports de stages universitaires et mémoire de DEA (Zafrany, 1998), ainsi que sur notre expérience clinique, l'ensemble de ces investigations nous ont conduit à étudier le développement de la réflexion éthique, en lien avec les carences familiales et sociales, de 40 adolescents, âgés de 14 à 16 ans et demi environ, tous confiés aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance, soit dans le cadre de mesures préventives, soit à la suite de décisions judiciaires pour faits de maltraitances avérées sur mineurs et/ou conduites délinquantes de la part du mineur placé.

Ainsi, **tous les mineurs constituant notre échantillon** sont, soit confiés au titre de l'assistance éducative, et/ou font l'objet d'une délégation d'autorité parentale, ou sont confiés à l'ASE au titre de la protection du mineur délinquant et/ou victime de maltraitance, le juge des enfants étant saisi par l'ASE lorsque le comportement de la famille est de nature à mettre en danger la situation du mineur.

- 40 adolescents, âgés de 14 ans 3 mois à 16 ans 7 mois, tous placés en Foyers d'adolescents ou familles d'accueil, et confiés aux services de L'Aide Sociale à l'Enfance. La tranche d'âge des sujets a été déterminée en fonction des résultats recueillis lors de notre première recherche en DEA. Selon nos conclusions de l'époque, on constatait chez les sujets étudiés au cours de cette recherche (1998), mineurs placés en Foyers d'adolescents ou familles d'accueil, et confiés aux services de L'Aide Sociale à l'Enfance, un retard de l'accès à des valeurs morales autonomes dominantes dans la pensée du sujet. En effet, l'âge moyen évalué était de 15 ans d'après nos résultats de recherche, au lieu de 12-13 ans en référence au sujet épistémique piagétien, selon la genèse du développement du jugement moral (dont Piaget, 1932, et ses successeurs).
- Ces adolescents ont été distingués en fonction de caractéristiques précises, et ainsi répartis en 4 groupes de 10 adolescents chacun, dont 5 garçons et 5 filles, pour tenter de contrôler la variable sexe :
 - * 10 mineurs non victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe A.
 - * 10 mineurs victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe B.
 - * 10 mineurs non victimes de maltraitance et délinquants : Groupe C.
 - * 10 mineurs victimes de maltraitance et délinquants : Groupe D.

Au regard des caractéristiques des sujets de notre échantillon, ainsi que des données théoriques concernant notre thème de recherche, nous avons alors élaboré diverses **hypothèses de recherche** :

- **Hypothèse 1** : Nous faisons l'hypothèse que notre échantillon de recherche, appréhendé dans son ensemble, présentera des carences au niveau du développement du jugement moral, en termes d'une hétéronomie morale dominante au sein de l'activité cognitive.
- **Hypothèse 2** : Nous observerons des niveaux développementaux graduels au sein même de l'hétéronomie morale, suivant une conception stadiste piagétienne, genèse structurale corrélée aux carences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et à la qualité des interactions familiales et sociales.
- **Hypothèse 3** : Nous observerons des différences entre les différents stades hétéronomes et autonomes dominants au sein de la réflexion éthique du sujet, en fonction de l'âge des prises en charges par les services médico-sociaux : les mineurs placés plus tardivement, au-delà de l'âge de 9 ans, période où l'autonomie morale domine progressivement le réalisme moral, auront une réflexion éthique plus carencée que les mineurs placés plus précocement.
- **Hypothèse 4** : Nous mettrons en lien l'Hypothèse 3 avec la fréquence et la durée d'exposition à des carences et/ou violences intrafamiliales, en interaction avec le développement du jugement moral et/ou le passage à l'acte délictueux. Nous faisons l'hypothèse que des interactions familiales carencées, aléatoires, ou toxiques sur une période prolongée au-delà de l'âge de 6-7 ans, période d'avènement des opérations concrètes et de la décentration cognitive dominante, nuira au développement du jugement moral. Les carences et violences intrafamiliales subies auront pour certains sujets des effets notoires sur leurs capacités de résilience, leur développement cognitif général, dont le jugement moral et leurs conduites.
- **Hypothèse 5** : Nous observerons des différences dans le choix de la qualité des sanctions, les sujets victimes de maltraitance, auteurs ou non d'actes délictueux préférant en majorité les sanctions expiatoires. Leur représentation de l'autorité s'étayera sur un modèle

coercitif, privatif, voire violent, en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales précoces, en termes d'intériorisation, appropriation et imitation du modèle familial carencé, aléatoire ou violent. Nous constaterons peu de différences intragroupes dans le choix des sanctions. Toutefois, nous nous attendons à davantage de sollicitude et de caractère de réciprocité dans les réponses féminines.

- **Hypothèse 6 :** L'accès à des valeurs morales autonomes ne sera pas forcément corrélé à des actes civiques : les mineurs délinquants attestant de valeurs morales autonomes auront des profils de leaders. Leurs capacités cognitives plus développées leur permettront de mettre en place des stratégies comportementales de coercition et de dominance, suivant une logique motivationnelle et anticipatoire pour préméditer leurs délits et éviter les sanctions. Leurs compétences morales ne seront pas mises au service de relations sociales de coopération, de respect mutuel et de réciprocité. Les relations entre le niveau du jugement moral et la motivation, intrinsèque et extrinsèque, seront donc au cœur de l'analyse pour appréhender les liens entre compétences morales et conduites sociales ou asociales.

Par conséquent, l'ambition de cette recherche doctorale est :

1. D'appréhender et analyser les caractéristiques spécifiques de la genèse du jugement moral des sujets étudiés, en termes de compétences et de carences cognitives, socio-cognitives, de troubles émotionnels, psycho-affectifs et motivationnels ;
2. D'analyser le développement psychologique intrinsèque précité du sujet, en lien avec les facteurs de vulnérabilité, de psychotraumatisme et de résilience, en interaction avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles ;
3. D'envisager des pistes de remédiations cognitives et de prises en charges psychologiques à l'intention des mineurs concernés par des troubles du développement de la réflexion éthique, suivant des perspectives d'élargissement de nos travaux de recherche sur le terrain clinique et expérimental.

Partie II METHODOLOGIE

Au sein de notre partie méthodologique, nous allons présenter dans un premier temps, au cours du chapitre 4, notre population constituée de deux groupes d'échantillons de 40 sujets : un premier groupe témoin de 40 sujets, puis l'échantillon de 40 sujets étudié dans notre recherche. Leurs caractéristiques seront présentées ci-après, suivant leurs aspects généraux, puis en fonction de caractéristiques groupales concernant l'échantillon de notre recherche, qui nous permettront de distinguer 4 groupes au sein de ce dernier.

Dans un second temps, au cours du chapitre 5, nous développerons les caractéristiques relatives à la méthode clinico-critique appliquée à nos entretiens de recherche. En effet, nous avons procédé à des entretiens individuels visant à évaluer le jugement moral de chaque sujet, à travers la narration de neuf dilemmes moraux, donnant lieu à des questions ouvertes. L'entretien se clôt par une question générale sur la qualité des représentations de chaque sujet concernant la justice et l'injustice, ainsi que sur l'opinion du sujet concernant la globalité de l'entretien, à savoir ce qu'il en a pensé, a-t-il trouvé cet entretien difficile, intéressant, ou non. La codification des résultats recueillis sera présentée au cours de ce chapitre, suivant la qualité des réponses, d'un niveau le plus hétéronome à des réponses relevant de l'autonomie morale. Cette codification nous permettra d'appréhender les caractères de dominance entre l'hétéronomie morale et l'autonomie morale en termes de dialectiques au sein de la réflexion éthique des sujets, d'un point de vue global, groupal et individuel.

Concernant la genèse du jugement moral chez l'enfant et l'adolescent, nous étayons notre problématique de recherche et notre approche sur la théorie piagétienne et néo-piagétienne. Suivant ces apports théoriques, de conception stadiste, interactionniste et constructiviste, l'autonomie morale est dominante au sein de la réflexion éthique du sujet vers l'âge de 11-12 ans, période où le pré-adolescent accède à une pensée formelle.

Notre méthodologie ainsi que nos analyses s'étayeront sur le sujet épistémique piagétien, concernant la trajectoire développementale des valeurs morales étudiées au sein de notre recherche. Celles-ci seront mises en lien avec les profils psycho-affectifs, cognitifs, socio-cognitifs, et de personnalité des sujets, le vécu avant le placement et les interactions sociales et familiales, passées et actuelles, des sujets de notre échantillon.

Chapitre 4. La population : Définition du profil général de chaque adolescent.

Ainsi, en référence à la genèse piagétienne et néo-piagétienne du jugement moral, nous avons choisi une population adolescente, âgée de 14 à 17 ans et demi.

Notre population se distingue en un échantillon témoin et l'échantillon étudié au sein de notre recherche.

Afin de valider la qualité et la pertinence de l'entretien que nous avons élaboré, nous l'avons soumis à un groupe de 40 sujets, qualifié d'échantillon témoin. Cette première investigation dans notre élaboration méthodologique nous a permis de vérifier si les dilemmes moraux étaient adaptés à une population adolescente, âgée de 14 à 17 ans et demi. A cette période, en référence au sujet épistémique, la réflexion éthique du sujet est dominée par l'autonomie morale : ainsi, notre échantillon témoin nous a permis de vérifier que les dilemmes moraux proposés confirmaient cet aspect théorique.

4.1 Echantillon témoin.

Notre protocole expérimental a été soumis à un comité d'experts constitués de psychologues, enseignants chercheurs en psychologie du développement, maîtres de conférence de l'Université Lyon 2, sous la responsabilité de notre Directeur de recherche doctorale.

Après validation de ce comité, le protocole expérimental a été exécuté auprès d'un échantillon témoin de 40 adolescents scolarisés en collège et lycées, âgés de 14 à 17 ans et demi, dans l'Académie de Montpellier.

Ces sujets ont été choisis en fonction de plusieurs critères :

- Leurs caractéristiques familiales : classes moyennes ou aisées, habitant chez leurs parents, ou l'un de leurs parents, autrement dit non placés par l'ASE, ni placés sous une mesure de protection des mineurs en danger, ni AEMO ;
- Aucun n'avait ou n'avait eu de conduites délictueuses avérées, connues, au sens des caractéristiques retenues pour la population étudiée au sein de la recherche ; la consommation très occasionnelle de cannabis, ou simple essai, n'étaient pas considérés comme un acte délictueux, même si au sens de la Loi, cet acte est

condamnable et constitue un délit. En effet, comme nous l'avons déjà souligné précédemment, l'usage illicite de stupéfiants, dont le cannabis, est puni d'un an d'emprisonnement et de 3.750 euros d'amende. Pour détention de cannabis, les peines peuvent aller jusqu'à dix ans d'emprisonnement et 7,5 millions d'euros d'amende, (la production peut être punie de 20 ans de réclusion criminelle).

Aucun sujet de la population contrôle n'était, à notre connaissance, et en fonction des informations recueillies auprès de l'équipe éducative scolaire, un consommateur régulier de substances toxiques et illicites. En outre, aucun sujet n'était connu pour d'autres activités délictueuses (vol, recel, cambriolage, agressions, etc.).

- De leur niveau scolaire : tous avaient un niveau scolaire moyen à correct, autrement dit des moyennes générales sur le plan scolaire allant de 12 à 14/20. Il s'agissait de contrôler les biais en n'intégrant pas à cette population contrôle des sujets en grande difficulté scolaire, ni des sujets en réussite scolaire manifeste, ou à haut potentiel cognitif, ou dépistés comme tels. Certes, nous avons conscience des limites du choix de ce second critère : en effet, des adolescents peuvent souffrir de troubles cognitifs non révélés par les simples résultats scolaires, et d'autres enfants diagnostiqués à haut potentiel, ou précoces, peuvent être en grave échec scolaire.

Nous avons sélectionné ces caractéristiques afin de vérifier si la majorité des sujets avaient accédé à un niveau autonome dominant du développement de la réflexion éthique, atteint en moyenne vers 12-13 ans selon le sujet épistémique piagétien (Piaget, 1932), les résultats seront présentés au chapitre 6.

4.2 Caractéristiques de l'échantillon étudié. Enquête auprès de l'équipe institutionnelle et observations *in situ*.

Des critères bien déterminés ont été choisis pour définir l'échantillon étudié dans notre recherche doctorale, selon des motivations précises que nous avons exposées au cours de notre introduction, dans la continuité de notre première recherche de DEA en psychologie cognitive (1998) ; afin de tester nos hypothèses de recherche, nous avons donc fait le choix d'étudier :

- **40 adolescents, âgés de 14 ans 3 mois à 16 ans 7 mois, tous placés en Foyers d'adolescents ou familles d'accueil, et confiés aux services de L'Aide Sociale à l'Enfance.** La tranche d'âge des sujets a été déterminée en fonction des résultats recueillis lors de notre première recherche en DEA (1998). Selon nos conclusions de l'époque, on constatait chez les sujets étudiés au cours de cette recherche, mineurs placés en Foyers d'adolescents ou familles d'accueil, et confiés aux services de L'Aide Sociale à l'Enfance, un retard de l'accès à des valeurs morales autonomes dominantes dans la pensée du sujet, l'âge étant de 15 ans en moyenne d'après nos résultats de recherche, au lieu de 12-13 ans en référence au sujet épistémique piagétien, selon la genèse du développement du jugement moral (dont Piaget, 1932, et ses successeurs).
- **Ces adolescents ont été distingués en fonction de caractéristiques précises, et ainsi répartis en 4 groupes de 10 adolescents chacun, dont 5 garçons et 5 filles, pour tenter de contrôler la variable sexe :**

* 10 mineurs non victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe A.

* 10 mineurs victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe B.

* 10 mineurs non victimes de maltraitance et délinquants : Groupe C.

* 10 mineurs victimes de maltraitance et délinquants : Groupe D.

Critères « maltraitance » et « délinquance » :

Nous nous référons aux définitions de la maltraitance et de la délinquance telles qu'elles ont été développées dans notre partie I, suivant les critères de l'OMS, l'ODAS, et le ministère de la justice.

Toutefois, rappelons que nous ne considérons pas comme « délinquant » un mineur qui aurait consommé pour essayer, ou consommé de façon très occasionnelle des substances illicites type cannabis. Ces sujets ne sont que 4 parmi les sujets considérés comme « non délinquants » au sein de notre échantillon, s'agissant d'un essai, à une seule occasion d'après les informations recueillies.

Travail d'enquête *in situ* et observations :

Nous avons conduit un travail d'enquête *in situ*, auprès des professionnels de l'institution où le mineur était placé en résidence, foyer d'adolescents, ou sur son lieu de formation scolaire et/ou professionnel comme cela a été décrit précédemment.

Des entretiens avec les intervenants institutionnels, éducateurs, assistantes sociales, psychologues, médecins, pédopsychiatres, chefs de service, directeurs d'établissements, etc. nous ont permis, conjointement à la consultation de certains dossiers de mineurs placés, d'établir l'anamnèse et les profils de chaque sujet interviewé, et ainsi de les répartir en 4 groupes distincts selon nos critères de recherche.

En tant que stagiaires psychologues à l'époque, dans le cadre de nos études universitaires, nous avons pu observer l'évolution de certains des mineurs interrogés au sein de notre recherche. Une observation et une analyse plus rigoureuse de leur développement a alors été possible, enrichissant nos connaissances à leur sujet.

Tous les prénoms ont été changés dans un souci de confidentialité, mais nous avons respecté l'étymologie du prénom initial selon les origines culturelles du sujet. Tous les entretiens se sont déroulés en région lyonnaise ou montpelliéraine, soit au sein même du foyer de placement, soit au sein du centre de formation du mineur interrogé.

Ces centres de formations associatifs ont pour objectifs l'insertion sociale et professionnelle des publics fragilisés dans leur emploi et/ou dans leur insertion professionnelle, à travers le développement des compétences et la qualification. Ils proposent notamment des formations qualifiantes dans les domaines de la vente, de la santé et de l'enfance, ou autres ; des formations linguistiques, pour des publics Français Langue Etrangère, relevant de l'illettrisme, ou de l'alphabétisation ; des formations générales dans diverses matières, telles que, mathématiques, français, biologie, tests psychotechniques, sciences médico-sociales, informatique, bureautique, module Internet, anglais, communication.

4.2.1 Mineurs non victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe A.

Tous les mineurs de ce groupe ont été confiés aux services de l'ASE et placés en foyers d'adolescents sur demandes parentales, de l'un ou des parents, en particulier pour des raisons économiques, le ou les parents n'ayant pas la capacité de subvenir matériellement aux besoins de leur enfant, étant en situation de grande précarité financière. Tous ces adolescents rentraient chaque week-end et une partie des vacances scolaires au sein de leur famille naturelle. Certains ont d'abord été placés, plus jeunes, en familles d'accueil, le foyer pouvant être un lieu de transition en attendant un autre placement en famille d'accueil, ou un lieu de résidence en attendant leur majorité, lorsque la famille d'accueil n'était plus apte à les accueillir (déménagement, départ à la retraite, problèmes de comportement du mineur, etc.).

Aucun des sujets n'a été considéré comme « mis en danger » ou victime de maltraitance, dont les négligences et carences affectives, et n'avait jamais commis d'actes délictueux d'après nos sources. La population de ce groupe est constituée de :

- **Albert, 16,3 ans** : placé à l'âge de 8 ans, avec sa fratrie dont il est l'aîné, en famille d'accueil, puis en foyer depuis 3 mois. Un jeune considéré comme sympathique, bienveillant, avec de l'humour, en apprentissage « boulangerie », motivé et déterminé à réussir dans sa vie professionnelle et personnelle. Attentif et coopératif au cours de notre entretien, Albert dit être satisfait de participer et de nous « aider à faire un travail pour nos études universitaires ».

- **Murad, 16,2 ans** : placé depuis 2 mois en foyer, en attente d'une famille d'accueil. Primo arrivant, d'origine algérienne, il parle et comprend le français, mais avec un vocabulaire assez pauvre. Sorti du système scolaire, car considéré en échec, le foyer lui cherche un apprentissage, il fait des stages d'une semaine dans divers domaines pour trouver sa voie. Il est coopératif avec les éducateurs et la chercheuse, malgré ses difficultés cognitives qui le limitent parfois dans la compréhension, dans sa vie quotidienne et au cours de l'entretien.
- **Malik, 16 ans** : Il est né au Sénégal, parle bien le français et le comprend. Placé depuis 6 mois, en attente d'une famille d'accueil. Coopératif, sympathique, il est attentif à ses camarades, plutôt leader du groupe. Il est à l'aise au cours de notre entretien et coopère avec engouement.
- **Majed, 15,5 ans** : D'origine syrienne, placé depuis 3 mois en foyer. Décision de justice en cours. Il suit un apprentissage en maçonnerie, mais voudrait devenir conducteur d'engins. Leader, coopératif avec les adultes, il « souhaite s'intégrer rapidement et trouver un travail pour gagner sa vie » (propos de Majed).
- **Vincent, 14,5 ans** : placé depuis 5 mois, en attente d'une famille d'accueil, Vincent est en difficultés scolaires : troubles cognitifs, de la concentration et faible motivation. Il est pour l'instant déscolarisé, (au moment de notre rencontre), intégré à un groupe restreint de travail « scolaire » et de « préprofessionnalisation ». L'équipe éducative lui cherche un apprentissage, mais il n'est pas « motivé pour se lever le matin » selon lui, et ne voit pas l'intérêt de travailler car « le chômage existe ».
- **Mélina, 16,2 ans** : placée depuis 4 mois, elle va intégrer un internat pour sa formation professionnelle (en cours). Coopérative, attentive, sympathique, son surpoids la freine dans ses choix, mais elle dit « vouloir s'en sortir et gagner sa vie pour aider sa mère et ses frères et ses sœurs ». Elle coopère avec plaisir à notre entretien, et argumente ses réponses.
- **Souraya, 16 ans** : placée depuis 7 mois, avant en famille d'accueil pendant 6 ans. Dynamique, leader, elle veut être coiffeuse et débute son apprentissage, qu'elle qualifie de difficile mais elle dit être motivée. Elle avait de bons résultats scolaires,

mais « n'aimait pas restée assise toute la journée ». Elle coopère et argumente ses réponses au cours de notre entretien.

- **Fatima, 15,7 ans** : placée depuis 1 mois, primo arrivante d'origine tunisienne. Comprend le français, mais son vocabulaire est pauvre. L'institution lui cherche un maître d'apprentissage dans le secteur de l'environnement, espace vert, pépinière, car elle aime les plantes et les fleurs. Elle est réservée et timide mais participe avec plaisir à notre entretien. Au foyer elle reste pour l'instant en retrait.
- **Claire, 15 ans** : Dynamique, motivée, leader de son groupe d'amis, elle est placée depuis 4 mois, en attente d'une famille d'accueil ou d'un internat. Scolarisée en 3^{ème}, elle a des résultats satisfaisants et souhaite devenir infirmière. Elle apprécie notre entretien car elle « peut dire ce qu'elle pense ».
- **Sandy, 14,3 ans** : placée depuis 2 mois, en attente d'une famille d'accueil. Très réservée, inhibée socialement, elle manque de confiance en elle. Ses résultats scolaires en 5^{ème} sont moyens mais elle passera en 4^{ème}. Gênée au début de notre entretien, elle se détend quelques minutes à la suite de nos premiers échanges introductifs et participe avec plaisir.

4.2.2 Mineurs victimes de maltraitance et non délinquants : Groupe B.

Tous les sujets de ce groupe ont été placés par la justice dans le cadre de la protection des mineurs, pour faits de maltraitements, négligences et carences éducatives lourdes, ou violences psychologiques, physiques et/ou sexuelles pour certains. Aucun sujet n'avait commis de délit selon nos informations.

- **Mohamed, 16,6 ans** : Primo arrivant, d'origine algérienne, placé depuis 8 mois. Il a été victime de violences physiques et sévices psychologiques de la part de son père, (coups de ceinture, brûlures de cigarettes, privation de soin et de nourriture) depuis sa petite enfance d'après les témoignages recueillis (le sien, sa mère et sa sœur aînée,

majeure, battue elle aussi) et suivant l'enquête médico-sociale et judiciaire. Le père a fui au Maghreb.

Mohamed présente des troubles du développement cognitifs importants, d'un niveau scolaire de CP, selon les bilans cognitifs et tests psychométriques réalisés. Il parle le français, mais son vocabulaire est pauvre, il comprend mais a besoin de répétitions et explications pour préciser le sens de certains mots. Il est plutôt suiveur, et se laisse souvent manipuler par le reste du groupe. Coopératif, il participe avec plaisir à notre entretien, tout en étant très surpris qu'on lui demande son avis, « C'est la première fois qu'on me demande comment je pense... ».

- **Mehdi, 16,2 ans** : Placé depuis 4 ans, l'ASE lui cherche une nouvelle famille d'accueil, mais son comportement impulsif, parfois violent, entrave la procédure. De père inconnu, il a été victime de maltraitances (négligences, coups, privations, humiliations) depuis sa petite enfance de la part d'une mère « bipolaire et violente », hospitalisée en service psychiatrique. Leader du groupe, Mehdi n'est pas motivé pour trouver un apprentissage professionnel, il abandonne souvent ses stages dès le 2^{ème} jour ou ne s'y rend pas. Il se montre coopératif lors de notre entretien et fait souvent des liens entre les dilemmes moraux entendus et ses propres histoires avec ses « potes du quartier » ; ses remarques sexistes nous interpellent, renvoyant à une représentation rétrograde de l'image et de la place de la femme, mais il ne se montre pas irrespectueux ni provocateur à notre égard.
- **William, 15,6 ans** : Placé depuis l'âge de 2 ans, en famille d'accueil, puis en foyer. Victime de violences psychologiques et physiques (coups, privations) il ne voit sa mère que rarement, le père est inconnu. Mère toxicomane, SDF pendant un temps, elle reste instable et ne peut récupérer la garde de son fils en dépit de ses requêtes. William ne veut pas rentrer chez lui et préfère le foyer. Plutôt leader, dynamique et parfois agité, il a des troubles de la concentration mais refuse de prendre le traitement (concerta) prescrit. Il n'est pas violent mais peut se montrer impulsif. Il est déscolarisé temporairement. Il s'est montré coopératif et un peu provocateur pendant l'entretien pour tester les limites du cadre, surtout au début de l'échange, nous notons une représentation rétrograde et sexiste à l'égard de la gente féminine.

- **Ali, 15,5 ans** : Placé depuis 10 ans, en famille d'accueil puis en foyer. Victime de violences sexuelles à plusieurs reprises de la part de son beau-père lorsqu'il était petit (entre l'âge de 2 et 3 ans selon nos sources), il dit ne pas en avoir de souvenirs précis. Sa mère est hospitalisée régulièrement pour dépression et tentatives de suicide, elle ne garde que peu de liens avec son fils qu'elle rend responsable de sa situation et de sa rupture avec son conjoint, l'abuseur, condamné par la justice. Ali est scolarisé en 3^{ème}, avec un niveau satisfaisant. Il est plutôt réservé mais se détend rapidement au cours de l'entretien, satisfait qu'on lui demande « comment il pense ».

- **Ismahil, 14,4 ans** : Placé depuis 3 ans, en famille d'accueil puis foyer temporairement. Victime de violences et sévices de la part de ses deux parents pendant plusieurs années, qui ont été condamnés par la justice. Ismahil souffrent de carences cognitives importantes, niveau CP-CE1 selon nos informations, une grande immaturité psycho-affective, il est peu autonome dans sa vie quotidienne, et souffre de claustrophobie et d'hypocondrie. Il pleure souvent, « veut rentrer chez lui » et se culpabilise face à la condamnation de ses parents. « Imprévisible », il peut s'avérer très agressif lorsqu'il se met en colère, jusqu'à frapper ses camarades ou les adultes. Il est calme lors de notre entretien mais a souvent des difficultés dans la compréhension, l'expression et la concentration. Ses réponses se résument à des mots ou des phrases courtes.

- **Caroline, 16,4 ans** : Placée en famille d'accueil pendant 10 ans puis en foyer depuis un an. Victime de négligences lourdes de la part de sa mère, au sein d'un foyer monoparental très précaire. Un caractère affirmé, leader, son tempérament impulsif entrave son parcours professionnel dans l'esthétique, car elle a des difficultés à se soumettre à l'autorité et aux contraintes de l'adulte. Elle souhaiterait travailler avec les enfants. Elle a subi une IVG à 14 ans, suite à des relations sexuelles consenties avec un autre mineur placé. Très coopérative au cours de l'entretien, elle s'exprime avec beaucoup de vocabulaire et argumente facilement.

- **Mélissa, 15,7 ans** : Placée en famille d'accueil depuis l'âge de 5 ans, nous la rencontrons sur son lieu de formation préprofessionnelle. Victime de violences et d'abus sexuels de la part de son frère aîné et de son beau-père pendant plusieurs années. L'école fera le premier signalement. La mère, alcoolique, était au courant de la situation qu'elle n'a jamais dénoncée, elle-même victime de violences conjugales.

Mélissa refuse de revoir sa famille naturelle. Elle a des résultats scolaires moyens, elle cherche sa voie professionnelle. Timide au premier abord, elle participe volontiers à l'entretien, et répond avec engouement.

- **Katia, 15,4 ans** : Placée en famille d'accueil depuis l'âge de 3 ans et demi, avec sa petite sœur âgée de 18 mois, nous la rencontrons sur son lieu de formation préprofessionnelle. Victime de négligences lourdes, elle souffrait à l'époque de malnutrition et de graves carences au niveau de l'hygiène, au sein d'un foyer monoparental, avec une mère souffrant de troubles psychiatriques. C'est l'école qui a alerté la justice et les services sociaux. Elle ne conserve que peu de contacts avec sa mère, remariée, avec trois autres enfants. Katia est très coopérative lors de l'entretien. Elle est décrite comme motivée, investie dans sa formation de « remise à niveau » car elle souhaite devenir auxiliaire de puériculture en crèche.
- **Yasmina, 14,8 ans** : Placée en foyer depuis 6 mois, en attente d'une famille d'accueil ou autre placement dans un nouveau foyer. Victime de violences graves et sévices sexuels de la part de son père, sa mère était victime de violences conjugales, au sein d'un milieu très précaire. Le procès de son père est en cours, et Yasmina a du mal à comprendre la situation qu'elle vit. Elle a un faible niveau cognitif, une profonde immaturité psycho-affective. Craintive, très chétive, repliée sur elle-même, elle fuit les contacts sociaux. Au cours de notre entretien, elle se montre réservée et fuyante au début, alors qu'elle a accepté d'y participer. La relation d'échange met un peu de temps pour s'établir, mais Yasmina répond à toutes les questions, avec beaucoup d'hésitations certes, dues à un manque de compréhension parfois, mais elle reste concentrée tout au long de l'échange.
- **Sofia, 14,5 ans** : D'origine gitane, placée en foyer depuis 9 mois. Sofia a été victime de violences psychologiques, physiques et d'abus sexuels de la part de son père, alcoolique, depuis sa petite enfance jusqu'à son placement. Il a été arrêté à plusieurs reprises et condamné pour vol à des peines légères ou avec sursis. Sa mère n'a jamais signalé les faits qu'elle connaissait. C'est suite à une fausse couche tardive, enceinte de son père, que Sofia a été signalée par les services hospitaliers. Sofia est une jeune fille douce et calme, mais souffrant de très nombreuses crises d'angoisse et terreurs nocturnes. En surpoids conséquent, elle est très complexée par son physique.

Coopérative lors de l'entretien, elle hésite souvent avant de répondre, de peur de « dire des bêtises » ou de « mal faire », mais participe avec motivation et concentration tout au long de l'échange, c'est « la première fois qu'on lui demande comment elle pense. »

4.2.3 Mineurs non victimes de maltraitance et délinquants : Groupe C.

Ces mineurs ont été placés, soit sur demande parentale, soit confiés aux services sociaux suite à des délits commis, parfois en attente d'un placement en CEF ou familles d'accueil.

- **Sofian, 16,7 ans** : D'origine gitane, placé en famille d'accueil à l'âge de 8 ans, avec ses 2 frères cadets, nous le rencontrons dans un Centre de formation professionnel et remise à niveau des bases scolaires. Sofian a très peu de relations avec sa mère biologique, dite en grande « souffrance psychologique » et « dépressive », aucune information sur le père biologique. Il se rend à sa formation, mais est qualifié d' « agitateur » et leader, il supporte avec difficultés les règles et l'autorité, il deale du cannabis en grande quantité, et en consomme régulièrement ; il est soupçonné de recel d'objets volés. Il a été condamné à de la prison avec sursis l'an dernier, et est sous le couvert d'une mesure de placement en CEF (Centre éducatif fermé). Il collabore au sein de l'entretien, mais se montre parfois provocateur et alimente ses remarques de propos sexistes et misogynes.
- **Karim, 16,3 ans** : Placé en foyer depuis 4 mois, en attente d'un procès pour trafic de cannabis, soupçonné de viol sur mineur de 15 ans. Karim souffre d'importantes carences cognitives, son vocabulaire et sa compréhension sont pauvres. Provocateur, plutôt suiveur au sein de la bande de son quartier d'origine, il n'a quasi aucun contact avec sa mère, et est de père inconnu. Il conserve quelques relations avec ses grands frères, dont certains sont incarcérés pour vols avec violence et viols. Il semble que ses frères se rapprochent de l'islam intégriste en prison, Karim en parle beaucoup avec les éducateurs qui pensent que cela le « fascine ». Il donne son accord pour nous rencontrer, coopère, mais se trouve parfois en difficultés pour comprendre les dilemmes moraux et les questions posées. Nous reformulons à plusieurs reprises.

- **Amin, 15,7 ans** : Placé en foyer depuis un an, son comportement violent et agressif au sein du collège ont abouti à son expulsion définitive. Il n'a quasi plus de contact avec son père, sa mère est décédée depuis 10 ans. L'équipe éducative lui cherche une place en Centre de formation, mais Amin n'est pas motivé pour travailler. Leader, « manipulateur et charmeur », selon les professionnels du foyer, il deale du cannabis et en consomme régulièrement. Il a commis divers larcins, recel d'objets volés, mais n'a jamais été pris en flagrant délit, envoyant ses complices sur le terrain. Il s'exprime avec facilité, avec un vocabulaire argotique, dit « de banlieue » ; il est fier qu'on lui demande de participer. Il évoque le milieu carcéral en disant que « ça fait pas peur, au contraire là-bas tu te fais de supers contacts, et quand tu ressorts t'as un meilleur réseau ! »

- **Abdul, 15,2 ans** : Placé en foyer depuis 2 mois, il a grandi en famille d'accueil depuis l'âge de 9 ans, après décision de justice, avec accord parental. Il est calme, placide, consomme du cannabis et de l'alcool régulièrement, depuis l'âge de 10 ans, il deale du cannabis depuis quelques mois et revend quelques objets volés à l'occasion. Caractérisé de « conciliant et passif », il adhère à notre échange sans difficulté, mais il répond lentement, prend du temps, parfois pour réfléchir, mais se déconcentre très vite. Il faut lui répéter régulièrement nos propos, et le ramener au cadre de l'entretien. Ses propos sont cohérents, et son vocabulaire adapté. Il dit « aimer notre échange, parce que ça parle de la vie, car au foyer il s'ennuie et ne supporte pas ce qu'on lui propose comme activités, il déteste l'école. » Il n'a pas peur de la prison, « Là-bas t'es nourri logé et tu t'y fais des potes ! »

- **Martin, 14,5 ans** : Placé en famille d'accueil à 12 ans, dans le cadre de la protection des mineurs, ses parents étaient jugés défaillants mais non maltraitants. Nous le rencontrons dans un foyer où il a intégré un groupe restreint de remise à niveau des fondamentaux scolaires. Martin n'a pas les bases du lire – écrire, son vocabulaire est pauvre et très argotique, sa compréhension souvent difficile. Il se concentre peu, sur une durée d'une à deux minutes, il faut le ramener au thème régulièrement, y compris dans notre entretien. Il a commis plusieurs larcins, vols dans des commerces, agressions de mineurs pour les dévaliser, mais n'a pas été condamné à ce jour. Martin a un comportement souvent agressif et rebelle selon sa famille d'accueil, qui

souhaiterait son placement en foyer, « Il ne supporte aucune autorité ». Il participe à l'entretien, mais se déconcentre très vite, ses réponses sont pauvres, non argumentées, mais il répond jusqu'à la fin.

- **Malika, 16,5 ans** : Placée en famille d'accueil à 12 ans, puis rapidement en foyer au regard de son comportement agressif, provocateur, et de sa grande consommation de toxiques (cannabis, ecstasy, champignons hallucinogènes, alcool). Elle a commis divers larcins, vols à l'étalage, boutiques, et vols de sa famille d'accueil et de leur entourage, pour les revendre et se procurer de la drogue. Malika n'a aucune envie de travailler, elle se voit vivre « tout le temps comme maintenant, tant que tu te fais pas choper ! Faut être plus maline que les autres ! » Elle est leader de sa bande de copines, avec lesquelles elle trafique et « traîne ». Elle est contente de participer, qu'on lui demande son avis pour un travail universitaire, « C'est la classe ! ». Ses propos sont argumentés, sensés, elle développe ses réponses, au-delà des questions posées, de façon pertinente et cohérente.
- **Délia, 16,4 ans** : D'origine gitane, placée en foyer depuis 1 an, sa famille d'accueil, où elle vivait depuis 3 ans, ne pouvait plus canaliser et tolérer son comportement, Délia ayant commis des vols de plus en plus importants dans des commerces, ne respectant plus l'autorité et les règles de la famille d'accueil. Au foyer, elle respecte davantage les règles et les adultes, accepte et coopère aux suivis proposés : psychologue, activités éducatives et remise à niveau scolaire, « Ca occupe, ils sont sympas au foyer, sinon tu glandes y'a rien à faire ici ! » nous dit-elle. Elle est leader de sa bande d'amies au sein de l'institution et conserve des fréquentations à l'extérieur, « peu recommandables » selon son éducateur. Elle participe à notre entretien avec engouement, s'exprime bien et argumente chaque réponse.
- **Myriam, 15,6 ans** : D'origine algérienne, issue d'un milieu familial naturel décrit comme « intégriste ». Placée dans la cadre de la protection des mineurs à 12 ans en famille d'accueil, mais non victime de maltraitance, elle intègre le foyer depuis 6 mois car a été déscolarisée pour trop d'absentéisme, et risque de quitter sa famille d'accueil car elle ne cesse de fuguer, sur une durée de plusieurs jours. Elle a commis divers larcins dans des magasins et a volé sa famille d'accueil, mais ne consomme aucun toxique ni alcool. « en errance, sans projet d'avenir d'insertion scolaire ni

professionnelle », elle participe avec plaisir à l'entretien, satisfaite qu'on lui demande son avis, « C'est cool l'université, la sœur de ma copine y est allée un an », mais sa représentation du milieu universitaire, après discussion, est très abstraite.

- **Anissa, 15,4 ans :** D'origine algérienne, placée à l'âge de 9 mois dans une famille d'accueil, jusqu'à ses 15 ans. Son placement en foyer a été demandé par la famille d'accueil qui ne pouvait plus tolérer son agressivité et sa violence verbale et physique, elle cassait des objets, mais ne frappait pas les adultes ni ses camarades. Déscolarisée pour absentéisme récurrent, elle « erre » dans le foyer en attendant un nouveau placement en famille d'accueil. Elle abandonne les stages de découverte professionnelle au bout d'un jour ou deux, ou ne s'y rend pas. Aucun projet d'avenir, et refus de la poursuite du suivi psychologique, qu'elle avait entrepris il y a deux ans, dans le cadre du suivi ASE. Elle fume du cannabis en grande quantité, chaque jour, commet des vols, (bijoux fantaisie, CD, DVD, etc.), ainsi que de l'argent dans sa famille d'accueil. Elle s'isole dans le foyer, le décalage avec les autres mineurs qui ont grandi dans des familles d'accueil moins privilégiées que la sienne la choquant depuis son arrivée au foyer. Elle n'est pas habituée à la vie en collectivité et s'y adapte très difficilement. Elle coopère à l'entretien, s'exprime de façon cohérente et pertinente, argumente ses réponses, mais joue parfois la carte de la provocation. Sa concentration est très relative, et sa motivation décroît rapidement, la consommation accrue de cannabis se ressent dans son langage, très lent, puis avec un débit très rapide.

- **Maya, 14,3 ans :** D'origine gitane, placée en famille d'accueil à 13 ans et demi, elle suit une remise à niveau scolaire ainsi que diverses activités manuelles au foyer, déscolarisée pour absentéisme. Elle commet des petits larcins, suiveuse au sein d'une bande de copines du foyer, sous le leadership de Délia (citée plus haut). Elle refuse catégoriquement le suivi psychologique et orthophonique, mais accepte de nous rencontrer avec plaisir et curiosité. Maya est « calme, plutôt inhibée, manque de confiance en elle », c'est le comportement que nous relevons aussi au sein de l'entretien. Son vocabulaire est très argotique, haché, des pseudo-phrases ou phrases courtes, mais elle n'a pas de difficulté de compréhension, sa concentration est moyenne, il nous faut souvent répéter les dilemmes moraux ou les questions posées.

4.2.4 Mineurs victimes de maltraitance et délinquants : Groupe D.

- **Said, 16,6 ans** : SDF pendant une durée indéterminée, Said a quitté sa famille naturelle peu de temps après leur arrivée en France, (origine algérienne) car son père le maltraitait, il souffrait de diverses maladies, dues à de graves problèmes d'hygiène depuis sa prime enfance, ainsi que de malnutrition. Il est placé en foyer depuis un an mais fugue régulièrement, la police le reconduit au sein de l'établissement plusieurs fois par semaine. Il est décrit comme « un adolescent sauvage, impulsif, parfois très agressif verbalement et physiquement avec les adolescents et adultes du foyer. Très chétif, accusant un important retard de croissance, il est toujours sur la défensive. » Il vole régulièrement, de sa propre initiative, de façon impulsive, ou sous les ordres du leader Majdy (présenté dans les lignes suivantes). Il est sous la procédure d'un placement en CEF, en cours. Il accuse un lourd retard cognitif, dans tous les domaines d'apprentissage, niveau scolaire de grande section maternelle. Le test de QI n'a pu être mené à son terme au vu de son manque de compréhension, de concentration et motivation. Il accepte notre rencontre, sans comprendre véritablement les tenants et aboutissants, mais nous lui réexpliquons avec un vocabulaire adapté. Il coopère mais ses multiples carences cognitives, langage, compréhension, concentration et motivation, confèrent une pauvreté à ses réponses, avec beaucoup de « J'sais pas, on s'en fout, c'est pas mon problème », en parlant des personnages des histoires, comme si ces derniers existaient dans le réel. L'activité représentative est très carencée, avec une vision très rétrograde de la femme.
- **Mickael, 16,5 ans** : Placé depuis 1 an et demi en foyer, il est leader de sa bande, surtout avec ses fréquentations à l'extérieur de l'établissement. D'origine gitane, il consomme des toxiques en grande quantité chaque jour, cannabis et alcool, il commet des vols et souffre d'une agressivité impulsive, pouvant devenir très violent physiquement quand il est frustré ou contrarié, alternant avec des conduites coopératives et socialisées. Son profil « imprévisible » le freine dans son insertion, il est expulsé de tous ses stages, pour vols et/ou violences. Il a été victime de maltraitements physiques et négligences lourdes au sein de sa famille naturelle, de la part de ses deux parents. Ses six frères aînés, beaucoup plus âgés sont soit décédés, overdoses ou dans des rixes entre bandes, soit incarcérés pour vols avec armes et/ou

viols. Mickael s'exprime en langage argotique mais comprend aisément notre conversation. Il répond aisément, coopère, fier qu'on lui demande son avis.

- **Majdy, 16,4 ans** : Placé en foyer depuis 2 ans et demi, d'origine algérienne, il a été victime de violences lourdes de la part de son père biologique, coups, brûlures sur le corps, privations, humiliations. Sa mère est décédée quand il avait 6 ans, au cours d'un accouchement dans leur pays d'origine. Majdy consomme et deale du cannabis régulièrement, il conserve des liens étroits avec ses fréquentations de son ancien quartier. Leader, il n'a jamais été arrêté en flagrant délit, il envoie ses collègues, plus jeunes ou plus âgés « gérer ses affaires ». Ils pratiquent aussi le recel d'objets volés lors de cambriolages. La procédure d'un placement en CEF est en cours. Il participe et coopère avec engouement à notre entretien, se montre respectueux, et argumente ses réponses.
- **Mustafa, 15,3 ans** : Placé en foyer depuis 6 mois, la procédure d'un placement en CEF est en cours. Victime de maltraitances lourdes, abus sexuels de la part de son beau-père (incarcéré à ce jour), coups, privations, malnutrition, il n'a jamais été véritablement scolarisé, issu d'une famille algérienne sans papier. Il consomme du cannabis en forte quantité, commet divers larcins, et est suiveur au sein de bandes de son quartier, dont celle de Majdy. Il est suspecté d'avoir participé à des « tournantes », (viols collectifs) quand il avait 12 - 13 ans. Retard développemental majeur, cognitif, psycho-affectif, son langage est extrêmement pauvre, sa compréhension et sa concentration très déficitaires. Il accepte notre entretien parce qu'il sait que Majdy est venu nous rencontrer l'heure précédente. Ses réponses sont courtes, argotiques, alternant le français et des expressions en arabe que nous comprenons en contexte. Il est froid, distant, et le fait que nous soyons une femme le met mal à l'aise en début d'entretien, « Les femmes ne doivent pas sortir sans leur mari et ne doivent pas travailler. Elles doivent garder les enfants et faire le ménage et la bouffe, même pour parler elles doivent demander l'autorisation de leur mari ou de leur fils. »
- **Jordan, 14,5 ans** : Placé en famille d'accueil à 7 ans, victime de maltraitance, abus sexuels, coups, privations, de la part de ses deux parents d'origine gitane. Lors de son placement, Jordan ne parlait pas, il poussait « des cris de bête, imitant sa sœur aînée victime elle aussi d'abus sexuels », d'après les experts psychologues. Il est rentré au

foyer 7 mois auparavant, suite à ses troubles du comportement et à son absentéisme scolaire. Violent, il se bat régulièrement, l'équipe éducative se dit « désarmée ». Il fugue sans cesse, vole dans chez les commerçants. Il commet des vols toujours les mercredis, à la même heure, dans le même magasin, ne comprenant pas pourquoi il se faisait prendre à chaque fois, ramené au foyer par les forces de l'ordre. Il fume du cannabis quand il peut s'en procurer, et s'enivre régulièrement. Il se montre intimidé en début d'entretien, mais se détend au bout de quelques minutes ; son vocabulaire est pauvre et argotique, mais il répond à toutes les questions, comprenant sans grande difficulté chacune des histoires racontées.

- **Rachida, 16,6 ans :** Placée en famille d'accueil à l'âge de 9 ans, elle a été victime d'abus sexuels de la part de son père biologique depuis sa petite enfance jusqu'au signalement. Elle n'a pas été battue. La prise en charge psychologique a été positive au début, Rachida culpabilisait face à l'incarcération de son père. A l'entrée dans l'adolescence, Rachida a commencé à voler, à fumer du cannabis, à être agressive avec sa famille d'accueil ; elle a eu ses premiers rapports sexuels « consentis » avec plusieurs mineurs de son quartier dès l'âge de 11 ans, et a subi une IVG à 14 ans. Elle est dite « provocatrice sexuellement, et offre ses services sexuels gratuitement à n'importe qui » d'après l'équipe du foyer, où elle est placée depuis un an. Leader, très extravertie, elle coopère avec plaisir à notre entretien, argumente et s'exprime avec aisance.

- **Wafa, 16,2 ans :** Placée en famille d'accueil à l'âge de 5 ans, elle a été victime d'abus sexuels de la part de son beau-père et de ses deux demi-frères, depuis sa petite enfance jusqu'au signalement. Scolarisée jusqu'en 3^{ème}, elle a quitté le circuit scolaire classique car elle n'aime pas l'école. Elle cherche « un métier où on gagne de l'argent sans trop se fatiguer, et où on peut dormir le matin car elle aime les grasses matinées ! » nous dit-elle en riant. Elle ne s'engage dans aucune formation, abandonnant après quelques jours de stage de découverte. Elle est très autonome, a des capacités cognitives satisfaisantes, mais commet des vols dans les magasins, avec son groupe d'amies dont elle est leader. Elle peut se montrer insolente, voire agressive quand elle est frustrée, contrariée, ou quand on lui rappelle les règles du foyer où elle est placée depuis 1 an et demi. Elle dit « qu'elle n'ira pas en prison car elle est trop maline pour se faire choper ! » Elle a un petit ami au sein du foyer, âgé de 16 ans avec

qui elle a des rapports sexuels depuis son placement, elle souhaite avoir un bébé car « il n'y a rien de plus beau que les bébés et les petits enfants ». Elle fume du cannabis, « quand on lui en donne, plusieurs fois par semaine, surtout le week-end quand elle rentre chez sa grand-mère maternelle. Sa mère biologique a été placée en hôpital psychiatrique au moment du procès de son beau-père et de ses deux demi-frères majeurs. Elle coopère, argumente, et développe ses réponses tout au long de notre entretien.

- **Célia, 15,5 ans** : Placée en foyer depuis 6 mois, en attente d'une famille d'accueil. Elle a été victime d'attouchements sexuels de la part de son père depuis sa petite enfance. Sa mère est décédée quand elle avait 5 ans. Elle habitait avec sa fratrie et son père chez la grand-mère paternelle. Scolarité chaotique, avec beaucoup d'absentéisme, l'équipe éducative lui cherche une formation, mais elle accuse un retard généralisé dans toutes les matières et souffre de troubles de la concentration majeurs. Très inhibée, en situation d'obésité morbide, elle est très complexée, inhibée. Elle se laisse influencer par ses fréquentations de son ancien quartier, « qu'elle suit sans réfléchir », avec qui elle commettait divers larcins. Elle ne consomme pas de toxique, mais vole souvent de la nourriture. Elle est toujours fatiguée, essoufflée, notamment à cause de ses problèmes de poids. Elle a peu de vocabulaire, sa compréhension est moyenne, et il faut souvent lui répéter les histoires ou les questions car sa concentration est déficitaire.
- **Jessica, 15,5 ans** : Placée en foyer depuis 8 mois, en attente d'une famille d'accueil. Elle a été victime d'abus sexuels de la part de son père depuis sa petite enfance, ainsi que de maltraitances physiques et psychologiques de la part de sa mère et de sa sœur aînée. Jessica a eu une scolarité très chaotique, sa famille ne l'envoyant que peu à l'école, « déménageant souvent pour échapper aux services sociaux ». Son père est dans l'attente d'un procès. Elle va parfois quelques heures le week-end chez sa grand-mère maternelle, mais l'équipe éducative pense que cela la fragilise et la culpabilise. Elle ne comprend pas vraiment pourquoi on l'a retirée de sa famille naturelle. Jessica accuse un retard cognitif global, et souffre d'une grande immaturité psycho-affective. Suiweuse au sein d'une bande de son quartier, elle a commis des vols dans des commerces, et fume de temps en temps du cannabis depuis 6 mois. Elle coopère lors de notre entretien, ses réponses sont courtes, peu argumentées, son vocabulaire est très

pauvre, mais elle reste concentrée tout au long de l'échange. Elle est souriante, et « est contente qu'on lui demande son avis parce que c'est la première fois. »

- **Alison, 14,5 ans :** Placée en foyer depuis 1 an, en attente d'une famille d'accueil. Elle a été victime d'abus sexuels de la part de son beau-père depuis l'âge de 8 ans, quand il est venu vivre avec sa mère et ses deux sœurs cadettes, elles aussi victimes de maltraitances et placées en MECS. La mère était au courant des faits qu'elle n'a pas dénoncés, car elle avait peur que son conjoint la quitte et ne voulait pas se retrouver seule avec trois enfants. Le procès du beau-père est en cours. Les faits ont été révélés par l'hôpital, Jessica ayant été reçue aux urgences suite à une grave hémorragie gynécologique, sans doute une fausse couche tardive. Son niveau scolaire est de grande section de maternelle, le test de QI n'a pas été effectué, ni autres bilans cognitifs à ce jour. Depuis son placement, elle s'est laissée entraîner dans une bande avec qui elle commet divers larcins, fume de temps en temps du cannabis, et consomme depuis peu de l'alcool pour se « désinhiber » d'après l'équipe éducative. Elle « suit », obéit aux ordres du leader du groupe, Rachida (citée plus haut). Elle souffre de carences dans la compréhension, l'expression, avec un vocabulaire pauvre et argotique, une concentration faible. Elle est complaisante, et contente de participer car « c'est la première fois qu'elle peut donner son avis, en plus pour aider à l'université... » sans qu'elle n'ait une réelle représentation du milieu universitaire, elle dit « c'est bien de t'aider pour ton travail. » Elle se sent valorisée le temps de l'échange.

Chapitre 5. Etude du niveau de réflexion éthique.

Notre protocole expérimental a été soumis à un comité d'experts constitués de psychologues, enseignants chercheurs en psychologie du développement, maîtres de conférence de l'Université Lyon 2, sous la responsabilité de notre Directeur de recherche doctorale.

5.1 La méthode clinico-critique appliquée aux entretiens.

Afin de conduire notre recherche, nous avons conduit un travail d'enquête et d'observation *in situ* comme cela a été décrit dans le chapitre précédent, afin de recueillir un maximum d'informations sur chaque sujet interviewé.

Après avoir obtenu l'adhésion du sujet pour participer à notre entretien, via une première rencontre, ou via un membre de l'équipe institutionnelle qui proposait à notre place la participation à notre travail de recherche, un long travail administratif sous forme de demandes d'autorisations d'entretien a dû être diligenté : demandes d'autorisation auprès du foyer et le cas échéant de l'établissement de formation, autorisations des parents qui conservent l'autorité parentale, accord de l'équipe éducative... . Ce travail fut fastidieux, avec un coût important en termes de temps et de démarches. Certaines autorités ont émis un refus, d'autres n'ont jamais répondu. Pour d'autres cas, lorsque l'autorisation fut obtenue au bout de plusieurs mois, le mineur avait été déplacé, pour raison d'accès à sa majorité, changement de foyer ou de famille d'accueil, et d'autres mineurs avaient changé d'avis et ne souhaitaient plus participer à l'entretien... . En résumé, plusieurs années de travail d'investigation sur le terrain de l'ASE ont été nécessaires pour sélectionner l'échantillon de notre recherche et parvenir à obtenir le recueil des données.

Une fois toutes les autorisations obtenues, avec accord du mineur, l'entretien put alors se dérouler dans un bureau au cadre confidentiel, au sein du foyer de placement ou sur le lieu de formation scolaire/professionnel du mineur interviewé.

Lors de cet entretien en tête-à-tête, sujet-chercheur, **la première partie de l'entretien consiste à expliquer au mineur le cadre de la recherche**, les tenants et aboutissants de notre discussion, les consignes, comme nous le retranscrivons ci-dessous.

La seconde partie est le déroulement même de l'entretien : **une série de 10 histoires est racontée au sujet traitant toutes de dilemmes moraux.**

Les deux premières histoires sont racontées à la suite, puis viennent des questions ouvertes posées au sujet. Les huit autres histoires sont racontées une par une, suivie d'une série de questions ouvertes. Pour chaque sujet, 10 réponses sont recueillies, soit 90 réponses obtenues pour chaque groupe de sujet, avec un total de 360 réponses pour l'ensemble de l'échantillon expérimental, concernant les réponses aux dilemmes moraux exposés par la chercheure.

Ces questions nous permettent d'appréhender si l'adolescent a bien compris et retenu ce qui se déroule dans l'histoire entendue. Si le nom des personnages n'est pas retenu, ou que des informations lui ont échappé, l'histoire est à nouveau racontée, ou des informations répétées, précisées.

Une fois la compréhension du sujet validée par l'expérimentateur, les questions ouvertes sont posées, dans un ordre précis, mais tout en s'adaptant aux réponses du sujet.

La méthode de l'entretien clinico-critique piagétienne est alors appliquée à la conduite de l'entretien, selon la définition que nous rappelons :

La méthode clinico-critique piagétienne consiste à converser librement avec le sujet sur un thème dirigé, à suivre par conséquent les détours empruntés par sa pensée pour la ramener au thème, pour en obtenir des justifications et en éprouver la constance, et à faire des contre-suggestions. Opposée aux questions standardisées, la méthode clinique préfère, à partir d'idées directrices préalables, adapter les expressions, le vocabulaire et les situations aux réponses, aux attitudes et au vocabulaire du sujet lui-même.

Comme dans toutes les épreuves piagésiennes, la question du « matériel d'expérimentation » est essentielle : il s'agit d'une discussion sur des thèmes dirigés par la chercheure, ici des **histoires traitant de dilemmes moraux** ; des questions ouvertes qui permettent de suivre et de guider la pensée du sujet, tout en se laissant guider par ses réponses et ses conduites non verbales. Il s'agit avant tout d'un travail d'adaptation, en termes d'assimilation et d'accommodation de la part des deux protagonistes.

Les questions ouvertes permettent de recueillir des réponses claires et précises, « d'en éprouver la constance » *via* les contre-suggestions et sollicitations de l'expérimentateur, qui doit lui-même être disponible, bienveillant, à l'écoute, empathique, pour répondre aux questions du sujet s'il y a lieu, sans orienter subjectivement son point de vue.

Afin de favoriser le cadre de l'entretien clinico-critique et ainsi la qualité des échanges, chaque entretien est enregistré, avec le consentement du mineur interviewé. L'expérimentatrice lui précise bien que personne à part elle n'écouterait le contenu de la bande audio, dans un souci d'éthique et de confidentialité. Aucun intervenant institutionnel, ni parent, ni famille d'accueil n'aura de retour sur le contenu de l'entretien.

Les règles du secret professionnel inhérent au cadre de l'entretien de recherche ainsi « contractualisés » entre les deux parties, ont été comprises et acceptées par chaque sujet, bases d'une confiance mutuelle, sources d'un étayage rigoureux du cadre de l'entretien clinico-critique.

Toujours dans le cadre des règles de confidentialité, la chercheuse explique au sujet que son nom n'apparaîtra jamais, sur aucun document et que son prénom sera modifié dans la recherche doctorale. Seuls son âge et la région seront mentionnés, sans citer le nom de l'établissement où s'est déroulée la rencontre : cela est expliqué et accepté par chaque adolescent.

La compréhension et l'adhésion au cadre de l'entretien clinico-critique, ainsi que les explications portant sur l'utilisation par la chercheuse du contenu de l'entretien sont fondamentales et essentielles pour favoriser la confiance réciproque, la qualité des échanges et la spontanéité du sujet.

Toujours dans cette même optique, et surtout afin de ne pas biaiser le contenu des entretiens suivants, nous demandons à chaque sujet de ne pas dévoiler à ses camarades ou collègues le contenu de l'entretien, ni les histoires, ni les questions posées. Cette règle du secret partagé a été respectée par tous, les adolescents interviewés trouvant même « excitant » et « drôle » de garder le secret et l'effet de « surprise » pour leurs collègues.

Nous avons pu valider le fait que chaque sujet n'avait pas obtenu d'informations préalables en le questionnant, en observant ses conduites lors de l'échange, et en essayant d'effectuer les entretiens à la suite sur un même établissement, sur une période courte, pour limiter les échanges entre les sujets interviewés.

Certains sujets ignoraient totalement ce qui allait se dérouler. D'autres qui avaient questionné leurs camarades, par curiosité, mais aussi sans doute, pour certains, afin de se rassurer, savaient que j'étais étudiante et que je posais des questions sur des histoires pour mon travail à l'université, mais sans en connaître les thèmes et le contenu précis, nous l'avons vérifié à chaque fois au préalable, le contrôle des biais expérimentaux étant essentiel.

L'enregistrement de l'entretien a pu ainsi favoriser la qualité des échanges en termes de disponibilité de la part de l'expérimentateur et de recueil des observations des conduites du sujet.

En effet, **l'observation des conduites et de l'attitude de l'adolescent interviewé est centrale** : pour cela nous prenions des notes au cours de l'entretien pour relever des informations pertinentes. Dans un souci de disponibilité optimale au sein de l'échange, cette prise de note a été expliquée au sujet, l'enregistrement de l'entretien favorisant écoute, réactivité, et observations de la communication non verbale recueillies : silences, mimiques faciales, comportements gestuels, temps de concentration et de déconcentration, moment de doute, d'hésitation, d'incompréhension, d'agitation, etc.

Les observations ainsi recueillies ont complété et enrichi l'analyse formelle du contenu de l'entretien, suivant un processus dynamique : échanges de questions / réponses, réponses aux sollicitations et contre-suggestions de la part de l'expérimentatrice.

Chaque entretien s'est déroulé en une rencontre d'une durée allant de 30 minutes à 1h15 selon les sujets.

5.2 Entretiens d'évaluation du jugement moral.

L'entretien débute par une présentation mutuelle du sujet et de la chercheuse. Nous nous présentons, et expliquons au sujet le pourquoi de notre démarche de la façon suivante :

- La chercheuse : « Bonjour, Fatima (par exemple) je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer. Je m'appelle Isabelle Zafrany, je suis étudiante à l'Université de Lyon en psychologie du développement où je fais une recherche doctorale dans le cadre d'une thèse.

C'est un travail de recherche que je dois rédiger pour devenir Docteur en Psychologie et ainsi finir mes études à l'université.

Pour effectuer ce travail j'ai besoin de rencontrer des adolescents âgés de 14 à 17 ans, et de discuter avec eux à partir d'un travail que j'ai préparé. Je vais te raconter des histoires que j'ai inventées. Après chaque histoire, tu me diras si tu as bien compris, si tu as des questions ou si tu veux que je répète des choses.

Une fois que tu as bien compris l'histoire je te poserai des questions sur ce que tu en penses.

En fait ce travail consiste à comprendre comme les adolescents réfléchissent et pensent à propos des sujets des histoires et de ce qui s'y passe. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce n'est pas comme un contrôle à l'école où tu peux avoir juste ou faux.

Ici je m'intéresse surtout à ton point de vue, tes opinions, tes jugements, ta façon de penser, tu dois répondre exactement ce que tu en penses et après on en discute ensemble.

Tout ce que l'on va échanger dans notre entretien restera entre nous, je ne répèterai rien à personne que tu connais de ce que tu vas me dire ici.

Quand je vais rédiger mon travail pour l'université, je vais changer ton prénom, ton nom de famille ne sera jamais écrit nulle part, sur aucun document. J'inscrirai juste ton âge, la région où on s'est rencontré, mais pas le nom de l'établissement. Comme ça quand je vais écrire dans mon travail ce que tu m'as dit, personne ne pourra jamais savoir que c'est toi qui as répondu cela. Cela s'appelle la confidentialité et le secret professionnel.

Je dois aussi te demander une chose importante : moi je vais garder le secret sur ce qu'on échange, mais toi aussi si tu es d'accord. Il est important pour moi que tu ne racontes pas à tes collègues ou amis ou éducateurs le contenu des histoires. C'est important parce qu'après si un de tes collègues ou copains du foyer vient travailler avec moi, je veux qu'il soit comme toi, qu'il soit surpris par les histoires que je lui raconte et qu'il puisse ainsi répondre spontanément sans y avoir réfléchi avant. Sinon, ça change mes entretiens et donc les résultats de mon travail. Tu comprends c'est très important pour moi, et j'ai très envie de réussir ce diplôme. Alors je compte sur ta discrétion et ce qu'on va dire c'est notre secret ok ? Les autres t'ont déjà parlé de leur entretien avec moi ?

- L'adolescent(e) : Réponse.
- La chercheuse : Après quand j'aurai fini mon travail ici (dans l'établissement) vous

pourrez en parler entre vous sans problème, ou même avec qui tu veux. Mais moi, je ne dirai ni ton nom ni ton prénom à personne, jamais. Personne, ni les éducateurs ni tes copains ne seront ce que tu as répondu.

Est-ce que tu as compris ? As-tu des questions à me poser avant de commencer le récit des histoires ? »

- Réponse ou questions de l'adolescent(e).

- Si tu es d'accord, on va commencer. Je te raconte les histoires et après je te poserai des questions sur l'histoire et on en discutera ensemble, d'accord ?

- Réponse ou questions de l'adolescent(e).

Une fois cette étape d'introduction passée, **le récit des histoires traitant toutes de dilemmes moraux**, peut débiter.

Les deux premières histoires sont racontées à la suite. Il s'en suit une série de questions ouvertes, sollicitations et contre-suggestions, suivant la méthode de l'entretien clinico-critique.

Les huit histoires suivantes sont racontées une par une, suivies d'une série de questions ouvertes, toujours suivant la méthode de l'entretien clinico-critique.

Deux questions générales closent cette étape, consistant à évaluer les représentations de l'injustice et de « choses ou actions justes » du sujet.

Enfin **une dernière question de conclusion** porte sur ce que le sujet a pensé de notre entretien.

Les dilemmes moraux proposés aux adolescents, se répartissent en trois séries d'histoires qui appréhendent les thèmes étudiés, à savoir :

- **Thèmes évalués au sein de la série 1 : 4 histoires.**
- Responsabilité objective vs. Responsabilité subjective
- Sanctions expiatoires vs. Sanctions par réciprocité.

Histoires 1.A et 1.B : racontées à la suite, questions posées ensuite.

1.A. Franck et son ami Hamed font une balade à vélo dans un parc. Mais dans un virage, Hamed dérape et il tombe de vélo, se blessant le genou. Voyant son ami à terre, Franck court vers une pharmacie située au coin de la rue, mais il a un problème : il n'a pas d'argent sur lui. Alors, comme le pharmacien est un vieux monsieur, il en profite pour voler une boîte de pansements et du désinfectant et il s'enfuit vite pour rejoindre Hamed dans le parc, afin de lui porter secours.

1.B. Cathy et Souad se promènent en ville un après-midi pour faire les magasins. En rentrant dans une boutique, Cathy voit une superbe montre qu'elle voudrait offrir à son frère pour son anniversaire, mais elle n'a pas assez d'argent pour la payer. Elle est triste et un peu stressée de ne pas pouvoir lui offrir. Alors, pendant que la vendeuse s'occupe d'une cliente, elle en profite pour voler la montre et se sauve vite en courant. L'alarme du magasin ne fonctionne pas et personne ne l'a vue voler la montre.

- Peux-tu me rappeler ce qui se passe dans les deux histoires ?
- A ton avis ces enfants sont-ils également coupables, ou est-ce qu'il y en a un qui est plus coupable que l'autre ? Pourquoi ? (Toujours faire préciser à l'adolescent sa définition de « coupable »).
- Faudrait-il les punir ? Pourquoi ? Comment ?
- Si tu étais le père (la mère) de cet enfant, le punirais-tu ? Comment ? Pourquoi ?

Histoires 1.C :

Cédric vient juste d'obtenir son permis de conduire la semaine dernière. Il profite que son père est au travail pour aller faire un tour avec la voiture de ses parents, alors que ses parents ne veulent pas qu'il la conduise seul pour l'instant. Dans un virage, il ne voit pas un piéton traverser et il le renverse. Il descend de voiture et il voit que le piéton blessé ne bouge plus. Cédric remonte en voiture et va vite la remettre au garage avant que son père ne rentre du travail.

- Que penses-tu de la réaction de Cédric ? Qu'aurait-il fait Cédric au moment de l'accident ?
- Que doit faire Cédric, tout avouer à ses parents, se rendre à la police, ou ne rien dire ?
- Comment vont réagir ses parents ?
- Si tu étais le père (la mère) de Cédric, que ferais-tu ?

Histoires 1.D :

(Nous soulignons que ce dilemme a été inspiré du « Dilemme de Heinz », Kohlberg, 1969).

La mère de Romain est très malade et elle souffre terriblement. Il n'y a qu'un seul médicament qui peut la calmer et apaiser sa douleur mais il coûte très cher et Romain et sa mère ne peuvent pas le payer. Romain va quand même chez le pharmacien pour lui demander ce médicament. Il lui propose de lui acheter à crédit, en disant qu'il paierait petit à petit chaque semaine. Mais le pharmacien refuse catégoriquement. Romain, très triste et accablé, rentre chez lui et s'enferme dans sa chambre.

A ton avis que doit faire Romain ?

- Réponse spontanée de l'adolescent.
- Réponses suggérées ensuite : doit-il laisser sa mère ainsi, voler le médicament ou a-t-il une autre solution ?

- **Thèmes de la série 2 : 3 histoires.**
- Egalité vs. Autorité parentale ;
- Justice rétributive vs. Justice distributive.

Histoire 2.A :

Une mère avait deux filles âgées de 5 ans et 6 ans, l'une qui était obéissante et l'autre désobéissante. Quand la mère leur achetait des cadeaux, elle offrait toujours les plus beaux cadeaux à celle qui lui obéissait.

- Que penses-tu de cela ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu penses que c'est juste ou pas ce que fait la mère ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que ça veut dire « juste » ?
- Et si tu étais leur mère (leur père) qu'est-ce que tu ferais ?

Histoire 2.B :

A l'heure du goûter, une mère donne à chacun de ses 4 enfants un croissant. Chaque enfant commence à manger, sauf le plus petit qui court partout, et qui, sans faire exprès, laisse tomber son croissant dans une flaque d'eau.

- Que va faire la mère ? Elle devrait lui redonner un goûter ou pas ? Pourquoi ?
- Toi, si tu étais la mère (ou le père) tu ferais quoi ? Pourquoi ?
- Ce serait juste si la maman décidait de ne pas lui redonner (ou de lui redonner) un autre goûter ? Pourquoi ?

Histoire 2.C :

Il y avait quatre frères dans une famille. Chacun avait un blouson, mais ils étaient vieux, sales et un peu déchirés. Alors leur père leur dit qu'en allant faire les courses dans l'après-midi, il leur achèterait des blousons neufs. Seulement, comme l'un des garçons avait désobéi quelques jours auparavant, le père lui a dit : « Toi, tu n'auras pas de blouson neuf pour cet hiver, tu garderas le vieux blouson déchiré puisque tu es désobéissant. »

- Qu'en penses-tu ? Pourquoi ?
- C'est juste ou pas ce que fait le père ? Pourquoi ?
- Et si tu étais le père de ces enfants, tu ferais quoi ? Pourquoi ?

- **Thèmes de la série 3 : 3 histoires.**

- Égalité vs. Autorité extérieure au cercle familial ;
- Sanctions expiatoires vs. Sanctions par réciprocité.

Histoire 3.A :

Karim fait partie de l'équipe de foot de son quartier. Pendant un match un des joueurs de l'équipe adverse, Jérôme, tombe par terre en criant que c'est Karim qui l'a taclé. En réalité Karim n'a rien fait, il ne l'a jamais poussé. Mais l'arbitre qui n'a pas vu la scène, expulse Karim du terrain jusqu'à la fin du match. Karim essaye de se défendre en disant que Jérôme ment, mais l'arbitre ne le croit pas et confirme l'expulsion.

- Qu'est-ce que tu penses de cette histoire ? Pourquoi ?
- Penses-tu que c'est juste que l'arbitre ait cru Jérôme ? Pourquoi ? Il aurait pu faire autrement ?
- Et si Karim refuse de sortir du terrain, son entraîneur doit-il le sanctionner après le match ? Pourquoi ? Comment ?
- Et si Karim insulte l'arbitre, comment doit réagir son entraîneur ? Et son père ? Doit-il punir son fils ou pas ? Comment ?

Histoire 3.B :

Le professeur de maths a imposé une règle dans sa classe : celui qui parle pendant le contrôle aura un zéro à sa copie. Lors d'un contrôle, il surprend Jessica en train de parler doucement à sa copine Sonia. Jessica demandait une gomme à Sonia. Mais le professeur ne la croit pas et pense qu'elles copiaient l'une sur l'autre.

Jessica lui répète plusieurs fois qu'elle ne trichait pas, mais rien à faire : le professeur ramasse les deux copies et leur met un zéro sur 20 à chacune.

- Est-ce que le professeur de maths a eu raison de mettre zéro à chacune ? Pourquoi ? Est-ce que c'est juste ? Aurait-il pu faire autrement ?
- Et toi tu aurais fait quoi à la place de Jessica ? Pourquoi ?
- Et si tu étais le prof de maths, qu'aurais-tu fait ?
- Si tu étais la mère (le père) de Jessica, et qu'elle te raconte ce qui vient d'arriver, que fais-tu ? Tu la punis ? Pourquoi ? Comment ?

Histoire 3.C :

Un groupe d'adolescents doit partir une semaine au ski avec des éducateurs. Mais l'un des éducateurs se fait voler son portefeuille par un des jeunes du groupe. Comme personne ne s'est dénoncé et que le portefeuille n'a pas été retrouvé, les éducateurs décident d'annuler le séjour au ski pour tout le groupe.

- Qu'en penses-tu ?
- Si tu faisais partie du groupe et que tu connais le voleur, que ferais-tu ?
- Si tu étais l'éducateur qui s'est fait voler son portefeuille, que ferais-tu ?

- A la fin des trois séries de dilemmes moraux, on demande au sujet une réflexion personnelle sur les **notions de justice et d'injustice**, à partir de deux questions générales à savoir:

« Pour finir, j'aimerais que tu me donnes des exemples de choses que tu trouves injustes. Pourquoi est-ce injuste ? ».

« Et maintenant des exemples de choses que tu trouves très justes, très bien pour les gens ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire ou changer pour que les gens, les adultes et les enfants, vivent dans un monde plus juste ? »

On peut classer les réponses obtenues selon quatre catégories, d'après celles définies par Piaget (1932), suivant le développement de la notion de justice chez l'enfant et l'adolescent, donc suivant le type de réponses des plus hétéronomes au plus autonomes :

1. Soumission totale à l'autorité, aux règles imposées par l'adulte quelles qu'elles soient.
2. Ce qui est défendu, c'est-à-dire contraire aux consignes de l'adulte : voler, désobéir, mentir, tricher, casser, etc. ;
3. Les conduites contraires à l'égalité (inégalité dans les traitements comme dans les sanctions) ;
4. Les injustices relatives à la société adulte (injustice d'ordre sociale, économique, politique, etc.).

- **Dernière question :** « qu'as-tu pensé de ce travail ? As-tu trouvé cela difficile, intéressant, ennuyeux ? »

5.3 Codification des résultats recueillis.

Afin de pouvoir traiter les réponses données par chaque adolescent au sein de l'entretien clinico-critique, aux questions posées à la suite de la narration des dilemmes moraux, nous avons établi des rubriques suivant la qualité des réponses, chaque rubrique correspondant à une notion étudiée, chacune étant codée par un symbole.

Dix histoires sont racontées au total : nous avons attribué un point par réponse à chaque question posée, afin de pouvoir comptabiliser l'ensemble et ainsi obtenir une répartition entre les réponses relevant d'une morale hétéronome et celle correspondant à des valeurs morales autonomes selon la définition piagétienne. Les réponses relevant de l'hétéronomie morale, ont été distinguées en trois ou quatre niveaux progressifs, afin d'évaluer une progression au sein même de ce stade de développement.

Les concepts analysés dans chaque histoire suivent la codification suivante :

- **Histoires 1A et 1B :**
 - **Stade de l'hétéronomie morale dominante** suivant le développement suivant, du niveau le plus hétéronome au moins hétéronome :

Niveau H1 : Seules les conséquences de l'action, ici le vol d'objets, sont prises en compte, l'intention du protagoniste, acteur du délit, est ignorée et non évoquée. L'adolescent argumente selon la responsabilité objective du sujet de l'histoire.

Exemples de réponses : « Les deux enfants sont coupables pareils, de la même façon car ils ont volé quelque chose », « ce sont des voleurs tous les deux, il n'y a pas de différence dans les deux histoires. »

Les sanctions choisies sont qualifiées d'expiatoires, codées **SE** : Les sanctions expiatoires seront différenciées au cours de l'analyse qualitative, même si elles n'apparaissent pas distinctement dans le tableau exposant les résultats, des sanctions les plus violentes, à celles qui ne sont pas connotées par de la maltraitance physique ou psychologique, mais qui restent néanmoins non réciproques.

Exemples de réponses :

« Il (l'enfant qui a volé) va être privé de nourriture pendant plusieurs jours » ;

« Je le fous dehors pendant deux ou trois mois, à la rue, pour qu'ils comprennent qu'on vole pas ! »

« Il va se prendre une gifle, des coups de ceinture pour qu'il comprenne que ça ne se fait pas. »

Autres types de sanctions expiatoires :

« Privée de sorties, de télé, de jeux vidéo, de desserts, de vélo, pendant quelques jours, une ou plusieurs semaines » ;

« Moi si je suis son père je garde la montre pour moi ça lui apprendra ! »

Niveau H2 : L'intention de l'acteur qui commet le vol est prise en compte et évoquée, la responsabilité subjective est ainsi évoquée, mais les conséquences de l'acte dominant l'analyse de la situation par le sujet.

Exemples de réponses :

« Hamed voulait aider son ami, mais il a profité du fait que le pharmacien est un vieux, ça se fait pas, ça coûte cher les pansements et le désinfectant. »

« Cathy veut faire plaisir à son frère, mais la montre elle coûte super chère ! »

« Ils sont coupables pareils et punis de la même façon. »

« Cathy elle veut faire sa belle devant sa copine ! »

« On n'offre pas une montre volée ça porte malheur »

« Dieu les a vus ils iront en enfer !! »

Les sanctions expiatoires sont dominantes dans les choix des sujets, selon la même classification qu'au niveau H1.

Niveau H3 : L'intention de l'acteur qui commet le vol est prise en compte et évoquée, responsabilité subjective, ainsi que la distinction entre les conséquences du vol. Cependant c'est l'interdit du vol qui domine dans le jugement moral du sujet, sur les aspects de la responsabilité subjective.

Exemples de réponses :

« Cathy est un peu plus coupable, mais c'est interdit de voler et de tromper les vieux (le pharmacien). Franck il est coupable car il a pas vraiment réfléchi ! On vole pas, ça se fait pas, même pour aider ! »

Les sanctions expiatoires sont souvent énoncées, selon la même distinction qu'au niveau H1 et H2, certaines **sanctions par réciprocité** apparaissent, codées **SR**, mais ne dominent pas systématiquement la pensée du sujet.

Ainsi, pour une même histoire, les sanctions expiatoires et par réciprocité étant énoncées, on obtient plus de points que de réponses attendues en fonction de chaque histoire, et ce pour chaque histoire où une sanction (ou non) est proposée à l'adolescent, soit s'il prend en compte la décision des parents du jeune protagoniste de l'histoire, soit s'il est lui-même en situation d'être le parent du mineur.

- **Stade de l'autonomie morale dominante** dans le dilemme moral évoqué : l'adolescent préfère la responsabilité subjective, ainsi que les sanctions par réciprocité du type :

« Si je suis le père d'Hamed, je lui explique qu'il a paniqué et que ça peut arriver. Mais on ne vole pas, donc je vais avec lui chez le pharmacien pour m'excuser et rembourser ce qu'il a volé. On discutera sur pourquoi c'est interdit de voler, même quand on est stressé et qu'on a peur. Il aurait dû appeler un adulte, demander de l'aide, etc. »

« Si je suis la mère de Cathy, je la gronde en lui expliquant qu'on ne vole pas même pour faire plaisir. On ira ensemble payer ou rendre la montre et s'excuser auprès de la vendeuse... en

espérant qu'elle ne porte pas plainte... ! Cathy sera privée d'argent de poche pour le prix (la somme) que coûte la montre. Elle trouvera un autre cadeau qu'elle fabriquera elle-même pour son frère, c'est mieux. », Etc.

L'intention altruiste de Hamed qui veut secourir son ami est défendue ; son état de peur, de panique face à son ami blessé explique son geste mais ne l'excuse pas, les sujets font bien la distinction.

- **Histoires 1C :**

- **Stade de l'hétéronomie morale dominante** suivant le développement suivant, du niveau le plus hétéronome, H1, au moins hétéronome, H3 :

Niveau H1 : L'acteur de l'histoire, Cédric qui renverse un piéton en voiture et commet un délit de fuite, n'est pas perçu comme réellement coupable, selon la théorie du « pas vu, pas pris ». Sa responsabilité peut être rejetée sur autrui, les parents, l'inspecteur du permis, ou sur le piéton qui aurait dû faire attention en traversant.

Exemples d'arguments du sujet interviewé :

« Cédric n'est pas vraiment coupable, personne l'a vu, y'a pas de témoin. »

« Il a eu raison de s'enfuir sinon il passe sa vie en tôle ! En plus il est jeune et il vient d'avoir le permis, il savait pas trop conduire, le mec qui lui a filé le permis aurait pas dû le faire ! »

« Le piéton a du mal traversé, fallait qu'il regarde mieux ! »

« Si je suis Cédric, je ferme ma gueule et je vais dans ma chambre. Si la bagnole est bousillée je vais chez mon pote qui me la répare à l'œil ! »

« Ses parents n'auraient pas dû faire confiance à leur fils et laisser traîner les clés de la voiture ! ». Etc.

Les sanctions sont expiatoires, de la plus violente, maltraitante, à de simples réprimandes, ou privations (sorties, télé, etc.).

« Si je suis son père, je lui dis qu'il a trahi ma confiance et je lui mets une tarte, après je le prive de prendre la voiture pendant au moins deux mois, ça lui apprendra ! »

« Je dis à mon fils qu'il a de la chance que y'a pas de témoin et on espère que les flics vont pas faire une recherche d'ADN ou que les caméras de surveillance ont rien filmé, pour pas qu'il se fasse choper ! » (Influence des séries policières entre autres, avec parfois des références de films ou téléfilms visionnés...).

« Il va bosser pour payer la réparation sur ma voiture ! »

« Si je suis son père, je ne dis rien à sa mère, elle va le tuer !! »

Niveau H2 : Cédric est coupable, mais surtout d'avoir désobéi à ses parents qui lui avaient interdit de prendre la voiture sans leur autorisation. Cette faute domine le délit de fuite : c'est la désobéissance à l'autorité parentale qui apparaît comme plus grave que la mise en danger de la vie d'autrui et la non-assistance à la victime.

Les sanctions choisies sont expiatoires.

Exemples de réponses :

« Le mec qui s'est fait renverser il va être aidé par d'autres personnes c'est sûr. Mon fils je l'engueule à mort, il aurait pu tous nous envoyer en tôle, la plaque d'immat elle est à mon nom ! Je lui achèterai pas de caisse (voiture), il se démerde pour aller bosser et trouver la tune car il a trahi ma confiance ! »

« C'est pas cool, il a désobéi à ses parents, et en plus si le mec renversé meurt, il va y avoir une enquête policière. Faut écouter ses parents et comme ça ça serait pas arrivé ! »

Niveau H3 : La responsabilité de Cédric est évoquée, en termes qu'il n'a pas respecté les règles du code de la route et qu'il n'a pas porté secours à la victime, donc il est coupable de délit de fuite. Cependant, c'est surtout le fait qu'il transgresse les règles plus que le délit de fuite qui apparaît comme plus grave dans le discours du sujet, la mise en danger de la victime apparaît au second plan.

En outre, ses parents peuvent choisir des sanctions par réciprocité, mais ils ne le dénoncent pas à la police et ne prennent pas de nouvelle de la victime.

Exemples de réponses :

« Cédric devait rouler trop vite »

« Il devait téléphoner au volant c'est interdit »

« Il aurait dû aider le piéton, mais il a du se droguer ou picoler, et là s'il se fait choper c'est encore plus grave ! »

Sanctions expiatoires et par réciprocité en complément :

« Cédric doit rien dire à ses parents, mais quand ils vont voir la voiture c'est mort ! Si je suis sa mère, je lui dis qu'il faut qu'on prie pour que les flics ne le retrouvent pas. Je l'engueule

quand même un peu, mais je le dénonce pas, c'est mon fils quand même, je vais pas l'envoyer en prison. »

« Si c'est mon fils, je lui dis qu'il aurait dû appeler les secours ou me téléphoner, mais je préviens pas la police, sinon il va aller en prison. »

Certains adolescents, mis à la place des parents de Cédric, hésitent longuement avant de dire s'ils dénoncent ou pas leur fils, mais ils y renoncent pour ne pas qu'il soit jugé et condamné à de la prison. Certains argumentent en plus qu'ils ne pourront pas payer l'amende qui sera trop élevée.

- **Stade de l'autonomie morale dominante** dans le dilemme moral évoqué :

L'adolescent préfère la responsabilité subjective, ainsi que les sanctions par réciprocité. Ils évoquent que Cédric le chauffard a dû paniquer, qu'il a eu peur, et que sous le stress il a pris la fuite sans réfléchir. Concernant les parents de Cédric, ou s'ils se mettent à leur place, ils accompagnent leur fils au poste de police ou à la gendarmerie pour qu'il se dénonce. Ils prennent des nouvelles de la victime.

Pour ces adolescents, il faut à tout prix réparer le préjudice commis, assumer sa responsabilité, soulignant la gravité des faits, certains pensant que le poids de la culpabilité sera trop lourd à porter :

« Cédric a fait une lourde erreur, il a renversé le piéton et en plus il s'est enfuit, c'est un délit de fuite. Il doit se dénoncer et voir si le piéton s'en est sorti. Si je suis sa mère, je m'effondre mais je reste avec lui pour voir la police et le juge, et j'appelle un avocat. C'est très très grave, il a peut être tué un homme. »

« Il doit se dénoncer et s'il va en prison c'est normal, je suis très triste si c'est mon fils, mais pas le choix. On prend un bon avocat pour le défendre, et moi je le soutiens, c'est mon fils quand même, même s'il aurait dû prévenir les secours au moment de l'accident. »

Certains adolescents évoquent le « délit de fuite » sans vraiment connaître le terme exact, ils nous le demandent parfois au cours de l'entretien.

- **Histoire 1D.**

- **Stade de l'hétéronomie morale dominante** suivant le développement suivant, du niveau le plus hétéronome H1 au moins hétéronome H3 :

Niveau H1 : L'adolescent n'a pas de réponse précise, ni de solution déterminée à proposer. Certains font référence à leurs croyances, dont religieuses :

« Faut pas voler le médicament car un médoc volé ça soigne pas. »

« Si sa mère est malade c'est Dieu qui a décidé, on peut rien y faire. »

« Romain, il peut rien faire, le gars veut pas l'aider, c'est dégueulasse. »

Niveau H2 : Le sujet souligne particulièrement l'interdiction de voler en fonction de la valeur de l'objet dérobé :

« Faut pas le voler, le médicament il coûte très cher, il ira en prison et ne verra plus sa mère. Elle va mourir toute seule. »

Niveau H2V : L'adolescent n'envisage aucune autre solution que le vol du médicament, selon lui il n'existe aucune autre alternative, c'est ce qu'il y a de plus efficace et plus rapide.

Niveau H3 : Le sujet évoque l'interdiction de voler le médicament, mais il ne propose pas de solution plus adaptée :

« Romain peut rien faire, il doit rien voler, ni le médicament, ni l'argent pour l'acheter. Il est coincé, c'est souvent comme ça pour les pauvres... »

- **Stade de l'autonomie morale dominante** : les sujets proposent des alternatives au dilemme moral de Romain, tout en respectant la loi.

« Il peut travailler pour gagner de l'argent » ;

« Il peut chercher de l'aide et de l'argent auprès de sa famille, ses amis,... » ;

« Il peut aller à l'hôpital, c'est gratuit là-bas, et s'il a la CMU ils vont l'aider, obligé. »

Le vol est toujours exclu, sauf si vraiment toutes les solutions avaient échoué, « car il ne peut pas laisser mourir sa mère », mais ce n'est vraiment qu'en cas de désespoir ultime.

- **Histoires des séries 2 et 3 : 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C :**

- **Stade de l'hétéronomie morale dominante :**

Niveau H1 : Le sujet privilégie la soumission à l'autorité plutôt que le principe d'égalité ou d'équité, il pense que la décision de l'adulte est « juste » car c'est l'adulte qui décide. Les circonstances sont ignorées.

Exemples de réponses :

Hist. 2A : « C'est normal, la fille elle a qu'à obéir, sinon c'est comme ça, elle a moins de cadeaux. Moi je ferais pareil si je suis sa mère. »

Hist. 2B : « La prochaine fois il fera plus attention, on lui redonne pas de gâteau, comme ça il comprend que faut pas courir quand on mange ! »

Hist. 2C : « C'est normal, le jeune il n'obéit pas à son père, donc pas de blouson neuf, ça lui apprend la vie, qu'il faut respecter son père ! »

Hist. 3A : « C'est l'arbitre qui décide toujours, Karim il doit s'écraser, c'est l'autre le plus malin ! La prochaine fois Karim il n'a qu'à faire croire que le mec il l'a blessé comme ça il se venge ! »

Hist. 3B : « Le prof il avait prévenu tout le monde, donc c'est juste, il leur met des zéros, les filles elles ne recommenceront pas à parler ! »

Hist. 3C : « L'éduc il a grave raison ! Il doit être dégoûté de faire plaisir à des jeunes qui le méritent pas, personne ne part au ski. Moi si je suis l'éduc je fais pareil, j'annule tout et en plus je les punis tous ! Ils doivent recopier 500x on ne doit pas voler ! »

Les sanctions sont toujours de type expiatoire, violentes, coups, gifles, fessés, humiliations, privation de nourriture, de dessert, puis de sorties, télé, voir ses amis, interdiction d'aller à l'école pendant deux mois, etc.

Niveau H2 : L'attitude de l'adulte de l'histoire est considérée comme injuste, mais la soumission à l'autorité l'emporte sur le principe d'égalité ou d'équité. Les sanctions sont expiatoires, suivant des degrés de violence différents, comme précités. L'adolescent, en tant que parent, suivra la même attitude coercitive vis-à-vis de son enfant.

Un niveau H2VLT a été créé car certains adolescents qui ne tolèrent pas l'injustice, répondent systématiquement par la violence : coups, menaces physiques ou verbales.

Hist. 3A « Moi le mec qui a triché pendant le match je vais le voir et s'il ne se dénonce pas je le fracasse ! »

Hist. 3C « Le mec qui a volé je lui dis de rendre le portefeuille tout de suite, sinon je l'explose ! Je peux le frapper si je vais pas au ski à cause de ses conneries !! C'est hors de question ! »

Niveau H3 : L'attitude de l'adulte de l'histoire est considérée comme injuste, l'adolescent, en tant que représentant de l'autorité, parent ou éducateur, ne suivra pas la même attitude coercitive vis-à-vis du mineur. Toutefois, la réponse du protagoniste de l'histoire face à l'injustice ne s'inscrit pas dans un esprit de discussion et de réciprocité. Ce dernier doit se rebeller contre l'autorité, de façons diverses.

Hist. 2C « C'est pas juste, le blouson c'est important pour pas tomber malade et être comme ses frères ! Moi si je suis le jeune je vais gueuler vers mon père, et ça me donnera envie de faire encore plus de conneries, et encore moins de lui obéir ! »

Hist. 3B « C'est nul, pas juste ! Moi si je suis la fille je vais dire au prof ce que j'en pense ! C'est trop dégueu ! »

Hist. 3C « Non faut pas que l'éduc annule tout c'est pas juste ! Faut aller voir le gars ou la nana qui a volé le portefeuille et lui dire de le rendre sinon je m'énerve... Après je rends le portefeuille à l'éduc, je dis que c'est pas moi qui l'ai volé, mais je dis pas qui c'est non plus. Je suis pas une balance !! »

La limite au niveau des réactions face au voleur, en particulier dans l'histoire 3C, est parfois ambivalente : la plupart des jeunes à ce niveau proposent de se faire justice entre eux, très peu optent pour la dénonciation du voleur, « balancer » est inacceptable. La plupart des sujets préfère se taire, ne pas dénoncer, et ainsi renoncer au ski.

Les sanctions choisies alternent entre sanctions expiatoires et par réciprocité. (**SE ou SR**)

- **Stade de l'autonomie morale dominante** : Les sujets préfèrent toujours la justice distributive, l'égalité et l'équité, à la soumission à l'autorité lorsque l'injustice est flagrante. Les circonstances, les caractéristiques du protagoniste de l'histoire (une petite fille, un petit garçon), les liens qui unissent les protagonistes.

« C'est son enfant même si c'est un ado, on doit prendre soin de ses enfants... » ;

« L'éduc est responsable de tout le groupe, il devrait discuter avec eux »,

« Après le match Karim doit essayer de discuter avec l'arbitre pour ne pas que ça se reproduise au match suivant ».

Egalité, équité, réciprocité et justice distributive sont prises en compte et analysées en fonction de valeurs morales sociétales et universelles. La discussion avec l'autorité est privilégiée, pour trouver des compromis, selon des rapports de réciprocité, d'écoute et d'échanges mutuels, et non de contrainte et de coercition.

Suite à la narration des dilemmes moraux, nous obtenons 90 réponses au total pour chaque groupe de sujets.

Nous pourrions ainsi comparer le nombre de réponses recueillies sous forme de pourcentages, au sein d'un même groupe, puis entre les quatre groupes :

- Suivant les différents niveaux : H1, H2, H3 et AUT.
- Suivant les résultats globaux : H et AUT

S'agissant des sanctions choisies par le sujet, plusieurs types ayant été énoncés pour une même question, nous n'avons pu obtenir de seuil de base chiffré. Nous procéderons donc à une comparaison des résultats bruts chiffrés, afin d'évaluer les différences entre nombre de sanctions expiatoires et nombre de sanctions par réciprocité.

En outre, dans l'analyse, nous distinguerons les sanctions maltraitantes, de celles qui restent non réciproques mais non violentes.

- Concernant les deux dernières questions qui consistent à donner des exemples d'injustices, ainsi que de choses ou d'actions qualifiées de « justes », les réponses du sujet peuvent s'inscrire simultanément dans les deux stades, hétéronomes, réponses codées **H**, et autonomes, codées **AUT**.

En effet, le sujet peut citer des situations relevant de valeurs morales hétéronomes, centrées particulièrement sur sa vie quotidienne ou des problématiques intrinsèques, mais il peut aussi évoquer des situations relevant d'une morale autonome dans la même réponse, faisant référence à des problématiques d'équité, à des valeurs morales universelles.

Exemples d'injustices au stade hétéronome, codées H :

« Voler, mentir, désobéir aux règles » ;

« On n'a pas le droit de fumer dans la cour de l'établissement » ;

« On ne peut pas sortir après 19h » ;

« Nous on n'a pas le droit de fumer des joints, (cannabis), alors que je sais que l'éduc il le fait en soirée avec ses potes ! » ;

« Quand j'ai séché les cours je me suis fait grave engueuler, et à Mohamed on lui a rien dit ! » ;

« Sarko il n'aime pas les arabes ».

Représentations de la justice, « actions justes », codées H :

« A Noël, ils vont nous offrir un repas spécial et des chocolats au foyer » ;

« On va tous faire une sortie en Kayak dimanche prochain c'est cool ! » ;

« A l'école on peut parler en classe, le prof dit rien, il s'en fout ! ».

« Mon éduc Amélie quand elle me chope avec une clope ou un joint elle dit rien au directeur c'est cool ! »

Exemples d'injustices au stade autonome, codées AUT :

« La guerre, la famine dans le monde, la misère et les pauvres dans la société française, les difficultés d'intégration, les inégalités sociales, le racisme, la maltraitance des enfants, etc. »

Nous avons conscience que certaines injustices citées par le sujet renvoient pour certaines à son propre vécu, donc à des représentations autocentrées qui pourraient ainsi suggérer que ces réponses font davantage référence à une morale hétéronome, la centration cognitive primant sur la décentration et une représentation universelle des valeurs morales, du stade autonome.

C'est pourquoi lorsque ce fut le cas dans certaines réponses, nous avons fait le choix de coder H la réponse « enfants battus, ou victimes de maltraitements » lorsque cette réponse est unique

et qu'elle renvoie singulièrement au vécu du sujet. Si toutefois cette réponse fut complétée par des réponses du stade « morale autonome », nous l'avons codé AUT : exemple :

« Les enfants battus, les guerres, la famine dans le monde, la différence de pouvoir entre les riches et les pauvres, etc. »

« La médecine gratuite, les restos du cœur, l'école gratuite, médecins du monde, le droit de vote, etc. »

Par conséquent il ne sera pas possible d'établir des pourcentages entre ces données recueillies, le nombre de réponses variant pour chaque sujet, nous n'avons pas de seuils chiffrés de référence, nous comparerons donc les données chiffrées à l'état brut afin de les comparer.

Le résultat global distinguant les valeurs morales hétéronomes et autonomes, nous permettra de classer les adolescents en plusieurs groupes :

- Ceux ancrés dans une morale hétéronome, stade du réalisme moral ;
- Ceux qui alternent des réponses entre morale hétéronome et autonome, ce qui est le cas à partir de 8 - 10 ans selon la genèse développementale décrite par Piaget (1932) et ses successeurs, en référence au sujet épistémique, concernant l'appropriation des valeurs morales.
- Ceux qui se réfèrent majoritairement à des valeurs morales autonomes, même s'il peut subsister des traces de réponses hétéronomes, l'âge moyen étant de 12 – 13 ans selon la genèse développementale piagétienne. En effet, Piaget (1932), a toujours insisté sur le fait que même chez les adultes ayant accédé à des valeurs morales universelles, il peut exister des traces d'une morale hétéronome, car il s'agit avant tout d'une dialectique entre ces deux types de morale, d'un caractère de dominance de l'une sur l'autre, mais jamais d'une disparition totale de l'hétéronomie morale.

Partie III PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Chapitre 6. Présentation des résultats.

6.1 Présentation des résultats sur l'échantillon témoin.

Les sujets de l'échantillon témoin nous ont permis de confirmer que notre protocole expérimental était adapté à une population de 14 à 17 ans et demi : tous les sujets de cet échantillon ont accédé à une autonomie morale dominante d'après les résultats recueillis :

- En effet, nous obtenons 15 réponses relevant du stade hétéronome et 75 du stade de l'autonomie morale, sur 90 réponses au total concernant les dilemmes moraux : toutes les réponses du stade hétéronome correspondent au niveau H3 ;
- Concernant le type de sanctions choisi, les sujets ont largement opté pour les sanctions par réciprocité : 105 sanctions par réciprocité et 25 sanctions expiatoires correspondant à des privations de sortie, de télé, d'ordinateur, de jeux vidéo, de dessert, sur une durée de 1 jour à une semaine maximum.
- Les types de représentations de la « justice / injustice » était d'un niveau autonome dans la majorité des réponses : Injustice : 2 H et 10 AUT / « Choses ou situations justes » : 3 H et 9 AUT. Exemples : Injustices : la guerre, la famine, la misère dans le monde, les inégalités sociales en France et dans le monde, etc. « Choses justes » : l'hôpital public, l'école gratuite, l'université pour tous, les restos du cœur, Emmaüs, la Ligue contre le cancer, le Sidaction, le Téléthon, etc.

D'après ces résultats, l'autonomie morale domine la pensée des sujets de notre échantillon témoin, les traces de l'hétéronomie étant encore visibles, s'agissant d'un rapport de dominance entre les valeurs morales hétéronomes et autonomes, et ce tout au long de la vie selon la théorie piagétienne.

Le tableau suivant synthétise le nombre de réponses obtenues par l'échantillon témoin, ainsi que la qualité des réponses aux types de sanctions et à la représentation de la « justice / injustice » au cours de notre entretien.

Tableau 1 : Réponses du groupe témoin de notre échantillon.

	Groupe témoin
H1	0
H2V	0
H2VLT	0
H2	0
H3	15
AUT	75
Inj H	2
Inj AUT	10
Juste H	3
juste AUT	9
SE	25
SR	105

6.2 Présentation des résultats sur l'échantillon de recherche.

Comme nous l'avons précisé, afin d'établir des liens entre les réponses recueillies et les caractéristiques de chaque adolescent, nous distinguons 4 groupes de sujets en fonction de leur histoire, sachant que tous sont placés en Foyer d'adolescents ou en familles d'accueil. Pour rappel, chaque groupe est constitué de 10 sujets, 5 garçons et 5 filles :

- **Groupe A** : 10 adolescents n'ayant pas subi de maltraitances et n'ayant pas de comportements délictueux ;
- **Groupe B** : 10 adolescents ayant été maltraités au sein de leur milieu familial d'origine mais n'ayant pas de comportements délictueux ;

- **Groupe C** : 10 adolescents n'ayant pas subi de maltraitances mais adoptant des comportements délictueux ;
- **Groupe D** : 10 adolescents ayant été maltraités au sein de leur milieu familial d'origine et adoptant des comportements délictueux ;

Toutes les réponses codées, comme défini précédemment dans la méthodologie, ont été classées dans des tableaux pour chaque groupe dans le cadre du recueil de données.

Rappel des légendes de la codification :

- Stade de l'hétéronomie morale, suivant la genèse présentée précédemment :
Niveau H1 / H2 / H2V (vol) / H2VLT (violent) / H3

Injustices et « choses ou actions justes » du stade de l'hétéronomie morale codées H.

- Stade de l'autonomie morale dominante : codée AUT

Injustices et « choses ou actions justes » du stade de l'autonomie morale codées AUT.

- Sanctions expiatoires : codées SE.
- Sanctions par réciprocité : codées SR.

Pour chaque groupe, **le premier tableau** décrit le niveau des réponses données par chaque sujet à chaque question posée, de la plus hétéronome à un niveau de morale autonome. Chaque tableau comporte 90 réponses, soient 360 au total pour l'ensemble de l'échantillon.

Légende :

- La première ligne, notée 1A & 1B, 1C, 1D, etc. correspond à chaque histoire racontée.
- Le prénom du sujet avec son âge sont inscrits dans la colonne de gauche.

Pour chaque groupe, **le second tableau** dénombre les sanctions expiatoires et par réciprocité recueillies au sein des réponses de chaque sujet.

Légende :

- **Colonne SE adulte** : nombre de sanctions expiatoires citées par le sujet qui seraient infligées au protagoniste de l'histoire par le parent ou l'éducateur.
- **Colonne SR adulte** : nombre de sanctions par réciprocité citées par le sujet qui seraient infligées au du protagoniste de l'histoire par le parent ou l'éducateur.
- **Colonne SE Ado** : nombre de sanctions expiatoires citées par le sujet qu'il infligerait au protagoniste de l'histoire s'il avait autorité en tant que parent ou éducateur.
- **Colonne SR Ado** : nombre de sanctions par réciprocité citées par le sujet qu'il infligerait au protagoniste de l'histoire s'il avait autorité en tant que parent ou éducateur.
- **Colonne Total SE** : nombre total de sanctions expiatoires citées par le sujet.
- **Colonne Total SR** : nombre total de sanctions par réciprocité citées par le sujet.

La totalité des réponses est recueillie pour chaque sujet, ainsi que pour l'ensemble du groupe pour chaque type de sanctions choisies par les sujets.

En outre, dans ce second tableau, nous présentons les niveaux de représentation des « injustices » et des « choses et actions qualifiées de justes » citées par les sujets.

Légende :

- **Colonne « Injustice »** : Type d'injustice choisi par le sujet
- **Colonne « juste »** : Type de choses ou d'actions que le sujet se représente comme étant justes.

Ces dernières sont codées :

- **H pour Hétéronome**
- **ou AUT, pour autonome**
- **ou H/AUT lorsque le sujet évoque des valeurs morales relevant à la fois du niveau hétéronome et autonome.**

L'ensemble des réponses est dénombré, (nombre de H et de AUT) afin de recueillir le résultat total des réponses de niveau hétéronome et autonome, sur les deux dernières lignes du second tableau. Chaque sujet pouvant évoquer autant de sanctions, et d' « injustices/justices » qu'il le souhaite, nous n'obtenons pas de seuil chiffré pour ce second tableau. Les données recueillies seront analysées sous l'angle qualitatif, et compléteront les données du premier tableau.

Pour le groupe A, (non maltraités, non délinquants) nous obtenons les deux tableaux suivants :

Tableau 2 : Niveaux de réponses aux dilemmes moraux, Groupe A.

GROUPE A	1A & 1B	1C	1D	2A	2B	2C	3A	3B	3C	Total
Albert 16,3	H3	AUT	H3	AUT	AUT	AUT	H3	H3	H3	
Murad 16,2	H3	H3	H3	H2	AUT	H2	H2	H2	H2	
Malik 16	H3	H3	AUT	H3	AUT	H3	H3	H3	H3	
Majed 15,5	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	H3	
Vincent 14,5	H3	H3	H2V	H3	AUT	H3	H2	H2	H3	
Mélina 16,2	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	
Souraya 16	H3	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	H3	H3	
Fatima 15,7	H3	H3	AUT	H3	H3	H2	H3	H3	H3	
Claire 15	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	AUT	
Sandy 14,3	AUT	H3	AUT	H3	H3	H3	H3	H3	H3	
TOTAL H1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL H2	0	0	1	1	0	2	1	2	1	8
TOTAL H3	6	5	2	4	2	4	8	8	8	47
Total H1/H2/H3	6	5	3	5	2	6	9	10	9	55
TOTAL AUT	4	5	7	5	8	4	1	0	1	35

Tableau 3 : Qualité des sanctions et des représentations « Justice/Injustice » Groupe A.

GROUPE A	SE adulte	SR adulte	SE Ado	SR ado	Total SE	Total SR	Injustice	"Juste"
Albert 16,3 ans	3	6	3	6	6	12	H/AUT	H/AUT
Murad 16,2 ans	6	1	3	3	9	4	H/AUT	H/AUT
Malik 16 ans	6	2	6	4	12	6	H/AUT	H/AUT
Majed 15,5 ans	3	5	3	5	6	10	AUT	AUT
Vincent 14,5 ans	6	2	6	4	12	6	H/AUT	H/AUT
Mélina 16,2 ans	3	5	3	5	6	10	AUT	H/AUT
Souraya 16 ans	3	6	1	6	4	12	AUT	H/AUT
Fatima 15,7 ans	6	3	6	3	12	6	H	H
Claire 15 ans	3	5	3	5	6	10	AUT	H/AUT
Sandy 14,3 ans	2	5	2	5	4	10	H/AUT	H/AUT
Total SE / SR	41	40	36	46	77	86	Total	Total
							6H	9H
							9AUT	9AUT

Pour le groupe B, (victimes de maltraitance, non délinquants) nous obtenons les deux tableaux suivants :

Tableau 4 : Niveaux de réponses aux dilemmes moraux, Groupe B.

GROUPE B	1A & 1B	1C	1D	2A	2B	2C	3A	3B	3C	TOTAL
Mohamed 16,6	H2	H2	H2	H1	H1	H1	H1	H1	H1	
Mehdi 16,2	AUT	H3	AUT	H2	H2	H2	H3	H3	H3	
William 15,6	AUT	H3	AUT	H3	H3	H2	AUT	AUT	AUT	
Ali 15,5	AUT	H3	AUT	H3	AUT	AUT	AUT	H3	AUT	
Ismahil 14,4	H1	H1	H2V	H1	H1	H1	H2VLT	H2	H1	
Caroline 16,4	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	AUT	H3	
Mélissa 15,7	H3	H3	AUT	AUT	AUT	H3	H3	H3	AUT	
Katia 15,4	AUT	H3	AUT	AUT	AUT	H3	H2	H2	H3	
Yasmina 14,8	H1	H2	H2V	H2	H2	H2	H2	H1	H1	
Sofia 14,5	AUT	H2	H2V	AUT	AUT	H3	H2	H3	H3	
TOTAL H1	2	1	0	2	2	2	1	2	3	15
TOTAL H2	1	3	4	2	2	3	4	2	0	21
TOTAL H3	1	5	0	2	1	3	3	4	4	23
TOTAL H1/H2/H3	4	9	4	6	5	8	8	8	7	59
TOTAL AUT	6	1	6	4	5	2	2	2	3	31

Tableau 5 : Qualité des sanctions et des représentations « Justice/Injustice » Groupe B.

GROUPE B	SE adulte	SR adulte	SE Ado	SR Ado	Total SE	Total SR	Injustice	"juste"
Mohamed 16,6 ans	6	1	6	1	12	1	H	H
Mehdi 16,2 ans	6	1	5	2	11	3	H	H
William 15,6 ans	6	3	6	4	12	9	H/AUT	H/AUT
Ali 15,5 ans	5	2	5	2	10	4	H/AUT	H
Ismahil 14,4 ans	6	0	6	1	12	1	H	H
Caroline 16,4 ans	4	5	4	5	8	10	AUT	AUT
Mélissa 15,7 ans	4	4	3	6	7	10	H/AUT	H/AUT
Katia 15,4 ans	5	4	4	5	9	9	H/AUT	H
Yasmina 14,8 ans	6	2	6	2	12	4	H	H
Sofia 14,5 ans	5	6	4	5	9	11	H	H
TOTAL SE / SR	53	28	49	33	102	62	Total	Total
							9H	9H
							5AUT	3AUT

Pour le groupe C, (non victimes de maltraitance, délinquants) nous obtenons les deux tableaux suivants :

Tableau 6 : Niveaux de réponses aux dilemmes moraux, Groupe C.

GROUPE C	1A & 1B	1C	1D	2A	2B	2C	3A	3B	3C	TOTAL
Sofian 16,7	H3	H3	H2V	AUT	AUT	H3	H3	AUT	AUT	
Karim 16,3	H2	H1	H2V	H1	H1	H1	H2VLT	H2	H2VLT	
Amin 15,7	H3	AUT	AUT	H3	AUT	H3	H3	H3	AUT	
Abdul 15,2	H3	H3	H3	H3	H3	AUT	AUT	AUT	AUT	
Martin 14,5	H1	H1	H2V	H2	H2	H1	H2VLT	H1	H1	
Malika 16,5	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	H3	AUT	
Delia 16,4	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	H3	
Myriam 15,6	H3	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H2	H2	AUT	
Anissa 15,4	AUT	AUT	H2V	AUT	H3	H3	H2VLT	H3	H2	
Maya 14,3	H2	H3	H2V	AUT	AUT	H2	H2	H3	H2	
TOTAL H1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	9
TOTAL H2	2	0	5	1	1	1	5	2	3	20
TOTAL H3	4	3	1	2	2	5	4	5	1	27
Total H1/H2/H3	7	5	6	4	4	8	9	8	5	56
TOTAL AUT	3	5	4	6	6	2	1	2	5	34

Tableau 7 : Qualité des sanctions et des représentations « Justice/Injustice » Groupe C.

GROUPE C	SE adulte	SR adulte	SE Ado	SR ado	Total SE	Total SR	Injustice	"juste"
Sofian 16,7 ans	2	4	2	4	4	8	H/AUT	H
Karim 16,3 ans	3	4	3	4	6	8	H	H
Amin 15,7 ans	3	4	2	5	5	9	H/AUT	H/AUT
Abdul 15,2 ans	5	2	5	2	10	4	H	H
Martin 14,5 ans	6	0	6	1	12	1	H	H
Malika 16,5 ans	4	5	4	5	8	10	H/AUT	H/AUT
Delia 16,4 ans	3	6	3	6	6	12	AUT	H/AUT
Myriam 15,6 ans	5	4	2	6	7	10	H/AUT	H
Anissa 15,4 ans	4	3	6	2	10	5	H/AUT	H
Maya 14,3 ans	6	3	5	4	11	7	H	H
							Total	Total
TOTAL SE / SR	41	35	38	39	79	74	9H	10H
							6A	3AUT

Pour le groupe D, (victimes de maltraitance, délinquants) nous obtenons les deux tableaux suivants :

Tableau 8 : Niveaux de réponses aux dilemmes moraux, Groupe D.

GROUPE D	1A & 1B	1C	1D	2A	2B	2C	3A	3B	3C	TOTAL
Said 16,6	H2	H1	H2V	H2	H2	H2	H2VLT	H2	H2VLT	
Mickael 16,5	AUT	H3	H2V	AUT	AUT	AUT	H2VLT	H3	H2VLT	
Majdy 16,4	AUT	H3	AUT	AUT	AUT	H3	AUT	H3	AUT	
Mustafa 15,3	H2	H1	H2V	H1	H1	H1	H2VLT	H3	H2VLT	
Jordan 14,5	H3	H3	H2V	H2	H2	H2	H2VLT	H1	H2VLT	
Rachida 16,6	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	
Wafa 16,2	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	AUT	H3	H3	AUT	
Célia 15,5	H3	H2	H2V	AUT	AUT	H2	H2VLT	H2	H2	
Jessica 15,5	H2	H2	H2V	H2	AUT	H3	H2	H2	H2VLT	
Alison 14,5	H2	H2	H2V	H1	H1	H1	H1	H1	H1	
TOTAL H1	0	2	0	2	2	2	1	2	1	12
TOTAL H2	4	3	7	3	2	2	6	3	6	36
TOTAL H3	2	3	0	0	0	4	1	4	0	14
Total H1/H2/H3	6	8	7	5	4	8	8	9	7	62
TOTAL AUT	4	2	3	5	6	2	2	1	3	28

Tableau 9 : Qualité des sanctions et des représentations « Justice/Injustice » Groupe D.

GROUPE D	SE adulte	SR adulte	SE Ado	SR ado	Total SE	Total SR	Injustice	"juste"
Said 16,6 ans	6	1	6	1	12	2	H	H
Mickael 16,5 ans	6	2	6	3	12	5	H	H
Majdy 16,4 ans	5	5	6	3	11	8	H/AUT	H
Mustafa 15,3 ans	6	1	6	1	12	2	H	H
Jordan 14,5 ans	6	2	6	3	12	5	H	H
Rachida 16,6 ans	4	6	6	6	10	12	AUT	H/AUT
Wafa 16,2 ans	5	6	5	6	10	12	H/AUT	H/AUT
Célia 15,5 ans	6	3	6	4	12	10	H	H
Jessica 15,5 ans	6	2	6	2	12	4	H	H
Alison 14,5 ans	6	2	6	2	12	4	H	H
							Total	Total
TOTAL SE / SR	56	30	59	31	115	64	9H	10H
							3A	2A

Ainsi, l'ensemble des tableaux précédents présentent l'intégralité des réponses des sujets dans leurs détails.

6.2.1 Comparaison des résultats intergroupes dans les réponses aux dilemmes moraux.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus uniquement dans la narration des dilemmes moraux, en comparant les trois niveaux d'hétéronomie, codés H1, H2, H3, le résultat global de réponses H, hétéronomes, et de AUT, concernant les réponses autonomes, en fonction de chaque groupe. Nous ne prenons pas en compte dans ces tableaux le nombre de sanctions expiatoires ou par réciprocité choisies par les sujets, ni la qualité de leurs représentations de la « justice/injustice ».

Nous obtenons 90 réponses pour chaque groupe au total, et 360 réponses pour l'ensemble de l'échantillon concernant les dilemmes moraux, réparties en 4 niveaux, du plus hétéronome, H1, à l'autonomie morale, AUT.

Tableau 10 : Nombre de réponses par niveau recueillies pour chaque groupe.

	H1	H2	H3	Total H	Total AUT
Groupe A	0	8	47	55	35
Groupe B	15	21	23	59	31
Groupe C	9	20	27	56	34
Groupe D	12	36	14	62	28
Total	36	85	111	232	128

D'après les résultats recueillis et synthétisés dans ce tableau, nous pouvons comparer le détail des réponses aux dilemmes moraux sur le plan quantitatif, nous reviendrons sur les aspects qualitatifs ultérieurement.

Comparons tout d'abord les **résultats globaux pour l'ensemble des groupes, en termes de totaux de réponses hétéronomes et autonomes :**

- Pour le groupe A : 61% de réponses hétéronomes et 39% de réponses autonomes ;
- Pour le groupe B : 66% de réponses hétéronomes et 34% de réponses autonomes ;
- Pour le groupe C : 62% de réponses hétéronomes et 38% de réponses autonomes ;
- Pour le groupe D : 69% de réponses hétéronomes et 31% de réponses autonomes ;

- Pour l'ensemble des groupes de l'échantillon expérimental : 64,5% de réponses hétéronomes et 35,5% de réponses autonomes.
- Pour le groupe témoin : 15% de réponses hétéronomes (uniquement niveau H3) et 83% de réponses autonomes.

Nous pouvons constater que tous les groupes de sujets, excepté le groupe témoin, ont un niveau de morale hétéronome dominant en termes de quantité de réponses aux dilemmes moraux, à savoir 64,5% de réponses hétéronomes contre 35,5% de réponses autonomes pour l'ensemble de l'échantillon, et au-delà de 61% en fonction des groupes.

Ce résultat confirme notre première hypothèse, à savoir que nous nous attendions à un retard général et global de l'accès à des valeurs morales autonomes dans la genèse de la réflexion éthique des sujets de notre échantillon suite à la narration des dilemmes moraux. En outre, nous compléterons ce constat avec les résultats obtenus concernant le type « de justice et injustices » et sur les « sanctions » choisies. Ce résultat est un constat d'ensemble pour les 40 sujets, car nous le verrons dans le détail, certains d'entre eux ont accédé à des compétences morales d'un niveau autonome.

Toujours concernant les résultats obtenus aux dilemmes moraux, on constate peu de différence entre les groupes : l'écart maximum entre les réponses hétéronomes étant de 8 points (61% pour le groupe A et 69% pour le groupe D). Même constat pour les réponses d'un niveau de jugement moral autonome : écart de 8 points maximum entre les groupes A et D. L'écart est plus conséquent entre le groupe témoin et l'ensemble de l'échantillon des 40 sujets étudiés : 49,5 points d'écart pour les réponses hétéronomes, et 47,5 points pour les réponses autonomes.

Les sujets témoignant d'un plus grand retard à l'accès de valeurs morales autonomes, et donc d'une prédominance de jugements hétéronomes sont dans un ordre croissant : le groupe D, puis B, puis C et enfin A.

Ainsi, les sujets ayant été victimes de maltraitances et auteurs d'actes délictueux présentent un retard plus important dans le développement de la réflexion éthique.

Le groupe B ayant été aussi victime de maltraitances, ce facteur apparaît comme l'un des freins au développement du jugement moral que nous analyserons dans le chapitre suivant.

Au regard de ce tableau de synthèse qui prend en compte les réponses aux dilemmes moraux, **mais sans tenir compte** de la qualité des sanctions et des représentations de la « justice / injustice », on obtient un total de 360 réponses, réparties aux stades H1, H2, H3 et AUT.

Dans le détail, on observe que pour l'ensemble des 40 sujets de l'échantillon, on recueille :

- 10% de réponses H1 (36 sur 360) ;
- 23,6% de réponses H2 (85 sur 360) ;
- 30,8% de réponses H3 (111 sur 360) ;
- Soit 64,5% de réponses hétéronomes ;
- 35,5% de réponses AUT (128 sur 360).

Ces résultats tendent à valider une partie de notre seconde hypothèse, à savoir que nous observons une genèse au sein même de l'hétéronomie morale, en référence au sujet épistémique piagétien. A ce stade de présentation, ces résultats tendent aussi à valider notre première hypothèse, à savoir que l'échantillon expérimental pris dans son ensemble présente un retard de l'accès à des valeurs morales autonomes dominantes.

L'ensemble des sujets, au regard de ces pourcentages globaux, se situant au stade de l'hétéronomie morale dominante, privilégient alors dans leurs réponses une justice rétributive, la soumission à l'autorité, ou la rébellion de façon violente et coercitive, à la frontière de l'anomie morale, s'agissant du stade H1.

Leur représentation de la responsabilité est dite « objective », au sens piagétien du terme, car les intentions du protagoniste de l'histoire racontée, ne sont pas toujours prises en compte.

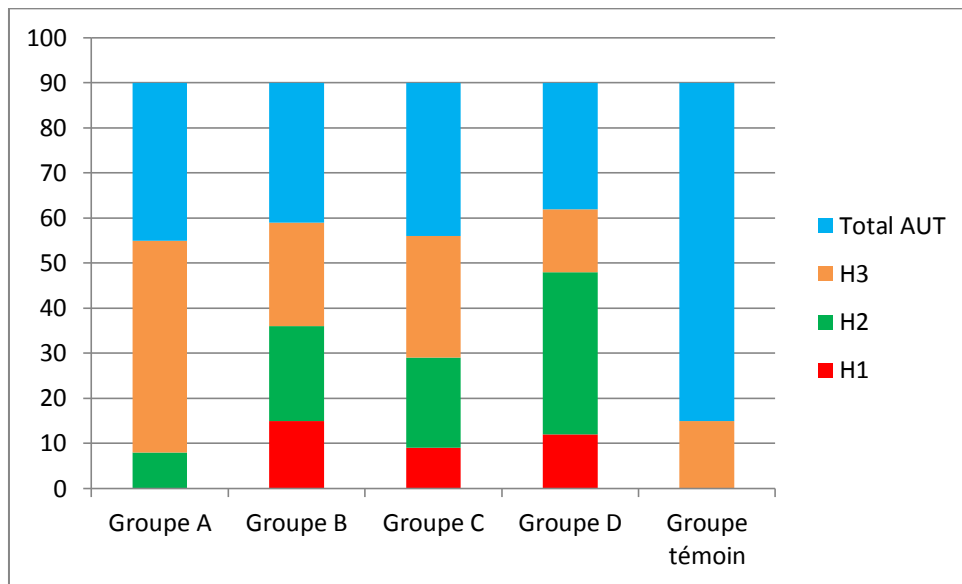
Lorsque la responsabilité subjective est envisagée, prenant en compte l'intentionnalité, au stade H3, c'est la soumission à l'autorité qui prime et l'interdit de transgresser la loi qui est perçue comme intangible. Nous compléterons ces résultats par la représentation de la justice, rétributive vs. distributive, à travers la qualité des sanctions choisies, et les représentations « justice/injustice ».

Cependant, il est essentiel de distinguer ces réponses en fonction des 4 groupes, en effet :

- Les groupes B et D ont plus de réponses H1, c'est-à-dire à la frontière de l'anomie morale, que les deux autres groupes, les sujets des groupes B et D ont été victimes de maltraitances avant leur placement.
- Au niveau H2, autrement dit aux prémices de la construction de l'hétéronomie morale, avant 8 – 9 ans selon la genèse piagétienne, le groupe A, sujets non victimes de maltraitances et non délinquants, se distingue, ayant un nombre bien moindre de réponses de ce niveau : 8,9%, contre 40% pour le groupe D, 22,2% pour le groupe C et 23,3% pour le groupe B.
- Le groupe A se distingue à nouveau des trois autres groupes de sujets, concernant le niveau H3, qui marque la fin de la période du réalisme moral, vers 9 ans environ selon le sujet épistémique, pour tendre vers des valeurs morales autonomes. En effet plus de la moitié du groupe A se situe au stade H3, soit 52,2%, alors que seulement 15,5% des sujets du groupe D s'y situent, 30% du groupe C et 25,5% des sujets du groupe B.
- Le nombre de réponses qualifiées d'autonomes, présentent un écart moins flagrant, même si les sujets victimes de maltraitances, groupes B et D, ont des scores inférieurs : 31,1% pour le groupe D, 34,4% pour le groupe B, 37,8% pour le groupe C et enfin, 38,9% pour le groupe A.

Ainsi, même si tous les sujets accusent un retard au niveau de l'accès à une réflexion éthique autonome dominante, d'après les réponses obtenues aux dilemmes moraux, sans prise en compte à ce stade de présentation, des sanctions et des représentations de la « justice / injustice », nous pouvons observer nettement un écart entre les groupes comme nous le montre le graphique suivant.

Graphique 1. Réponses obtenues aux dilemmes moraux.



Le groupe A, qui n'a pas subi de maltraitements et qui ne commet aucun acte délictueux, apparaît avoir un jugement moral moins carencé que les autres groupes, même si un retard est constaté au regard du sujet épistémologique piagétien, l'accès à une pensée morale dominante étant de 12 – 13 ans en moyenne.

Au regard de ces premiers constats, les sujets victimes de maltraitance, pris dans leur ensemble, présentent un retard plus conséquent dans l'accès à des valeurs morales autonomes ; l'activité délictueuse apparaît aussi comme un frein au développement de la réflexion éthique. Toutefois, nous le développerons au cours de notre analyse, les actes inciviques et délinquants pourront être distingués suivant les caractéristiques et les profils individuels : suivant des profils de leadership, et donc de qualités cognitives mises au service des délits et des caractères d'ascendance du sujet sur autrui, ou, à l'opposé, des profils de « suiveurs », en termes de soumission à l'autorité du leader de la bande.

Présentation des caractéristiques particulières du niveau H2 : Conduites de vol et de violences verbales ou physiques envers autrui :

Pour approfondir le constat chiffré des résultats concernant le « dilemme moral de Romain » (histoire 1D), les réponses des sujets optant pour le vol du médicament ont été codées H2V.

Pour les autres dilemmes moraux, les réponses des sujets qui optent pour des conduites coercitives et violentes à l'égard d'un protagoniste de l'histoire, ayant ou pas autorité, sont codées H2VLT. Ce type de réponses caractérise un niveau hétéronome, mais aussi une préférence spontanée pour des conduites asociales et délictueuses, qu'il s'agisse du vol ou de violences physiques infligées à autrui pour obtenir satisfaction, dépasser la frustration et résoudre le dilemme moral.

Le tableau suivant résume le nombre de réponses codées H2V, pour préférence pour le vol du médicament dans le dilemme de « Romain », et codées H2VLT, pour préférence pour des actes violents à l'égard d'autrui, en vue de résoudre le dilemme moral.

Tableau 11 : Nombre de conduites délictueuses recensées : vol et actes violents envers autrui.

	H2V	H2VLT
Groupe A	1	0
Groupe B	3	1
Groupe C	5	4
Groupe D	7	10
Total	16	15

On constate que sur les 40 sujets interrogés, 16 optent pour le vol, soit 40% des sujets, et 15 réponses préconisent la violence envers autrui, soit 37,5% des réponses des sujets, comme moyens de résoudre le dilemme moral entendu. Aucun des sujets de notre échantillon témoin n'avait opté pour ce type de conduites.

- **Dans le groupe A**, aucun sujet ne choisit la violence physique ou psychologique pour résoudre le dilemme moral. Seul Vincent préfère le vol pour résoudre le dilemme moral de « Romain », mais on peut constater que 8 de ses réponses sur 9 sont d'un niveau hétéronome, entre H2 et H3.
- **Dans le groupe B**, Yasmina opte pour le vol, Ismahil pour vol et violence, tous deux sont à un stade du jugement moral très carencé, niveaux H1 et H2. Dans ce même groupe, Sofia opte pour le vol du médicament, son niveau de jugement moral semble moins carencé, mais nous analyserons ce type de réponses en fonction des caractéristiques de son milieu familial et de son profil cognitif et de personnalité.
- **Dans le groupe C**, 5 adolescents sur 10 optent pour le vol du médicament, et 3 d'entre eux optent pour la violence envers autrui pour résoudre le dilemme moral : Karim, Martin et Anissa. Les deux adolescents présentent un retard majeur dans le développement moral, niveaux H1 et H2 uniquement. Anissa avec 3 réponses H3 et 3 AUT, commence à dépasser le stade du réalisme moral, mais nous le verrons dans l'analyse, son profil de personnalité et ses comportements coercitifs et agressifs envers l'autorité peuvent donner du sens à de telles réponses.
- **Dans le groupe D**, 7 sujets sur 10 optent pour le vol du médicament, et 6 d'entre eux choisissent des conduites violentes envers autrui pour résoudre le dilemme moral. Il sera intéressant dans notre analyse de mettre en lien les profils cognitifs et de personnalité de ces sujets avec la qualité de leurs réponses. En effet, Said, Mustafa, Célia et Jessica accusent un retard plus considérable dans le développement du jugement moral, concernant les réponses aux dilemmes moraux, que nous mettrons en lien avec la qualité des « justices/injustices » et les sanctions choisies. Toutefois, Mickaël présente un retard moins significatif, avec 4 réponses AUT et 2 H3 sur 9 réponses, nous appréhenderons, au cours de l'analyse des résultats, les liens avec son profil de personnalité et ses conduites addictives toxicomanes.

Par conséquent, nous constatons que c'est surtout le groupe D qui a une nette préférence pour les conduites délictueuses comme réponses au dilemme moral, à 70% pour le vol et 6 sujets sur 10 optent pour la violence, soit 60% du groupe.

On remarque que les sujets concernés par ce type de réponses, et ce sur l'ensemble de l'échantillon sont plus généralement des adolescents dont le jugement moral est fortement carencé.

6.2.2 Comparaison des résultats intragroupes aux dilemmes moraux.

Dans la continuité de ce premier temps d'exploration des données recueillies, qui ne tient pas encore compte des sanctions choisies et de la représentation de la « justice/injustice » qui viendront compléter nos résultats dans la suite de cette partie, observons la nature des réponses des sujets intragroupes. Ces réponses seront enrichies par les profils cognitifs et de personnalité des sujets au cours de notre analyse.

Concernant le groupe A, sujets non victimes de maltraitances et non délinquants, l'hétéronomie morale est dominante à 61% pour l'ensemble du groupe, à ce stade de présentation du recueil des données.

Cependant, des sujets se distinguent par leurs compétences morales, au niveau de l'autonomie : Claire, avec 7 AUT, et 2 H3, Mélina, même score, et Majed, avec 6 AUT et 3 H3. Ces adolescents n'accusent pas de retard dans l'accès à l'autonomie de l'activité de la réflexion éthique. En effet, nous avons souligné dans notre partie théorique, que tout adulte peut garder des traces d'une pensée hétéronome tout au long de sa vie, s'agissant de caractère de dominance, d'une dialectique, entre les aspects de l'activité du jugement moral, et non d'une disparition totale de la pensée hétéronome en faveur de l'autonomie.

En revanche Murad et Vincent présentent des compétences morales plus carencées par rapport au reste du groupe.

Le reste des sujets, avec une prépondérance de réponses codées H3, atteste que le réalisme moral tend à s'estomper, mais leurs compétences au niveau du jugement moral restent carencées au regard de leurs âges, en référence au sujet épistémique piagétien.

Il est intéressant de noter que concernant les dilemmes moraux qui traitent du thème 2, soumission ou non à l'autorité parentale, la préférence pour l'égalité est significative pour la

moitié des sujets concernant le dilemme 2A, à 80% pour le dilemme 2B, et à 40% pour le dilemme 2C.

Dans l'histoire 2B, l'injustice touche un très jeune enfant, cadet de la fratrie, les circonstances atténuantes de sa responsabilité ainsi que la sollicitude à son égard est plus importante et joue en sa faveur. Toutefois, elle est davantage marquée chez les garçons, tous en font preuve, alors que 3 adolescentes sur 5 prennent en compte ces « circonstances atténuantes ».

Ce constat n'abonde pas dans le sens des théories « féministes », dont celles de Gilligan (1982), concernant ce groupe. Mais nous compléterons ce constat par les autres thèmes abordés, en particulier la nature des sanctions, résultats qui vont nuancer cette première approche quantitative.

Par contre, lorsque l'autorité émane d'un adulte extérieur au cercle familial, les réponses restent quasi toutes ancrées (sauf 2 réponses) dans l'hétéronomie, majoritairement du niveau H3. En outre, les protagonistes des histoires étant des adolescents, leur responsabilité n'est pas atténuée par le bénéfice de l'âge. Ce constat sera mis en lien avec la notion d'identification à l'acteur du dilemme et aux contextes qui peuvent se rapprocher de situations déjà vécues.

Les adolescents de ce groupe optent, soit pour la soumission à l'autorité, sans discussion possible en dépit de l'injustice subie, soit ils optent pour des moyens coercitifs, voire agressifs, ce qui est le cas pour Murad et Vincent, Vincent qui est le seul à opter pour le vol du médicament dans le dilemme 1D.

S'agissant des notions de culpabilité et de responsabilité, dilemmes moraux de la première série, 1A à 1D, l'autonomie morale représente 53% des réponses, (16 réponses sur 30), les autres données étant à un niveau H3 (sauf Vincent qui opte pour le vol du médicament).

Ainsi, il semble que la responsabilité objective tend à se nuancer, au bénéfice de la responsabilité subjective qui tient compte du facteur d'intentionnalité, et non plus simplement du constat du préjudice commis et de la non-obéissance à la loi.

Concernant le groupe B, mineurs victimes de maltraitances mais non délinquants, l'hétéronomie morale est dominante à 66% pour l'ensemble du groupe, à ce stade de présentation du recueil des données.

Caroline, avec 7 AUT et 3 H3, semble avoir accédé à des compétences morales d'un niveau autonome, ce qui sera confirmé par la suite des résultats.

Ali, avec 6 AUT, et William, avec 5 AUT, se distinguent du groupe par leurs compétences morales.

A l'opposé, Mohamed, Ismahil et Yasmina, accusent un retard majeur dans le développement de la réflexion éthique, ces deux derniers sujets optant pour le vol dans le dilemme 1D, comme Sofia.

Les notions de culpabilité et responsabilité semblent se situer à un développement moindre que le groupe A, mais nous retrouvons la notion de circonstances atténuantes liées à l'âge pour les dilemmes 2B, pour la moitié du groupe, et à 40% pour le dilemme 2A.

Lorsque l'injustice émane d'une autorité extérieure à la famille, seuls William et Ali se distinguent par leurs réponses, optant davantage pour la réciprocité, la discussion et le compromis. Les autres adolescents optent plus majoritairement pour une soumission totale à l'autorité adulte, ou à un « règlement » de comptes entre adolescents.

Dans le dilemme 1D de « Romain », 6 sujets sur 10 attestent d'une réflexion mature, autonome. Par contre ce résultat tranche avec les scores obtenus au dilemme 1C, où seule Caroline fait preuve d'une attitude adaptée à la résolution du dilemme, face au délit de fuite du chauffard. Les autres sujets se situent à des niveaux H2 (3 sujets) et H3 pour la moitié du groupe. Ismahil, réponse H1, pense que le chauffard a bien fait de s'enfuir « pour ne pas se faire choper !! » Il est l'un du groupe qui privilégie toujours les conduites coercitives, au détriment de la réciprocité, de la coopération et du respect d'autrui.

Concernant le groupe C, mineurs non victimes de maltraitances et délinquants, l'hétéronomie morale est dominante à 62% pour l'ensemble du groupe, à ce stade de présentation des résultats. Aucun des sujets n'a accédé à des valeurs morales autonomes dominantes, sauf Délia et Malika qui attestent de compétences morales plus développées suivant les résultats de l'entretien.

Ainsi, les adolescentes se distinguent du groupe : Malika, avec 6 AUT, Délia, même score et Myriam, avec 5 AUT, même si cette dernière accuse un peu plus de retard que les deux précédentes.

Karim et Martin présentent des compétences morales très fortement carencées, conjuguées à des conduites violentes et délictueuses pour résoudre les dilemmes.

Maya, la plus jeune du groupe, accuse elle aussi un retard significatif, avec 50% de réponses H2, dont le choix pour le vol dans le dilemme 1D. Par conséquent, elle se distingue aussi des résultats féminins de ce groupe en termes de carences morales.

Comme pour les autres groupes, la responsabilité est atténuée en fonction de l'âge et du contexte, pour les dilemmes 2A et 2B, avec 60% de réponses autonomes.

De même pour le dilemme 1C, où le délit de fuite du chauffard n'est pas toléré et où le préjudice doit être réparé pour la moitié du groupe, mais surtout pour les adolescentes au nombre de 4, (sauf Maya), et Amin est le seul garçon à choisir une solution adaptée moralement.

Dans le dilemme 1D, la moitié du groupe opte pour le vol, dont 3 garçons : Karim et Martin, mais aussi Sofian, dont le jugement moral est moins carencé, mais qui, nous le développerons dans l'analyse, a un profil de délinquant leader.

Concernant le groupe D, mineurs victimes de maltraitances et délinquants, l'hétéronomie morale est dominante à 69% pour l'ensemble du groupe, à ce stade de présentation des résultats. C'est le groupe où le retard est le plus important dans l'approche d'ensemble.

Rachida, qui fournit des réponses toutes dominées par l'autonomie (9/9), la seule des 40 sujets étudiés il faut le souligner, puis Wafa, avec 7 AUT, et Majdy, avec 6 AUT, se distinguent nettement du reste du groupe au regard de leurs compétences morales, évaluées à ce stade de présentation. Il est très intéressant de noter que ces 3 adolescents sont tous des leaders délinquants. Aucun d'eux n'opte pour le vol ou la violence. Ces mineurs privilégient la réciprocité, la réflexion, la discussion pour résoudre les dilemmes moraux.

Majdy nous dit concernant le dilemme 3C, « il faut être intelligent pour négocier avec l'éduc, sinon le ski est annulé, moi je veux y aller ! »

A l'opposé, Said, Mustafa, Jordan, Célia, Jessica et Alison, accusent un retard considérable dans la genèse des compétences morales, tous se situant très majoritairement à des niveaux H1 et H2. Tous ces sujets sont des mineurs délinquants au profil de « suiveurs », très influençables, aux comportements marqués par l'impulsivité, allant jusqu'à de l'extrême violence pour certains. Nous y reviendrons dans notre chapitre analyse.

S'agissant de la culpabilité et de la notion de responsabilité, 43% des réponses tendent vers la responsabilité subjective pour les dilemmes de la série 2, tenant ainsi compte des circonstances atténuantes, et 30% pour la série 1.

Mais il faut souligner que ces réponses, d'un niveau moral autonome, renvoient aux mineurs les moins carencés sur le plan de la réflexion éthique : Rachida, Wafa, Majdy et Mickaël, lui aussi leader délinquant.

Dans le dilemme 1C, excepté Rachida et Wafa, tous refusent catégoriquement de dénoncer le chauffard, même à la place du parent, « Hors de question de balancer son fils ! » dit Jordan.

C'est au sein de ce groupe que nous observons le plus de réponses coercitives, violentes et délictueuses. 70% des sujets optent pour le vol du médicament dans le dilemme 1D, dont 4 garçons et 3 filles, et 6 sujets optent pour des conduites violentes pour résoudre le dilemme moral : Mickaël, leader, (avec 4 AUT, 2 H3, 2H2VLT, 1H2V), Mustafa, Jordan, Célia et Jessica, « suiveurs » dans leurs groupes d'amis ou leurs bandes, avec d'importantes carences développementales sur le plan de la réflexion éthique, conjuguées à d'autres carences cognitives et psycho-affectives que nous développerons dans l'analyse.

6.3 Comparaison des résultats intergroupes et intragroupes sur l'ensemble de l'entretien.

6.3.1 Présentation des réponses en fonction des types de sanctions.

Dans la continuité de cette première étape de présentation des données, nous allons compléter nos résultats par la qualité des réponses obtenues dans le choix des sanctions, expiatoires vs. par réciprocité, puis les types de représentation de la « justice/injustice » des adolescents interviewés.

Les données recueillies et présentées ici vont permettre un approfondissement en termes qualitatifs. En effet, chaque sujet pouvant donner autant de réponses qu'il le souhaitait, nous n'obtenons pas de seuils chiffrés pour les sanctions et « justice/injustice ».

Ces réponses ont été codées, **SR** pour sanction par réciprocité, **SE**, pour expiatoires, et les représentations de la « justice/injustice », codées **H**, pour un niveau hétéronome, **AUT**, pour autonome.

Le détail a été présenté dans le sous-chapitre 6.1.

Le tableau suivant présente une synthèse des résultats chiffrés, en termes de nombres de sanctions choisies pour les dilemmes 1A, 1B, 1C, 3A, 3B, 3C :

- par le parent, ou le garant de l'autorité, au sein du dilemme moral, codé dans le tableau « SE ou SR adulte » selon le choix du sujet ;
- par l'adolescent, lorsque la chercheuse lui demande ce qu'il choisirait comme sanction s'il était le parent du mineur, où le garant de l'autorité, de l'histoire entendue, codé « SE ou SR Ado » dans le tableau ;
- les colonnes 5 et 6 font apparaître le nombre total de sanctions choisies, par type, par les groupes de sujets ;
- La dernière ligne du tableau fait apparaître le nombre total de sanctions choisies, par type, pour l'ensemble des 40 sujets de notre échantillon.

Tableau 11 : Types de sanctions choisis.

	SE adulte	SR adulte	SE Ado	SR Ado	Total SE	Total SR
Groupe A	41	40	36	46	77	86
Groupe B	53	28	49	33	102	62
Groupe C	41	35	38	39	79	74
Groupe D	56	30	59	31	115	64
Total	191	133	182	149	373	286

Nous le rappelons, sachant qu'un même sujet pouvait choisir des sanctions expiatoires et par réciprocité dans une même réponse, nous comparons les résultats bruts chiffrés.

Le groupe témoin avait choisi 105 SR et 25 SE, résultats renvoyant à une autonomie morale dominante. Aucune sanction expiatoire n'était connotée de maltraitance, s'agissant de

privation de sortie, de télé, d'ordinateur, etc. sur une durée d'un jour à une semaine maximum. Ces sanctions ont été surtout choisies pour les dilemmes 1B, (100% de SE en plus des SR), 1A, 1C et 3A (SE et SR associées).

Le type de sanctions choisi par les mineurs de notre échantillon de recherche nous permet d'appréhender les rapports à l'autorité, en termes de soumission, de relations plus ou moins violentes et coercitives, nous le verrons, ou au contraire les rapports de réciprocité et d'égalité, sous l'angle de la décentration cognitive, de la coopération et de la résolution adaptée du conflit socio-cognitif au regard du dilemme moral.

La nature des sanctions sera approfondie au sein de notre analyse, en relation avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles des sujets, en lien avec les profils cognitifs, psycho-affectifs et de personnalité du sujet, et ses conduites.

Les résultats globaux inscrits dans le tableau précédent confortent notre premier constat : le nombre de sanctions expiatoires, 373, est bien plus élevé que le nombre de sanctions par réciprocité, 286. Ce constat va dans le sens d'une validation de notre première hypothèse, à savoir que les adolescents de l'échantillon présentent dans leur ensemble une réflexion éthique dominée par l'hétéronomie morale.

Bien entendu, certains, considérés individuellement, vont se distinguer par la qualité de leurs compétences morales avec des valeurs morales autonomes, nous y reviendrons.

Nous notons peu d'écart entre le nombre de sanctions expiatoires SE adulte et SE ado, 191 et 182 au total, autrement dit, les sujets optent pour ce type de sanctions, qu'ils imaginent la réponse du parent ou qu'ils se mettent à la place de l'autorité.

L'écart est un peu supérieur pour les sanctions par réciprocité, 133 SR adulte, et 149 SR ado : ainsi lorsque le mineur interrogé se met à la place du parent ou de l'autorité adulte, il opte davantage pour la réciprocité, mais pas de manière flagrante.

Rappelons que le groupe témoin avait opté pour 25 SE et 105 SR.

Le groupe D, qui cumule 115 réponses SE, et 64 SR est celui qui opte le plus pour la coercition et la non réciprocité dans le rapport à la sanction.

Le groupe B, sujets aussi victimes de maltraitances, lui succède, avec 102 SE et 62 SR.

Le groupe C, non maltraités et délinquants, suit, avec 79 SE et 74 SR, autrement dit une quasi égalité.

Enfin le groupe A, est le seul à privilégier, de peu certes vu le nombre de réponses recueillies, les sanctions par réciprocité, avec 77 SE et 86 SR.

Ces données enrichissent les résultats précédents concernant la présentation des réponses aux dilemmes moraux hors « sanctions » : les sanctions expiatoires qui caractérisent le jugement moral hétéronome restent très prégnantes dans l'activité de réflexion éthique des sujets, au détriment de la réciprocité. Ce constat est d'autant plus marqué chez les sujets qui ont subi des maltraitements dans leur milieu familial d'origine.

Ce constat d'ensemble se doit d'être nuancé par certaines réponses individuelles et intragroupales, mais aussi suivant la nature des sanctions expiatoires infligées, d'une simple privation, de sortie, de télé, à des comportements agressifs verbalement et/ou physiquement.

Dans le groupe A, les sujets ayant des compétences morales plus développées, de H3 et AUT, dont Albert, Majed, Méline, Souraya, Claire et Sandy, marquent une nette préférence pour les sanctions par réciprocité dans la totalité de leurs réponses, scores de 10 à 12.

Malik et Fatima, avec un jugement moral majoritaire en H3, ont une large préférence pour les sanctions expiatoires, mais du type « privation de sortie, de vélo, de jeux vidéo, etc. »

Par contre, les autres sujets, au jugement moral plus carencé, Murad et Vincent, optent parfois pour des sanctions très punitives et violentes : coups, privation de nourriture, insultes, sauf s'il s'agit d'un jeune enfant dans le récit du dilemme moral (Dilemmes 2A et 2B).

Dans le groupe B, où les sujets ont subi des maltraitements, Caroline qui a accédé au stade de l'autonomie morale dominante, choisit de façon quasi équivalente sanctions expiatoires et par réciprocité (10 SR et 8 SE), comme Sofia (9 SE et 11 SR) et Mélissa (7 SE et 10 SR) et Katia (9 SR et 9 SE) qui présentent néanmoins des compétences morales plus hétéronomes.

Les sanctions expiatoires choisies par l'ensemble des adolescentes ne sont jamais violentes ni physiquement, ni verbalement. Elles « grondent » le protagoniste de l'histoire et le privent de sortie, de télé, de jeu, mais sans faire forcément de rapports systématiques entre l'acte délictueux commis, la réparation et la restauration du lien.

Yasmina a une nette préférence pour les sanctions expiatoires, mais sans violences associées, par contre les privations sont plus marquées dans la durée : « privation de télé et de voir ses amis pendant 3 mois au moins ! »

William et Ali, moins carencés que les autres sujets du groupe au niveau des compétences morales, préfèrent les sanctions expiatoires. Ces dernières peuvent aller jusqu'aux violences physiques si le protagoniste du dilemme moral est un adolescent ou un majeur.

Mohamed, Mehdi et Ismahil privilégient nettement les sanctions expiatoires, parfois avec violences physiques et humiliations, « Comme ça il ne recommencera pas !! »

Le vécu de maltraitance au sein de leur famille d'origine semble ainsi influencer les comportements du mineur lorsqu'il détient l'autorité, mais il faut souligner que les jeunes filles font preuve de davantage de « sollicitude », et ne font jamais usage de la violence.

Concernant le groupe C, sujets non maltraités délinquants, Délia et Malika, qui ont quasiment accédé à une morale autonome, privilégient la réciprocité, comme Myriam. 6 sujets sur 10, dont 3 filles, optent pour plus de réciprocité, mais pas toujours de manière franche, car il y a peu d'écart entre les scores en SE et SR pour certains.

A l'inverse, les sujets plus carencés dans la genèse du jugement moral, comme Martin et Maya, privilégient les sanctions expiatoires.

Les réponses de Karim sont intéressantes : d'un niveau moral très carencé, H1 et H2, et avec des comportements très agressifs et coercitifs proposés dans ses réponses, il privilégie les sanctions par réciprocité de peu, 8 SR et 6 SE.

Karim, souvent en difficultés dans l'entretien, notamment à cause de problèmes de compréhension, a un vocabulaire très pauvre, en français mais aussi en arabe, sa langue d'origine. Il préconise qu'il faut expliquer à son enfant, mais surtout dans l'intérêt de ne pas désobéir aux règles, vues comme intangibles, quelles que soient les circonstances. Il propose souvent de se plier à l'autorité divine, « sinon Allah va le punir et il ira en enfer », en effet, nous ferons le lien dans notre analyse avec les rapports à la religion, notamment l'extrémisme intégriste, dans le cas de Karim et d'autres sujets. Ainsi, il s'agit surtout, dans ce type de cas, de sanctions réciproques qui se rapportent aux croyances, et non simplement au respect mutuel et à la réciprocité.

Le groupe D, sujets maltraités et délinquants, privilégient nettement les sanctions expiatoires dans son ensemble comme nous l'avons déjà observé.

Rachida et Wafa, qui ont accédé à une pensée morale autonome dominante choisissent quasi autant de réciprocité que de sanctions expiatoires, sans lien avec la faute commise.

Elles allient l'explication et la discussion avec le protagoniste de l'histoire, avec des privations communes, télé, sorties, amis, etc.

Ce type de réactions est assez « classique et commun » dans beaucoup de familles, sur le plan éducatif, « Pour marquer le coup ! » comme nous disent les adolescentes.

Les autres sujets préfèrent les sanctions expiatoires, de façon très nette pour certains : Said, Mustafa, Jordan, Jessica et Alison, dont le jugement moral est fortement carencé. Mickaël, moins carencé que ces derniers sur le plan moral, opte lui aussi pour la non réciprocité.

Le caractère violent et coercitif de leurs réponses, décrit précédemment comme un moyen de résoudre le dilemme moral, va de pair avec des sanctions parfois très violentes. Découvrons quelques exemples de réponses :

Selon Said : « On peut le priver de nourriture pendant une semaine » ;

Mickaël : « Je lui mets des coups dans la gueule au mec qui a volé le portefeuille jusqu'à ce qu'il saigne et qu'il me donne le portefeuille pour qu'on parte au ski ! Si je suis l'éduc, et que je sais qui c'est le mec, je le démonte ! » ;

Mustafa : « Ma fille je la prive de nourriture, je lui mets des gifles et je garde la montre (volée) pour moi » ; « L'éduc je lui gueule dessus et je fracasse le mec qui a tiré le portefeuille » ;

Jordan : « Si c'est mon fils qui a explosé ma caisse, je le fous dehors ! Il a qu'à faire la manche ça lui apprendra ! »

Jessica : « Si c'est mon fils qui a renversé le mec en bagnole, je le fracasse mais je le dénonce pas à la police, c'est mon fils je l'envoie pas en tôle. On n'a qu'à oublier l'affaire ! »

Alison : « Le prof de maths avait prévenu les filles, elles ont zéro c'est bien fait pour leur gueule fallait pas l'ouvrir ! »

En conclusion pour ce groupe, même si les adolescentes optent moins pour les violences physiques ou verbales, les sanctions expiatoires restent fortement majoritaires au sein du groupe. Ces résultats seront mis en lien au sein de notre analyse avec leurs profils de personnalité, le vécu de maltraitance et les conduites délinquantes.

6.3.2 Présentation des données concernant la représentation de la « justice/injustice ».

Dans notre dernière question, nous demandions aux sujets ce qu'ils trouvaient très injustes, et quelles étaient les choses ou situations qu'ils percevaient comme « justes »

Le détail des réponses a été précédemment exposé dans les tableaux du sous-chapitre 6.1.

Nous avons synthétisé ces résultats dans le tableau suivant, suivant la légende suivante :

I.H : injustices d'un niveau de jugement moral hétéronome ;

J.H : représentation de « choses justes », ou de situations de justice d'un niveau de jugement moral hétéronome ;

I.AUT : injustices d'un niveau de jugement moral autonome ;

J.AUT : représentation de « choses justes », ou de situations de justice d'un niveau de jugement moral autonome.

Tableau 12 : Types de représentation « justice / injustice ».

GROUPE	Total I.H	Total I.AUT	Total J.H	Total J.AUT
A	6	9	9	9
B	9	5	9	3
C	9	6	10	3
D	9	3	10	2
TOTAL	33	23	38	17

Le sujet pouvait évoquer des réponses qui renvoyaient à une morale hétéronome dominante, ou autonome dominante, ou les deux.

Le groupe témoin avait répondu : injustice : 2H et 10 AUT, « choses justes » : 3H, 9 AUT, résultats renvoyant à une dominance de l'autonomie morale.

Pour l'ensemble des 40 sujets de notre échantillon, on observe plus de réponses d'un niveau hétéronomes : 33 pour le type d'injustice, et 38 pour les « situations justes ».

Ce constat renforce notre première hypothèse, et va dans le sens de l'hétéronomie morale dominante concernant l'ensemble de l'échantillon, en complément des précédents résultats présentés dans ce chapitre.

Au niveau autonome, on constate peu de différences entre les scores obtenus : 23 pour les injustices, 17 pour les situations « justes ».

Le tableau suivant totalise le nombre de réponses hétéronomes, H, et autonomes, AUT, pour la qualité des réponses sur ce thème, suivant les groupes.

Tableau 13 : Nombre total de réponses recueillies par groupe pour les types de représentations « justice / injustice ».

Groupes	Total H	Total AUT
A	15	18
B	18	8
C	19	9
D	19	5

Rappelons que le groupe témoin avait répondu 19 AUT et 5H sur cet item.

On constate que seul le groupe A fait référence à davantage de représentations de la justice et des injustices au niveau autonome, de façon quasi équivalente à notre groupe témoin.

Toutefois, la plupart de leurs réponses se conjuguent avec celles se référant au réalisme moral, alors que le groupe témoin n'obtenait que 5H.

Voici quelques exemples de réponses des sujets de ce groupe :

Albert : « Ce qui est injuste c'est la guerre dans le monde et les pays pauvres où ils auront rien pour manger. Mais quand on peut pas fumer dans le foyer c'est pas juste » ;

Murad : « Les restos du cœur c'est bien, c'est juste » ;

Malik : « Barack Obama, un black au pouvoir, ça c'est juste ! »

Majed : « La guerre c'est injuste, mais l'hôpital gratuit en France ça c'est bien, c'est très juste, surtout pour les pauvres, sinon dans d'autres pays ils meurent. »

Mélina : « La guerre, la famine, les pauvres en France, c'est injuste, parce qu'on est dans un pays riche. Quand l'éduc il me laisse sortir plus tard, c'est cool c'est juste ! »

Nous avons conscience que certains types de « justice/injustice » qualifiées d'autonome sur le plan moral, renvoient pour certaines à des représentations autocentrées, liées à des préoccupations individuelles ou identitaires, à des situations vécues par le sujet interviewé : la maltraitance des enfants, la « famine », certains ayant manqué de soins et de nourriture avant leur placement, les inégalités raciales, etc. Nous reviendrons sur ces arguments au sein de notre chapitre 7, analyse.

6.4 Synthèse des données recueillies au cours de l'entretien d'évaluation du jugement moral sur l'ensemble de l'échantillon.

En conclusion de ce chapitre, nous avons pu constater que l'ensemble des 40 sujets de notre échantillon accuse un retard dans l'avènement de l'autonomie morale dominante au sein de la réflexion éthique, en fonction de la conception stadiste piagétienne, en référence au sujet épistémique.

Certains sujets, considérés individuellement, nuancent ce constat, ayant accédé à une autonomie morale dominante.

Le tableau suivant quantifie le nombre de réponses d'un stade hétéronome, codé H, et d'un stade autonome, codé AUT. Nous rappelons que nous n'avons pas de seuils chiffrés pour ces données : en effet nous avons fait le choix, dans un souci d'analyse qualitative, de ne pas restreindre le sujet à un nombre de réponses limitées : chaque sujet pouvait citer des sanctions expiatoires et par réciprocité dans une même réponse, et des représentations de la « justice/injustice » d'un niveau hétéronome ou autonome.

Légende :

H : Nombre de réponses hétéronomes aux dilemmes moraux ;

IH : injustices relevant d'un jugement moral hétéronome ;

JH : représentations de « situations justes » relevant d'un jugement moral hétéronome ;

AUT : Nombre de réponses autonomes aux dilemmes moraux ;

IAUT : injustices relevant d'un jugement moral autonome ;

JAUT : représentations de « situations justes » relevant d'un jugement moral autonome.

Tableau 15 : Synthèse des réponses sur l'ensemble des dilemmes moraux et des types de représentations « justice / injustice ».

Groupes	nombre total de réponses "hétéronomes" H + IH + JH	nombre total de réponses "autonomes" AUT + IAUT + JAUT
A	70	53
B	77	39
C	75	43
D	81	33
TOTAL	303	168

Au regard de ces résultats, les réponses relevant d'une morale hétéronome sont 1,8 fois supérieures à celles relevant d'un jugement moral autonome, soit quasiment le double pour l'ensemble de notre échantillon.

Pour le groupe D : 2,45 fois supérieures;

Pour le groupe C : 1,75 fois supérieures ;

Pour le groupe B : 1,97 fois supérieures ;

Pour le groupe A : 1,32 fois supérieures.

Le groupe témoin avait répondu à ce stade de présentation des résultats :

H + IH + JH = 20

AUT + IAUT + JAUT = 94

Ainsi, du point de vue des réponses hétéronomes, en comparaison avec le groupe témoin, on obtient des scores :

Pour le groupe D : 4,05 fois supérieurs;

Pour le groupe C : 3,75 fois supérieurs ;

Pour le groupe B : 3,85 fois supérieurs ;

Pour le groupe A : 3,5 fois supérieurs.

Si l'on considère l'ensemble des réponses recueillies, incluant les sanctions choisies, on constate : (SE : sanctions expiatoires, SR : sanctions par réciprocité)

Tableau 16 : Nombre total de réponses fournies suivant les stades : hétéronomie morale vs. autonomie morale.

Groupes	nombre total de réponses "hétéronomes" H + IH + JH + SE	nombre total de réponses "autonomes" AUT + IA + JA + SR
A	147	139
B	179	101
C	154	117
D	196	97
TOTAL	676	454

D'après ce tableau, on constate à nouveau que le jugement moral hétéronome domine les réponses des sujets :

Pour l'ensemble des 40 sujets : 1,5 fois supérieures,

Pour le groupe D : 2 fois supérieures environ ;

Pour le groupe C : 1,32 fois supérieures ;

Pour le groupe B : 1,77 fois supérieures ;

Pour le groupe A : 1,06 fois supérieures.

Le groupe témoin avait répondu à ce stade de présentation des résultats :

H + IH + JH + SE = 45

AUT + IAUT + JAUT + SR = 199

Ainsi, du point de vue des réponses hétéronomes, en comparaison avec le groupe témoin, on obtient des scores :

Pour le groupe D : 4,36 fois supérieurs ;

Pour le groupe C : 3,42 fois supérieurs ;

Pour le groupe B : 3,98 fois supérieurs ;

Pour le groupe A : 3,26 fois supérieurs.

Si ces résultats globaux tendent à valider notre première hypothèse, à savoir une dominance de l'hétéronomie morale au sein de la réflexion éthique des 40 sujets interviewés pris dans leur ensemble, il est essentiel dans la suite de notre recherche de nuancer et approfondir ces résultats au cours de notre analyse.

En conclusion de l'entretien, nous demandions à chaque sujet s'il avait été intéressé par ce travail, s'il l'avait trouvé difficile ou non.

Tous les sujets du groupe témoin pensaient que l'entretien avait été intéressant et très facile à comprendre. Les dilemmes 1C et 1D les ont davantage interpellés, la vie d'une personne étant en jeu dans les histoires ; même si toutes leurs réponses à ces deux dilemmes furent d'un niveau autonome, les notions de responsabilité (1C et 1D) et de culpabilité (1C) ont été argumentées, discutées avec la chercheuse. Les autres dilemmes leur ont paru beaucoup plus faciles car plus « courants » selon eux, renvoyant à des situations plus « communes ». Les injustices évoquées au sein des dilemmes de la série 2 ont révélé un profond attachement aux valeurs d'équité et de réciprocité, rejetant toute forme de maltraitance ou de préférence au sein de la fratrie. Ce fut à nouveau évoqué dans notre échange de conclusion.

L'ensemble des 40 sujets interviewés, ont trouvé l'entretien intéressant : la grande majorité des sujets a répondu : « C'est bien de donner son avis », « C'est la première fois qu'on me demande comment je pense » ; d'autres ont complété en disant : « C'était bien mais j'ai pas l'habitude de dire comment je pense donc c'est difficile pour certaines histoires », et ce en particulier pour les dilemmes 1C et 1D.

Les sujets plus carencés sur le plan du développement du jugement moral, en particulier se situant aux niveaux H1 et H2, ont été mis plus en difficulté sur le plan cognitif :

compréhension, expression, capacité attentionnelle et concentration, mais leur motivation est restée stable tout au long de l'entretien. Ces adolescents ont trouvé que certaines questions étaient très difficiles, en particulier pour les dilemmes 1C et 1D. La difficulté s'est aussi posée pour les deux premiers dilemmes, les sujets ne mémorisant et ne comprenant pas toujours de

façon spontanée les histoires, du coup ils ont évoqué cet aspect de l'entretien : « Fallait des fois se rappeler de l'histoire et ça c'est pas toujours facile, parce que je comprenais pas tout, tout le temps. »

Ainsi ce bref échange de clôture nous a permis de recueillir des impressions, des opinions et des sentiments dans l'ensemble positifs : l'aspect contextuel, positif, de « pouvoir donner son avis » a été perçu comme « intéressant » ou « très intéressant ». Par conséquent, l'échange socio-cognitif, en face à face, a été perçu comme source d'intérêt, de motivation mais aussi de valorisation de l'estime de soi, dans un cadre où la méthode clinico-critique a favorisé ces aspects. Ce dernier échange a aussi permis à certains sujets en difficultés sur le plan cognitif et carencés au niveau de la confiance en soi de s'exprimer verbalement et librement, de « dire » leurs ressentis, négatifs en termes de difficultés face à certains dilemmes, mais aussi positifs, dans l'aspect discussion, écoute, expression libre et réciprocité. En effet, « guider le sujet tout en se laissant guider », principe au cœur de la méthode clinico-critique, a favorisé le rapport de « confiance » et de spontanéité tout au long de l'entretien.

Avant de procéder à notre analyse, rappelons nos hypothèses de recherche :

- **Hypothèse 1** : Nous faisons l'hypothèse que notre échantillon de recherche, appréhendé dans son ensemble, présentera des carences au niveau du développement du jugement moral, en termes d'une hétéronomie morale dominante au sein de l'activité cognitive.
- **Hypothèse 2** : Nous observerons des niveaux développementaux graduels au sein même de l'hétéronomie morale, suivant une conception stadiste piagétienne, genèse structurale corrélée aux carences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et à la qualité des interactions familiales et sociales.
- **Hypothèse 3** : Nous observerons des différences entre les différents stades hétéronomes et autonomes dominants au sein de la réflexion éthique du sujet, en fonction de l'âge des prises en charges par les services médico-sociaux : les mineurs placés plus tardivement, au-delà de l'âge de 9 ans, période où l'autonomie morale domine progressivement le

réalisme moral, auront une réflexion éthique plus carencée que les mineurs placés plus précocement.

- **Hypothèse 4 :** Nous mettrons en lien l'Hypothèse 3 avec la fréquence et la durée d'exposition à des carences et/ou violences intrafamiliales, en interaction avec le développement du jugement moral et/ou le passage à l'acte délictueux. Nous faisons l'hypothèse que des interactions familiales carencées, aléatoires, ou toxiques sur une période prolongée au-delà de l'âge de 6-7 ans, période d'avènement des opérations concrètes et de la décentration cognitive dominante, nuira au développement du jugement moral. Les carences et violences intrafamiliales subies auront pour certains sujets des effets notoires sur leurs capacités de résilience, leur développement cognitif général, dont le jugement moral et leurs conduites.
- **Hypothèse 5 :** Nous observerons des différences dans le choix de la qualité des sanctions, les sujets victimes de maltraitance, auteurs ou non d'actes délictueux préférant en majorité les sanctions expiatoires. Leur représentation de l'autorité s'étayera sur un modèle coercitif, privatif, voire violent, en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales précoces, en termes d'intériorisation, appropriation et imitation du modèle familial carencé, aléatoire ou violent. Nous constaterons peu de différences intragroupes dans le choix des sanctions. Toutefois, nous nous attendons à davantage de sollicitude et de caractère de réciprocité dans les réponses féminines.
- **Hypothèse 6 :** L'accès à des valeurs morales autonomes ne sera pas forcément corrélé à des actes civiques : les mineurs délinquants attestant de valeurs morales autonomes auront des profils de leaders. Leurs capacités cognitives plus développées leur permettront de mettre en place des stratégies comportementales de coercition et de dominance, suivant une logique motivationnelle et anticipatoire pour préméditer leurs délits et éviter les sanctions. Leurs compétences morales ne seront pas mises au service de relations sociales de coopération, de respect mutuel et de réciprocité. Les relations entre le niveau du jugement moral et la motivation, intrinsèque et extrinsèque, seront donc au cœur de l'analyse pour appréhender les liens entre compétences morales et conduites sociales ou asociales.

En effet, au regard des données recueillies, nous constatons que :

- Les résultats obtenus aux dilemmes moraux ne fournissent pas de différence flagrante en termes d'un retard du développement du jugement moral pour l'ensemble de l'échantillon, (Hypothèse 1) ;
- Nous observons une genèse au sein même de l'hétéronomie morale (hypothèse 2) ;
- Des différences entre les 4 groupes : le groupe D, sujets victimes de maltraitances et délinquants, se distingue en termes de carences plus importantes sur le plan de la genèse du jugement moral, suivant les résultats sur l'ensemble de l'entretien effectué (Hypothèses 3, 4 et 5) ;
- Le groupe B, sujets victimes de maltraitances et non délinquants arrivent en seconde position concernant un retard de l'avènement de l'autonomie morale dominante au sein de la réflexion éthique : le vécu de maltraitances au sein du milieu familial d'origine apparaît alors comme un frein au développement de la réflexion éthique concernant les sujets interviewés (Hypothèse 4) ;
- Les adolescentes se distinguent des adolescents par leurs réponses ou conduites moins coercitives et violentes face aux dilemmes moraux proposés (Hypothèse 5) ;
- Certains sujets ont accédé à l'autonomie morale dominante au sein de l'activité de la réflexion éthique, alors que d'autres sujets présentent des carences majeures : ces résultats seront mis en lien avec les profils de personnalité, l'histoire du sujet avant son placement, les enjeux du placement, les caractéristiques cognitives, socio-cognitives, psycho-affectives, émotionnelles et motivationnelles des sujets, en lien avec leurs conduites, leurs interactions familiales et sociales, passées et actuelles (Hypothèses 3, 4, 5 et 6).

L'analyse et la discussion de nos résultats vont nous permettre d'approfondir ces résultats, sachant que l'ambition de notre recherche est :

1. D'appréhender et analyser les caractéristiques spécifiques de la genèse du jugement moral des sujets étudiés, en termes de compétences et de carences cognitives, socio-cognitives, de troubles émotionnels, psycho-affectifs et motivationnels ;

2. D'analyser le développement psychologique intrinsèque précité du sujet, en lien avec les facteurs de vulnérabilité, de psychotraumatisme et de résilience, en interaction avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles ;

3. D'envisager des pistes de remédiations cognitives et de prises en charges psychologiques à l'intention des mineurs concernés par des troubles du développement de la réflexion éthique, suivant des perspectives d'élargissement de nos travaux de recherche sur le terrain clinique et expérimental.

Chapitre 7. Analyse des résultats.

Au regard des résultats présentés dans le chapitre précédent, nous constatons que notre échantillon de recherche appréhendé dans son ensemble accuse un retard dans l'avènement de l'autonomie morale dominante au sein de la réflexion éthique, en fonction de la conception stadiste piagétienne et en référence au sujet épistémique. Les réponses de qualité hétéronome sont 1,5 fois plus élevées que les réponses qualifiées autonomes sur l'ensemble de l'échantillon. Certains sujets, considérés individuellement, nuancent ce constat, sachant qu'ils ont accédé à une autonomie morale dominante. Cependant, leurs compétences morales ne sont pas forcément corrélées à des conduites morales, civiques et non délinquantes : point essentiel sur lequel nous reviendrons dans notre recherche, notamment à travers les concepts de leadership, rapport à l'autorité et motivation.

Ce premier constat tend à valider notre première hypothèse, à savoir que « Notre échantillon de recherche, appréhendé dans son ensemble, présentera des carences au niveau du développement du jugement moral, en termes d'une hétéronomie morale dominante au sein de l'activité cognitive. »

Concernant l'analyse du jugement moral de l'ensemble de l'échantillon de recherche, nous avons constaté une progression au sein même du stade hétéronome, avec des niveaux que nous avons nommés H1, H2, H3. Ce constat valide notre seconde hypothèse, à savoir que « Nous observons des niveaux développementaux graduels au sein même de l'hétéronomie morale, suivant une conception stadiste piagétienne, genèse structurale corrélée aux carences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et à la qualité des interactions familiales et sociales. »

Or, concernant l'échantillon témoin, ces sous-stades de l'hétéronomie morale n'ont pas été repérés, quelques traces de l'hétéronomie morale subsistant, toutes d'un niveau H3, l'autonomie morale étant largement dominante concernant l'ensemble des valeurs morales étudiées au cours de notre entretien. Ce constat rejoint la conception constructiviste et dialectique de l'approche de la genèse du jugement moral piagétienne et néo-piagétienne (dont Piaget, 1932 ; Kohlberg, 1984 ; Tostain, 1999 ; Archives Fondation Jean Piaget, 2014, etc.)

Les liens pouvant exister entre l'activité cognitive, sur le plan structuro-fonctionnel et la genèse du jugement moral, ainsi que la qualité des interactions familiales et sociales seront alors appréhendés au cours de ce chapitre, suivant nos hypothèses 3 à 6.

Rappelons les critères de définition de chaque sous-stade de l'hétéronomie morale afin d'étayer notre analyse, des exemples types de réponses des sujets ayant été énoncées au chapitre 5 :

Niveau H1 : Dans les dilemmes moraux mettant en scène le vol d'objets, histoires 1A et 1B, seules les conséquences de l'action sont prises en compte, l'intention du protagoniste, acteur du délit, est ignorée et non évoquée. La responsabilité objective est l'argument central du sujet, ignorant toute intentionnalité du protagoniste de l'histoire racontée. Les sanctions choisies sont toujours de type expiatoire.

Dans le dilemme 1C, l'acteur de l'histoire, Cédric qui renverse un piéton en voiture et commet un délit de fuite, n'est pas perçu comme réellement coupable, selon la théorie du « pas vu, pas pris ». Sa responsabilité peut être rejetée sur autrui, les parents, l'inspecteur du permis, ou sur le piéton qui aurait dû faire attention en traversant. Ainsi, Cédric n'est pas puni par la loi, mais peut l'être très sévèrement de la part de ses parents, surtout parce qu'il a endommagé le véhicule familial.

Dans le dilemme 1D, de « Romain », l'adolescent n'a pas de réponse précise, ni de solution déterminée à proposer. Certains font référence à leurs croyances, dont religieuses pour expliquer que si la mère de Romain est gravement malade c'est parce que « c'est comme ça, ça arrive », ou « que Allah l'a décidé ainsi ».

Pour les autres dilemmes moraux, le sujet privilégie la soumission à l'autorité plutôt que le principe d'égalité ou d'équité, il pense que la décision de l'adulte est « juste » car c'est l'adulte qui décide. Les circonstances sont ignorées.

Au stade H1, ce sont toujours les sanctions expiatoires qui dominent la pensée du sujet, allant de simples privations de sorties ou de télé, mais sur des durées très longues généralement, à des sanctions très violentes physiquement et psychologiquement : coups, privations de nourriture sur plusieurs jours, humiliations, expulser le mineur en dehors du domicile sur une longue période, voir définitivement, etc.

Nous devons le souligner, les degrés de violence en termes de sanctions ou de conduites à l'égard de l'autorité qui fait subir l'injustice, nous ont surpris, car nous n'envisagions pas de telles réponses en élaborant notre entretien.

Nous nous attendions à des réponses provocatrices de la part de certains, mais, hélas, lorsque la violence extrême fut suggérée, il s'agissait bien d'une opinion réelle du sujet, et non d'une simple provocation pour nous faire réagir. Ce constat s'appuie sur l'ensemble de l'entretien individuel, de nos observations, au cours de notre échange ou *in situ*, dans le foyer ou le centre de formation, ainsi que sur le recueil d'informations concernant les conduites et le profil du sujet interviewé.

Les sanctions expiatoires, de la plus nuancée à la plus violente, s'observent jusqu'au stade H3. Seules les sanctions expiatoires de moindre intensité, type « privation de télé pendant deux jours, de sortie pendant un week-end, etc » se retrouvent au stade de l'autonomie morale.

Niveau H2 : La responsabilité subjective est évoquée à ce niveau, l'intention de l'acteur qui commet le vol étant prise en compte mais les conséquences de l'acte dominent l'analyse de la situation par le sujet. Ainsi, l'intentionnalité et les circonstances sont au détriment de l'acte du vol, et des conséquences du délit : le prix de l'objet dérobé est souvent énoncé comme argument.

Dans le dilemme 1C, Cédric est coupable, mais surtout d'avoir désobéi à ses parents qui lui avaient interdit de prendre la voiture sans leur autorisation. Cette faute domine le délit de fuite : c'est la désobéissance à l'autorité parentale qui apparaît comme plus grave que la mise en danger de la vie d'autrui et la non-assistance à la victime, et que par conséquent le véhicule familial est endommagé suite à l'accident.

Dans le dilemme 1D, le sujet souligne particulièrement l'interdiction de voler le médicament en fonction de sa valeur financière.

Mais s'agissant de ce dilemme, nous avons aussi noté des réponses où seul le vol était envisageable pour résoudre le dilemme moral, réponses codées H2V, solution vue comme unique, car plus efficace et rapide.

Concernant les autres dilemmes, l'attitude de l'adulte de l'histoire est considérée comme injuste, mais la soumission à l'autorité l'emporte sur le principe d'égalité ou d'équité.

Les sanctions sont expiatoires, suivant des degrés de violence différents, comme précités. L'adolescent, en tant que parent, suivra la même attitude coercitive vis-à-vis de son enfant. Face à la qualité des réponses, nous avons choisi de créer un niveau **H2VLT**, des sujets répondant systématiquement par la violence : coups, menaces physiques ou verbales. Ainsi, face à la frustration et l'injustice, seules les conduites asociales et délictueuses étaient envisagées : plus qu'une justice rétributive, il s'agit d'expéditions punitives.

Niveau H3 : La responsabilité subjective prenant compte de l'intentionnalité est un argument évoqué, et le sujet distingue les conséquences des délits commis. Cependant c'est l'interdit du vol qui prévaut dans le jugement moral du sujet, la justice rétributive dominant les aspects de la responsabilité subjective.

Dans le dilemme 1C, la responsabilité de Cédric est évoquée, en termes qu'il n'a pas respecté les règles du code de la route et qu'il n'a pas porté secours à la victime, il est donc perçu comme coupable de délit de fuite. Cependant, c'est surtout le fait qu'il transgresse les règles, parentales et du code de la route, plus que le délit de fuite qui apparaît comme plus grave dans le discours du sujet, la mise en danger de la victime apparaît au second plan. En outre, ses parents peuvent choisir des sanctions par réciprocité, mais ils ne le dénoncent pas à la police et ne prennent pas de nouvelle de la victime.

Dans le dilemme 1D, le sujet évoque l'interdiction de voler le médicament, mais il ne propose pas de solution plus adaptée. Le sujet est alors en proie à un conflit cognitif qu'il ne peut dépasser.

Dans les autres dilemmes moraux, l'attitude de l'adulte de l'histoire est considérée comme injuste, l'adolescent, en tant que représentant de l'autorité, parent ou éducateur, ne suivra pas la même attitude coercitive vis-à-vis du mineur. Toutefois, la réponse du protagoniste de l'histoire face à l'injustice ne s'inscrit pas dans un esprit de discussion et de réciprocité. Ce dernier doit se rebeller contre l'autorité, de façons diverses, allant parfois jusqu'à des conduites violentes, même chez des sujets qui ont dépassé le réalisme moral.

La limite au niveau des réactions face au voleur, en particulier du portefeuille dans l'histoire 3C, est parfois ambivalente : la plupart des jeunes à ce niveau proposent de se faire justice entre eux, très peu optent pour la dénonciation du voleur, « balancer » est inacceptable. La plupart des sujets préfère se taire, ne pas dénoncer, et ainsi renoncer au ski.

Au niveau H3, les sanctions choisies alternent entre sanctions expiatoires et par réciprocité.

Ainsi, aux niveaux H1 et H2, les sollicitations ou contre-suggestions de la chercheuse se heurtent à une pensée « figée » du sujet, qui campe sur ses arguments, ne faisant preuve d'aucune flexibilité cognitive ni capacité de décentration.

Au niveau H3, les arguments de la chercheuse vont générer des conflits cognitifs, incitant le sujet à développer son argumentation, mais la non-décentration cognitive domine la pensée du sujet.

Au stade de l'autonomie morale dominante, le sujet opte pour des valeurs morales qui privilégient réciprocité, égalité et équité. La justice distributive et la responsabilité subjective sont au cœur de leurs argumentations, préférant les sanctions par réciprocité, même si ces dernières sont parfois accompagnées de sanctions expiatoires « pour marquer le coup » comme ils disent : privations de sorties, de télé, de vélo, sur une courte période. Aucune violence dans les sanctions n'apparaît à ce stade.

Les circonstances explicatives contextuelles, voire atténuantes lorsque le protagoniste de l'histoire est un jeune enfant, sont exposées comme arguments, ainsi que les liens familiaux qui sont perçus comme centraux. C'est aussi le cas dans le dilemme 1C, où la réaction de Cédric, le délit de fuite, est expliquée par des arguments concrets : état de panique, réaction face au danger et au stress causé par l'accident.

Concernant les parents de Cédric, ou s'ils se mettent à leur place, ils accompagnent leur fils au poste de police ou à la gendarmerie pour qu'il se dénonce, en outre ils prennent des nouvelles de la victime. La notion de prise de responsabilité est essentielle dans leur argumentation.

Dans le dilemme 1D, les sujets proposent des alternatives au dilemme moral de Romain, toujours en respectant la loi, le vol n'est jamais perçu comme une réponse adaptée.

Par conséquent, les réponses des sujets s'inscrivent dans une approche stadiste, développementaliste et socio-constructiviste, suivant une genèse du jugement moral, genèse décrite par Piaget (1932) et ses successeurs, décrite au sein du chapitre 1 de notre recherche.

En référence au sujet épistémique piagétien, la période du réalisme moral dominant est dépassée vers 8-9 ans, période où l'enfant prend en compte les rapports de réciprocité, l'intentionnalité, grâce à la socialisation de la pensée, en termes de coopération et décentration cognitive, qui lui permettent de prendre en considération le point de vue d'autrui. Ces

compétences cognitives se développant, les capacités liées à l'empathie lui permettent d'appréhender les émotions d'autrui, les données liées au contexte, de l'acteur ou de l'environnement.

L'hétéronomie morale qui succède à l'anomie morale, suit ainsi une progression, toujours en termes de dialectique, pour tendre vers des valeurs morales de plus en plus autonomes, régies par la logique opératoire, le respect mutuel et la réciprocité.

Ce n'est que vers 11-12 ans, période où le pré-adolescent rentre dans les opérations formelles, que l'autonomie morale est dominante au sein de la réflexion éthique du sujet, même si la dialectique entre hétéronomie et autonomie morale reste existante, et ce, tout au long de la vie.

Notre première hypothèse sera enrichie par les résultats appréhendés dans leurs détails : en effet il existe des différences en termes de niveaux hétéronomes et de qualité des valeurs morales intergroupes et intragroupes, évaluées sur l'ensemble de l'entretien. Le groupe D apparaît comme le plus carencé, suivent, dans l'ordre, du plus carencé au moins carencé, les groupes B, C et A. Le vécu de maltraitements avant le placement du mineur, sera alors appréhendé et analysé comme un frein au développement du jugement moral pour certains sujets de notre échantillon, notamment en termes de choix dans les sanctions expiatoires privilégiées et de conduites coercitives, violentes et délictueuses.

Les compétences morales d'un niveau autonome dominant des sujets des groupes C et D, ne sont pas mises au service de leurs comportements et de leurs conduites, ces sujets étant délinquants.

Ainsi, la qualité des compétences morales, en termes de jugement moral atteint en fonction des valeurs étudiées, sera mise en lien avec l'activité cognitive structuro-fonctionnelle des sujets interrogés, en termes de dialectique entre processus figuratifs et opératifs, et développement de la pensée représentative, pré-opératoire, opératoire et formelle.

Suivant cette approche interactionniste et socio-constructiviste, la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles des sujets sera alors au cœur de notre analyse, suivant les concepts centraux de notre recherche : maltraitance, vulnérabilité, psychotraumatisme, résilience, conduites socialisées et délinquance.

Les compétences morales des sujets seront mises en lien avec les profils de personnalité des mineurs interrogés, leurs interactions environnementales, ainsi qu'avec leurs capacités empathiques et motivationnelles.

En effet, nous rappelons que l'objectif de cette recherche n'est pas simplement de faire un constat des carences ou des compétences morales des sujets en lien avec leurs conduites, mais qu'il s'agit aussi d'envisager des pistes de dépistage précoce et de prises en charge psychologiques de ces mineurs tous pris en charge par le système médico-social et judiciaire.

7.1. Rapports entre qualité de la réflexion éthique et compétences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et socio-cognitive.

Appréhendé dans son ensemble, notre échantillon de recherche présente des carences dans le développement du jugement moral, ce constat valide alors notre première hypothèse. Selon la théorie piagétienne, en référence au sujet épistémique, le stade du réalisme moral doit être dépassé vers 8-9 ans, l'autonomie morale devant être dominante dès 11-12 ans, période où le sujet rentre dans les opérations formelles. Notre groupe témoin s'inscrit dans cette genèse développementale « théorique », alors que les réponses de qualité hétéronome sont 1,5 fois plus élevées que les réponses qualifiées autonomes sur l'ensemble de l'échantillon de recherche.

En effet, sans prise en compte de la nature des sanctions choisies et des représentations de la « justice/injustice », rappelons ici les résultats recueillis pour l'ensemble des deux échantillons, témoin et de recherche :

- Pour le groupe A : 61% de réponses hétéronomes et 39% de réponses autonomes ;
- Pour le groupe B : 66% de réponses hétéronomes et 34% de réponses autonomes ;
- Pour le groupe C : 62% de réponses hétéronomes et 38% de réponses autonomes ;
- Pour le groupe D : 69% de réponses hétéronomes et 31% de réponses autonomes ;
- Pour l'ensemble de l'échantillon de recherche : 64,5% de réponses hétéronomes et 35,5% de réponses autonomes à ce stade de présentation des données recueillies.
- Pour le groupe témoin : 15% de réponses hétéronomes (uniquement niveau H3) et 83% de réponses autonomes.

Concernant les 40 sujets étudiés, appréhendés dans leur ensemble, on constate un retard de l'accès à des compétences morales dominées par l'autonomie, mais aussi des carences dans le développement même de l'hétéronomie morale : certains sujets âgés de plus de 15-16 ans se trouvant encore au niveau H1, à la frontière de l'anomie morale.

A l'opposé, certains sujets ont accédé à des valeurs morales autonomes, favorisant une socialisation harmonieuse et un rapport au réel régi par le respect mutuel et la coopération.

Cependant ce constat n'est valable que pour les groupes A et B, autrement dit les sujets non délinquants, à savoir Mélina, Claire et Majed (groupe A) et Caroline (groupe B).

Rappelons ici les résultats globaux synthétisés dans notre tableau 15 au chapitre précédent, concernant le nombre de réponses hétéronomes recueillies sur l'ensemble de l'entretien pour l'échantillon de recherche :

Pour l'ensemble des 40 sujets : 1,5 fois supérieures,

Pour le groupe D : 2 fois supérieures environ ;

Pour le groupe C : 1,32 fois supérieures ;

Pour le groupe B : 1,77 fois supérieures ;

Pour le groupe A : 1,06 fois supérieures.

Du point de vue des réponses hétéronomes, en comparaison avec le groupe témoin, on obtient des scores :

Pour le groupe D : 4,36 fois supérieurs ;

Pour le groupe C : 3,42 fois supérieurs ;

Pour le groupe B : 3,98 fois supérieurs ;

Pour le groupe A : 3,26 fois supérieurs.

Nous n'avons pas effectué de bilans cognitifs, types tests psychométriques ou diagnostic opératoire sur l'échantillon témoin. Cependant, leur profil, présenté au chapitre 4, nous incite à supposer qu'aucun d'entre eux ne présentait de carences majeures sur le plan de l'activité cognitive et socio-cognitive.

Le recueil des informations concernant chaque sujet de l'échantillon, présenté au chapitre 4, nous permet d'approfondir les profils de chacun.

Ainsi, ces résultats globaux se doivent d'être nuancés et appréhendés en fonction des caractéristiques intergroupales et intragroupales, en lien avec la genèse de l'activité structuro-fonctionnelle des sujets.

Nous l'avons souligné, le groupe D est celui dont les valeurs morales étudiées sont les plus déficitaires, suivent les groupes B, C et A, du plus carencé au moins carencé.

Développées au chapitre 1, les modalités structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive peuvent être mises en lien avec la genèse de la réflexion éthique, mais aussi avec les conduites des sujets, en termes de coercition vs. coopération. La logique opératoire favorise la réciprocité et la socialisation de la pensée, renforçant les capacités motivationnelles et empathiques du sujet. Ainsi, elle permet de dépasser la pensée pré-opératoire dominée par les modalités figuratives de la connaissance, l'anomie morale, et l'égoïsme intellectuel.

La figurativité freine l'activité opératoire, en particulier lorsqu'elle est dominante après 6-7 ans, figeant le sujet « dans l'ici et maintenant », dans une logique « du pas vu pas pris », comme le soulignent Dolle, (1991, 1994), Dolle et Bellano (1989), De la Taille (1992) et Greppo (1998). Les modalités figuratives entrave ainsi la logique causale et anticipatoire, et peut par conséquent être envisagée comme un frein à la motivation intrinsèque et extrinsèque du sujet, selon la théorie de Deci et Ryan (2012a, 2012b).

En outre, la figurativité favorise la non-décentration cognitive, empêchant le sujet de prendre en compte le point de vue d'autrui, et ainsi de privilégier les rapports régis par la réciprocité, le respect mutuel et les principes d'égalité et d'équité inhérents à la justice distributive. Sur le plan métacognitif, cognitif et socio-cognitif, elle a des conséquences délétères sur la résolution des conflits intra et interpsychiques, du point de vue du raisonnement mais aussi des réactions psycho-affectives et émotionnelles du sujet, qui, par conséquent, peut s'avérer parfois plus intolérant à la frustration, comme nous allons l'observer à travers les sujets étudiés.

Ainsi, le sujet dont l'activité cognitive est dominée par les modalités figuratives de la connaissance au détriment de l'opérativité, sera freiné dans la construction de sa logique opératoire et formelle, avec des conséquences sur les valeurs morales, en termes d'une hétéronomie dominante. Cette dernière sera caractérisée, soit par une soumission à l'autorité en dépit des injustices évoquées ou des circonstances atténuantes, soit au contraire, par une attitude très coercitive, violente et agressive, qui renvoie à une pensée asociale, étayée sur des représentations « erronées » du réel, des croyances, des préjugés, typiques de la pensée anomique, et des prémices de l'hétéronomie morale du stade pré-opératoire, codées H1, H2, H2V et H2VLT dans notre présentation de résultats.

Suivant la conception interactionniste et développementaliste qui est la nôtre, il sera essentiel, dans un sous-chapitre suivant, de mettre en lien ces aspects cognitifs et socio-cognitifs avec la qualité des interactions familiales du milieu d'origine et l'âge du sujet lors de son placement.

Concernant le groupe A, sujets non maltraités et non délinquants, Majed, Mélina et Claire présentent une réflexion éthique davantage dominée par l'autonomie morale, en comparaison aux autres sujets de ce groupe. Au regard de leurs profils, décrits au chapitre 4, on constate que ces adolescents s'inscrivent dans un parcours scolaire ou de formation professionnelle construit, basé sur des projets. Leaders et coopératifs envers autrui, leur motivation est réelle : ils souhaitent travailler pour « s'en sortir » mais aussi aider leur famille naturelle. Ainsi, leurs compétences morales sont en cohérence avec leurs profils cognitifs, psycho-affectifs et leurs conduites. Leur logique opératoire et anticipatoire favorise la décentration intellectuelle, la réciprocité, le respect mutuel, et enrichit leur motivation intra et extrinsèque.

A l'opposé, les sujets de ce groupe dont les valeurs morales étudiées sont plus carencées, présentent des profils cognitifs plus déficitaires : Murad, Vincent en échec scolaire et déscolarisé, avec une motivation moindre pour élaborer des projets de vie, comme c'est le cas de Fatima. Leur argumentation est pauvre, s'étayant parfois sur des croyances et des préjugés, la soumission à l'autorité et la justice rétributive sont privilégiées, au détriment de la réciprocité et de l'égalité. Seul Vincent opte pour le vol dans le dilemme 1D : la non-décentration cognitive et la faiblesse de sa logique anticipatoire influe alors sur sa résolution du dilemme, en favorisant la coercition, la satisfaction immédiate, caractéristiques de la figurativité dominante et de l'égoïsme infantile.

Les autres sujets, Albert, Malik, et Souraya, dont les réponses sont majoritairement en H3, présentent des compétences morales à la frontière de l'autonomie morale, mais l'hétéronomie reste dominante. Ces adolescents, leaders, coopératifs et motivés ont de réelles perspectives d'avenir. Sandy accuse un retard scolaire mais reste inscrite dans un cursus de collège, sa faible estime de soi et son manque de confiance en elle semble influencer sur ses résultats et sa motivation, se situant elle aussi à un niveau H3 dominant, mais privilégiant la réciprocité aux sanctions expiatoires. Ainsi, les difficultés cognitives de ces sujets semblent les freiner dans leurs apprentissages scolaires, mais aussi dans leur rapport à l'appropriation des valeurs morales autonomes, en effet, tous devraient avoir accédé à l'autonomie morale dominante au vu de leur âge respectif. Toutefois ces sujets n'optent pas pour la violence pour résoudre les

dilemmes moraux, privilégiant la soumission à l'autorité ou parfois la négociation. Ces sujets semblent alors ancrés dans une pensée opératoire concrète, alors qu'ils devraient se situer au stade formel selon la genèse piagétienne. Si la figurativité dominante freine leur activité réflexive sur le plan éthique, elle ne coïncide pas avec des conduites asociales ; elle favorise la justice rétributive et les sanctions expiatoires mais sans violence associée.

Concernant le groupe B, sujets maltraités et non délinquants, Caroline se distingue du groupe, avec une autonomie morale dominante. Ses compétences cognitives lui permettraient d'accéder à une insertion professionnelle, conjuguée à une motivation altruiste de travailler auprès d'enfants. Toutefois son caractère impulsif, leader sur un mode coercitif, en relation conflictuel avec l'autorité adulte, la freine dans ses apprentissages et son parcours professionnalisant. Ainsi, ce sont davantage certains traits de sa personnalité qui biaise sa trajectoire développementale, en particulier en termes de socialisation, nous reviendrons sur les liens entre traits de personnalité et développement socio-cognitif au cours de ce chapitre.

La capacité de contrôle émotionnel, la motivation, ainsi que les notions de « choix » et de libre-arbitre interviennent alors comme concepts clés dans la compréhension des liens entre réflexion éthique et actions du sujet sur le réel, actions socialisées ou non : nous approfondirons ces points à travers les sujets auteurs d'actes délinquants en particulier.

Ali, adolescent réservé, avec un niveau scolaire satisfaisant, scolarisé en 3^{ème}, reste encore ancré dans l'hétéronomie morale, mais à un niveau moins carencé que les autres. Ses capacités opératoires lui permettent de suivre une scolarité adaptée, mais restent insuffisantes pour accéder à une pensée morale autonome dominante. En effet, son argumentation au cours de l'entretien a parfois été ambivalente, en particulier au niveau des « injustices/ justices » et des sanctions, où la non décentration cognitive pouvait être encore prégnante.

Mohamed, Ismahil et Yasmina, souffrant de profondes carences cognitives, en échec scolaire, accusent un retard majeur sur le plan de la réflexion éthique, dominée par des niveaux H1 et H2, à la frontière de l'anomie morale. Leur pensée est peu socialisée, Mohamed et Yasmina optant pour la soumission, tant au niveau des dilemmes moraux que dans leur vie personnelle, alors qu'Ismahil peut s'avérer beaucoup plus ambivalent, entre souffrance extrême entraînant un repli sur soi, des pleurs et des phobies, et une agressivité verbale et physique lorsqu'il est en colère. Le retard cognitif et la prégnance de la figurativité ne peuvent à eux seuls donner

du sens aux troubles psycho-affectifs et comportementaux d'un individu, mais leurs liens sont étroits.

En effet, au regard du profil de ces adolescents, l'activité cognitive pré-opératoire apparaît comme dominante. Or si ce stade doit être dépassé vers 6-7 ans, selon le sujet épistémique piagétien, rappelons que ces sujets sont âgés de 14 ans et demi à 16 ans et demi. Leur profil de personnalité sur le plan psycho-affectif et émotionnel correspond à cette période développementale, où le jeune enfant se situe aux prémices de la socialisation, sans réciprocité dominante, où l'égoïsme intellectuel et la croyance prévalent au détriment de la logique opératoire concrète, et où la capacité de gestion et de contrôle émotionnels sont moindres.

Si tous les autres sujets de ce groupe restent ancrés dans l'hétéronomie morale, tous n'ont pas les mêmes profils cognitifs : Mehdi et William sont en errance dans leur parcours scolaire et professionnalisant. Mehdi est plus carencé que William sur le plan de la réflexion éthique.

Leaders, peu motivés à s'insérer, leurs arguments fondés sur certaines croyances, inhérentes à la figurativité et aux mécanismes de la pensée symbolique, nous ont interpellée, surtout s'agissant de la vision très rétrograde de la femme ; leurs réponses concernant les sanctions pouvaient s'avérer très coercitives et disproportionnées par rapport aux actes évoqués, renforçant la thèse de la non décentration cognitive et de faibles capacités empathiques, afférentes au développement de l'enfant de 2 à 6 ans.

Les quatre autres adolescentes du groupe, excepté Caroline, accusent aussi un retard dans le développement du jugement moral. Yasmina et Sofia restent encore très marquées par le vécu des maltraitances subies. Yasmina se situe à la frontière de l'anomie morale, optant majoritairement pour les sanctions expiatoires ; sa pensée reste fortement ancrée dans l'activité sémiotique, dominée par les aspects figuratifs et l'égoïsme intellectuel enfantin. Méliissa et Katia, apparaissent comme plus motivées pour s'insérer professionnellement, même si elles restent limitées dans leurs choix par leurs compétences cognitives. Leurs arguments relèvent du stade opératoire concret, avec une nette préférence pour la soumission à l'autorité dans certains dilemmes, mais aussi des capacités de décentration cognitive qui leur permettent d'appréhender les facteurs d'intentionnalité et de responsabilité, et qui allient la réciprocité au niveau des sanctions. Leurs qualités empathiques et leur sollicitude semblent alors favoriser les rapports de réciprocité. Les capacités opératives de ces adolescentes âgées

de 15 ans passé, favorisent alors le dépassement du stade du réalisme moral, qui domine la pensée jusqu'à 8-9 ans suivant la théorie piagétienne.

Concernant le groupe C, sujets non maltraités et délinquants, Malika, Délia et Myriam, se distinguent du groupe par leurs niveaux de compétences morales, même si celles-ci restent carencées au regard de la genèse piagétienne. Leurs compétences cognitives leur permettent parfois une argumentation logique, décentrée et empathique. C'est surtout le cas pour les dilemmes 1A à 2B, où l'intentionnalité est prise en compte, conjuguée aux circonstances atténuantes liées à l'âge du protagoniste de l'histoire ou au contexte. Ces aspects renvoient aux caractéristiques de la sollicitude féminine, décrite par Gilligan (1982) et Gay-Crosier, (2004). En effet, au sein de ce groupe, mais nous l'aborderons aussi sur l'ensemble de l'échantillon de recherche, ce trait de la morale, décrit par Gilligan (1982) en critique des travaux de Kohlberg des années 70 et 80, serait plus marqué au sein de la population féminine comme nous l'avons décrit au cours de notre première partie. Notons toutefois, que cette caractéristique de la morale féminine est remise en question par des expériences récentes, dont celle de Bègue (2010).

Karim, Martin et Maya, les plus carencés de ce groupe sur le plan éthique, présentent des troubles cognitifs sévères : pauvreté du champ lexical, faible concentration et déficit attentionnel, compréhension moyenne, profils de suiveurs au sein du groupe. Ces adolescents semblent alors ancrés, au vu de leur anamnèse et de leurs réponses au cours de notre entretien, dans une pensée pré-opératoire : leurs arguments relèvent de la croyance, voire de la croyance religieuse concernant Karim, élevé dans un milieu intégriste. L'assimilation et l'accommodation au réel sont « déformantes », les abstractions empiriques : ces sujets ne prennent en compte que les états de la situation et non les rapports entre les états qui conduisent aux transformations.

En effet, le lien causal et la réversibilité logique n'agissent pas, l'activité cognitive étant dominée par la figurativité et des représentations du stade sémiotique. Martin et Karim, à la frontière de l'anomie morale, n'hésitent pas à opter pour la violence et le vol pour résoudre le dilemme moral. Leur incapacité à se décentrer engendre alors des conduites asociales et coercitives.

Anissa, moins carencée au niveau du jugement moral que les adolescents précédents, choisit aussi ce type de conduites agressives. D'après son anamnèse, ce comportement violent,

visible aussi dans sa vie quotidienne est la raison principale de son placement, sa famille d'accueil ne pouvant plus tolérer ses débordements verbaux et sa violence physique. Anissa, qui suivait une scolarité en collège, a renoncé à tout apprentissage vers ses 13 ans, période où elle a commencé à consommer du cannabis en grande quantité, le mélangeant avec des alcools forts lorsqu'elle en avait l'occasion. Ainsi, la consommation de toxiques a engendré un véritable bouleversement dans sa trajectoire développementale, conduites favorisées par l'effet d'entraînement de fréquentations au profil déviant. Aussi, ses carences cognitives ne sont pas les seules en jeu, la consommation accrue de drogues étant une des sources essentielles de la modification de l'appropriation du réel et de ses conduites, caractérisées par un rejet massif de l'autorité, de la contrainte, d'une intolérance majeure face aux frustrations, et d'un manque flagrant de contrôle émotionnel et comportemental.

La consommation de toxiques ne peut être ignorée s'agissant de ces liens étroits avec le fonctionnement neurochimique et ainsi le développement socio-cognitif du sujet, en termes d'une altération, parfois rapide, et chronique, que nous constatons sur un nombre important de mineurs délinquants issus de notre échantillon de recherche, mais aussi au sein de la société comme nous l'avons décrit au chapitre 3 (dont Born, 2006 ; Rapport de l'ONDRP, Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales, 1996 et 2013 ; Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs, Sénat février 2002 ; Directives de la Mission Interministérielle de lutte contre la Drogue et la Toxicomanie, 2013).

Sofian et Amin, consommateurs de cannabis, en situation « d'errance », dealers et receleurs d'objets volés, sont leaders de leurs bandes. Leur profil de personnalité est asocial, leur réflexion éthique carencée mais avec une majorité de réponses en H3. Abdul, aussi consommateur de drogue et d'alcool, ne subit pas les effets toxiques de la même façon, sa consommation le « ralentit », le rend « passif », ce qui ne l'empêche pas de dealer et faire du recel. Concernant leur développement cognitif, et plus particulièrement les rapports avec le jugement moral, ces adolescents ne privilégient pas forcément la violence, (sauf Sofian qui opte pour le vol du médicament dans le dilemme 1D). Leurs arguments sont empreints d'un vocabulaire pauvre et argotique, leur appréhension du réel est « déformante », les abstractions étant souvent empiriques ou pseudo-empiriques : ils ne prennent en compte que les états ou les transformations entre les états mais sans lien causal ni capacité de réversibilité logique.

Leur système de pensée s'ancre fortement dans la croyance, alimentant la provocation et des conduites à risque. L'autorité est rejetée massivement voire défiée, « La prison ne fait pas peur, au contraire c'est le moyen de se faire de meilleurs contacts ».

Les mécanismes de la figurativité freinent la logique opératoire et les figent dans des relations de coercition, qui alimentent leurs profils asociaux. Nous approfondirons les liens entre compétences morales et cognitives et profil délinquant dans la suite de ce chapitre.

Le groupe D, sujets victimes de maltraitements et délinquants, apparaît comme le plus carencé sur le plan de la réflexion éthique, en comparaison à l'échantillon de recherche et l'échantillon témoin, avec 12 réponses en H1, 36 en H2, et un nombre important de réponses à caractère violent et déviant : 7 H2V pour le dilemme 1D, dont 6 sujets en H2VLT pour les dilemmes 3A et 3C.

Rachida est la seule de tout l'échantillon de recherche à n'avoir que des réponses au stade de l'autonomie morale, Wafa la suit avec 7 AUT. Cependant ces adolescentes, associent régulièrement sanctions expiatoires et par réciprocité, mais jamais de façon disproportionnée ni violente. Leurs capacités cognitives sont dites « satisfaisantes » d'après les anamnèses, ce qui coïncide avec la qualité de leurs arguments : aucune difficulté de compréhension et d'expression langagière, sous-tendue par une bonne capacité d'adaptation en termes d'assimilation et accommodations, d'abstractions pseudo-empiriques et réfléchissantes.

« L'abstraction réfléchissante consiste à construire de nouvelles connaissances et structures logico-mathématiques en prenant appui sur des coordinations logico-mathématiques d'actions ou d'opérations déjà acquises. » (Archives Fondation Jean Piaget, 2014). Les compétences cognitives de ces adolescentes s'étaient sur une logique opératoire et formelle, avec un raisonnement hypothético-déductif. Cependant leur profil de personnalité, asocial, leader et auteure de vols, comme c'est le cas pour Majdy et Mickaël, marque une nette différence entre compétences morales et conduites, nous y reviendrons.

A l'opposé, les autres adolescents de ce groupe, présentent de profondes carences de la réflexion éthique, associées à des déficits cognitifs importants et des troubles du comportement, souvent associés à une forte consommation de toxiques. Profils de suiveurs au sein du groupe, leur niveau de jugement moral se situe à la frontière de l'anomie : figés au stade sémiotique, pré-opératoire, ils n'ont pas accès à la réversibilité logique, biaisant fortement le rapport au réel en termes d'assimilation et d'accommodation. Le raisonnement

figuratif sclérose leur activité cognitive, dominée par l'égoïsme intellectuel, les préjugés et les croyances, avec des réponses sur un mode coercitif et violent face à l'autorité et la frustration. Cela reflète une pensée non socialisée, d'enfants de 3-4 ans suivant la genèse développementale, le contrôle de l'impulsivité est mineur, et l'empathie peu développée.

En conclusion, nous observons que les compétences cognitives sous l'angle structuro-fonctionnel ont des rapports étroits avec le niveau de jugement moral atteint pour une large majorité des sujets de notre échantillon de recherche. L'opérativité et la logique opératoire permettent une flexibilité de la pensée, la décentration cognitive, des abstractions pseudo-empiriques et réfléchissantes, ainsi que des processus d'adaptation, en termes d'équilibration majorante entre assimilation et accommodation. Ces caractéristiques sont afférentes à l'activité opératoire pour les sujets décrits précédemment, mais aussi, pour certains selon les dilemmes, à un raisonnement hypothético-déductif du stade formel. Ce type de raisonnement s'accorde alors avec des réponses du stade autonome, mais nous l'avons souligné, pas forcément avec des conduites socialisées s'agissant des mineurs délinquants en particulier.

A l'inverse, la pensée pré-opératoire, régie par des représentations erronées du réel, des croyances et préjugés, dominée par les aspects figuratifs de la connaissance, fige le sujet dans son développement moral. Les plus carencés, se situent à la frontière de l'anomie morale, ou aux prémices de l'hétéronomie, sous deux aspects distincts :

- Une soumission totale à l'autorité, sans prise en compte de l'intentionnalité, de la responsabilité, des circonstances atténuantes de la culpabilité et du contexte. Ces sujets optent pour une justice rétributive, la non-réciprocité, les sanctions expiatoires, parfois violentes et disproportionnées par rapport à l'acte commis. Nos contre-suggestions et sollicitations n'ont pas permis l'avènement d'un conflit cognitif, le sujet se centrant sur son point de vue, dominé par la figurativité. Les processus même de l'assimilation pouvaient être déformants, empêchant toute accommodation, et donc une adaptation face à la réalité du dilemme moral évoqué.
- A l'opposé, certains sujets, aussi aux prémices de la construction de l'hétéronomie morale, aux frontières de l'anomie morale, ne tolèrent aucune frustration ni règles. L'autorité est rejetée en bloc, donnant lieu à des comportements agressifs et violents, asociaux. Ces mineurs sont figés « dans l'ici et maintenant », (Greppo, 1998), aucune décentration cognitive n'est possible ; l'empathie est quasi inexistante et leurs

émotions impulsives et incontrôlables. La motivation intrinsèque prime, s'étayant sur la satisfaction immédiate des besoins, sans tenir compte des contraintes du réel, des règles et des interdits. La pensée, peu ou pas socialisée, est dominée par la figurativité mais sur un mode coercitif, comme chez le jeune enfant qui accède au stade pré-opératoire.

Les compétences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive sont au centre des capacités d'apprentissage et des capacités d'adaptation du sujet au réel. Les théories cognitivistes et neuroscientifiques actuelles, dont certaines sont exposées au sein de notre partie théorique, soulignent l'importance de **six grandes fonctions cognitives et affectives** au cœur de l'apprentissage humain, tout au long de la vie, sous-tendues en particulier par le développement des lobes frontaux au fil de notre évolution :

- **La capacité de représentation** : elle permet au sujet d'évoquer l'objet en son absence, grâce à la permanence des perceptions sensorielles en l'absence de nouveaux stimulus, et de favoriser l'imagination ;
- **La flexibilité mentale** : elle permet au sujet de sélectionner des informations pertinentes et d'abandonner des représentations inadaptées. Grâce à la dialectique des processus d'assimilation et d'accommodation décrite par Piaget (1937, 1974, 1975) puis reprise par les néo-piagétiens, notamment par Ducret (2007), le sujet doit se séparer d'anciennes représentations pour les faire évoluer et ainsi construire de nouveaux schèmes. Cependant, sur le plan psycho-affectif, renoncer à d'anciennes représentations peut parfois se révéler stressant et anxiogène pour le sujet, selon les difficultés du problème. Cette période de vulnérabilité du sujet doit être accompagnée par un environnement d'apprentissage suffisamment sécurisant et adapté aux compétences de l'individu, lui permettant ainsi de progresser. (Notons à ce sujet, que les élèves français sont huit fois plus stressés que les finlandais selon l'étude PISA de l'OCDE de 2003) ;
- **La planification** : elle permet d'élaborer un programme d'action et de vérifier son exécution, de se représenter l'avenir et de construire des projets. Le sujet peut s'extraire de la temporalité immédiate et de son impulsivité à agir grâce à la projection dans le temps, permettant à l'émergence de nouvelles potentialités, à condition que le sujet puisse se représenter dans l'espace-temps, présent et à venir ;
- **La capacité d'initiative et d'attention** : Elles concernent le rapport entre le sujet et ses comportements hétérodéterminés et autodéterminés, en lien avec les fonctions

spatiales des lobes frontaux. En privilégiant un cadre qui laisse de l'espace aux initiatives du sujet, ce dernier peut alors gagner en autonomie, renforçant son attention et son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2002) et d'autodétermination (Deci et Ryan, 2012a, 2012b, Guerrien, 2005, 2010) ;

- **La régulation émotionnelle** : Les lobes frontaux sont étroitement connectés aux structures nerveuses et émotionnelles, ils peuvent les inhiber, mais l'inverse est aussi possible. S'il est essentiel de pouvoir contrôler nos émotions et leurs débordements, en termes notamment d'impulsivité, il est essentiel de rester en contact avec elles car leur intensité régule notre perception du monde. Il est alors profitable au sujet de pouvoir exprimer et verbaliser ses émotions, agréables ou désagréables, pour favoriser des conditions d'apprentissage adaptées.

Aussi, comme nous l'avons exposé précédemment, ces fonctions peuvent être altérées ou non selon les sujets de notre échantillon expérimental. Une activité cognitive relevant des stades pré-opératoire, ou début opératoire concret, (autrement dit d'un enfant âgé de 3 à 7 ans selon la genèse développementale piagétienne), sous l'emprise de l'hétéronomie dominante et de la figurativité, va aliéner l'ensemble ou partie de ces fonctions cognitives du sujet, ces mêmes fonctions déficitaires « figeant » l'adolescent dans sa trajectoire développementale, sclérosant les capacités d'adaptation de sa pensée et de ses conduites au réel. Les troubles de la compréhension et de l'expression langagière renforcent les frustrations du sujet dans sa capacité à s'approprier et à s'adapter à son environnement mais aussi à ses propres problématiques intrapsychiques.

Des recherches récentes en psychologie et neurosciences, (dont Favre, 2007, 2010a, 2010b ; Mayer, 2001) s'intéressant aux troubles cognitifs des enfants en souffrance, en proie à des dysfonctionnements familiaux, des négligences et/ou des maltraitances, confirment les « dérèglements » de ces fonctions cognitives, insistant sur le rôle en partie protecteur et émancipateur de l'école, favorable à la résilience comme nous l'avons décrit à travers notamment les travaux de Manciaux (2001), Anaut (2003, 2005, 2007) et Cyrulnik (2007). Nous approfondirons les liens entre raison et émotions au cours de ce chapitre.

Certains sujets, décrits précédemment, ont un champ lexical très pauvre, de 200 à 300 mots, d'un niveau d'un enfant en bas âge de 2-3 ans, et utilisent des expressions argotiques, répétitives, « qui tournent en boucle », expressions qui peuvent recouvrir diverses significations, pas toujours explicites pour le sujet lui-même.

Les difficultés au niveau du lire-écrire, parfois conséquentes selon les adolescents étudiés, dont certains, les plus âgés notamment, sont en situation d'illettrisme, se conjuguent et sont étroitement liées aux déficits cognitifs précités.

En effet, que serait notre monde sans la lecture et l'écriture ? Besse (2003) souligne l'évolution et les différentes fonctions de l'écriture, depuis ses premières traces en Mésopotamie, dès le IV^{ème} millénaire avant notre ère, à aujourd'hui ; « L'histoire de l'écriture montre ainsi qu'elle a rempli des fonctions variées, de plus en plus nombreuses dès lors que le perfectionnement des systèmes d'écriture permettait de tenir compte, dans l'écriture, des moindres inflexions de sens souhaité par le scripteur et comprises par ses lecteurs. » (pp.198-199)

Associant divers travaux scientifiques et expériences de terrain sur les publics en situation d'illettrisme, Besse (2003) a mené une étude en milieu carcéral pour présenter « une manière de vivre en situation d'illettrisme », en utilisant notamment le DMA, Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'écrit. Le chercheur relève alors plusieurs **fonctions de l'écrit**, en les comparant avec celles relevées au cours de l'Histoire :

- « - **Une fonction expressive** (pour soi) : s'exprimer, communiquer ses manières de sentir et de voir le monde, se détendre (fonction *ludique*) ;
- **Une fonction pragmatique** (pour agir) : acheter, payer et vendre (fonction *commerciale*) ; demander des autorisations, connaître et faire valoir ses droits (fonctions administrative et juridique) ; chercher du travail et rédiger un CV (fonction *économique*) ;
- **Une fonction sociale** (pour rencontrer l'autre) : échanger des informations à distance, être en relation différée avec les autres, donner des nouvelles de soi, en recevoir des autres (fonction *communicative*) ; s'intégrer dans la société, respecter des usages sociaux en tenant compte du destinataire (fonction *intégrative*) ; découvrir les expressions artistiques et culturelles (fonction *culturelle*) ;
- **Une fonction cognitive** (pour connaître) : nommer et désigner le réel, à l'aide du langage, oral et écrit (fonction *déictique*) ; représenter le langage, sous la forme d'une trace portant de la signification, disposée sur un espace orienté (fonction *représentative*) ; conserver une trace en mémoire et la rappeler à loisir (fonction *mnémonique*) ; organiser le réel en schémas, tableaux, titres, tables des matières (fonction *structurante*, de mise en ordre) ; mettre ce qu'on pense ou ce qu'on voit par écrit, à distance de soi, pour mieux y réfléchir (fonction *intellectuelle*) ; transmettre et

acquérir des connaissances, apprendre (fonction *informative*). » (Besse, 2003, pp.199-200).

Les adolescents en grandes difficultés ou « échec » dans le lire-écrire sont alors « amputés » de tout ou partie de ces fonctions liées à cette compétence majeure du développement humain.

Chez les sujets moins carencés cognitivement et à des niveaux de jugement moral H3 ou autonomes, qui préfèrent des conduites socialisées et s'inscrivent dans un parcours d'apprentissage scolaire et professionnel constructif, ces fonctions sont favorables à leurs apprentissages et à leur insertion socio-professionnelle.

Elles permettent aussi un meilleur contrôle émotionnel, enrichissent leur sentiment d'auto-efficacité et leur autodétermination. Par conséquent, ces compétences cognitives, socio-cognitives, de régulation émotionnelle et motivationnelle, renforcent leurs capacités de résilience. Aucun d'entre eux ne se trouve en situation d'illettrisme, même si certains rencontrent des difficultés dans ce domaine, ralentissant ainsi parfois leurs apprentissages.

Ainsi, nous allons mettre en lien ces caractéristiques développementales avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles des sujets de notre recherche, en particulier en nous référant aux « ingrédients critiques » du milieu familial, en termes de structuration souple, aléatoire et rigide. L'anamnèse du sujet intrafamilial et la période du placement, le vécu psychotraumatique et les facteurs de vulnérabilité seront alors au cœur de cette analyse, suivant les théories décrites au cours de notre première partie, et nos hypothèses 2 à 5.

7.2 Jugement moral en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles.

Tous les mineurs de notre échantillon de recherche sont placés en foyers, suite aux décisions prises par les services médico-sociaux, ASE, et/ou judiciaires, en cas de délits.

Pour rappel, tous les mineurs du groupe A ont été confiés aux services de l'ASE et placés en foyers d'adolescents sur demandes parentales, de l'un ou des parents, en particulier pour des raisons économiques, le ou les parents n'ayant pas la capacité de subvenir matériellement aux besoins de leur enfant, étant en situation de grande précarité financière.

Tous ces adolescents rentraient chaque week-end et une partie des vacances scolaires au sein de leur famille naturelle. Certains ont d'abord été placés, plus jeunes, en familles d'accueil, le foyer pouvant être un lieu de transition en attendant un autre placement en famille d'accueil, ou un lieu de résidence en attendant leur majorité, lorsque la famille d'accueil n'était plus apte à les accueillir (déménagement, départ à la retraite, problèmes de comportement du mineur, etc.).

Les sujets du groupe C ont été placés, soit sur demande parentale, soit confiés aux services sociaux suite à des délits commis, parfois en attente d'un placement en CEF ou familles d'accueil.

Ainsi, si ces mineurs n'ont pas subi de maltraitances intrafamiliales, le contexte de vulnérabilité est bien réel, en termes de précarité socio-professionnelle et économique, situation de migrants, chômage, etc., ainsi que le vécu du placement en familles d'accueil ou foyers, qui peut être aussi perçu comme un « facteur à risque », et être vécu comme un psychotraumatisme par le mineur.

En effet, comme nous l'avons souligné au cours du chapitre 2, c'est généralement un ensemble de facteurs à risque qui peuvent devenir sources de risque pour le développement de l'enfant ou de l'adolescent, et non un risque pris isolément. Nous avons évoqué les liens entre précarité et vulnérabilité, notamment à travers les travaux de Tap et Vasconcelos (2004) et Cazals (1995). Ces recherches mettent notamment l'accent sur les capacités de résilience des sujets face aux situations à risque qui pourraient biaiser leur trajectoire développementale, en particulier pour contrecarrer les préjugés sur les publics grandissant en milieux « précaires ».

Le concept de résilience a été largement décrit au cours de ce même chapitre, notamment à travers les travaux de Pourtois et Desmet (2000), Cyrulnik, (2006), Cyrulnik et Pourtois (2007), Tisseron (2009), Manciaux et Gabel (1997), Manciaux (2001) et Anaut (2003, 2005, 2007).

Comme Bouteyre (2004) le rappelle, « La résilience désigne la mise en place de compétences permettant de s'adapter et de se développer alors que l'environnement est devenu menaçant, traumatisant, pathogène. » (p. 103). Ainsi, la résilience peut se définir comme la capacité de certaines personnes de mener une existence harmonieuse, saine, constructive et productive, en dépit de conditions d'existence très défavorables ; autrement dit, il s'agit d'une aptitude à se développer de manière satisfaisante et à développer ses compétences malgré un contexte à risque.

Nous reviendrons sur ces concepts, mais abordons tout d'abord les caractéristiques du milieu familial susceptibles de favoriser le développement de l'enfant, ou, au contraire, nuire à sa trajectoire développementale.

Selon Lautrey (1980), une condition nécessaire au développement cognitif réside dans l'existence de régularités dans l'environnement, ce dernier devant présenter au moins deux caractéristiques générales afin d'être le plus favorable, renvoyant à un milieu *souplement structuré* : 1- être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet, et 2- offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions.

L'environnement *aléatoire, ou faiblement structuré*, ne présente que la première caractéristique : tous les événements qui surviennent sont imprévisibles et mettent le sujet en situation de déséquilibre. Les règles sont mouvantes, instables, freinant les capacités anticipatoires, d'abstractions et de logique opératoire du sujet, bouleversant l'organisation de ses schèmes et ses compétences de décentration cognitive.

L'environnement *rigidement structuré* ne présente que la seconde caractéristique. Les règles sont intangibles, fixées définitivement, limitant *de facto* les situations de déséquilibre, qui seules sont sources de construction cognitive.

Les milieux familiaux dont sont issus les sujets du groupe A de notre échantillon de recherche peuvent correspondre à ces trois types de structuration selon les informations recueillies.

Cependant, le groupe C, délinquants non maltraités, est constitué de sujets dont les familles se caractérisent parfois par leurs déviances, des vécus psychotraumatiques, ou des difficultés majeurs d'ordre psychologiques, voire psychiatriques, d'après nos sources d'informations. Milieu familial intégriste, et/ou délinquant, lourdes carences éducatives mais non considérées comme des maltraitances, au sens juridique, au moment du placement, etc. qu'il s'agisse des groupes A ou C, la protection des mineurs, sous couvert de mesures préventives, fut l'une des motivations du placement du mineur.

Ainsi, au regard des dossiers et des anamnèses, peu de sujets semblent avoir grandi dans des milieux sagement structurés, exceptés des mineurs du groupe A, à savoir Albert, Malik, Majed, Méline, Souraya, Fatima et Claire. A la lecture des données développées dans la présentation des résultats, ainsi que dans le paragraphe précédent, même si certains accusent un retard cognitif et de la réflexion éthique, leur trajectoire développementale reste constructive. Ces adolescents ont des projets, un désir de s'insérer et de « s'en sortir ». Leurs capacités de résilience, leurs motivations et leurs ambitions les portent vers un avenir plus harmonieux et équilibré. Ainsi, ces adolescents ayant souvent grandi dans des milieux « précaires » mais suffisamment structurés sur le plan affectif et éducatif, **l'âge du placement** ne semble pas avoir d'impact notable sur leurs compétences morales et socio-cognitives ; en outre ces adolescents gardent contact avec leur famille naturelle respective, s'y rendant le week-end et les vacances scolaires.

Murad, primo-arrivant placé depuis 2 mois au moment de l'entretien, et Vincent, placé depuis 5 mois, apparaissent plus en difficultés. La prise en charge tardive par les services médico-sociaux semble jouer en leur défaveur. Murad a grandi dans un village reculé d'Algérie où il n'était plus scolarisé, et ce depuis le niveau élémentaire. Il travaillait dans les champs pour aider son père. Vincent a grandi dans un foyer monoparental, seul avec sa mère, au chômage, en grande précarité intellectuelle et économique.

A ce jour, il est trop tôt, au regard des périodes de placement, pour savoir si leurs capacités de résilience pourront s'agir ; en l'état, ce sont les deux mineurs du groupe qui apparaissent comme le plus en difficultés, tant dans leur vie quotidienne qu'au niveau des résultats de notre protocole de recherche.

Toujours concernant les sujets non victimes de maltraitements au sein de leur milieu familial d'origine, mais pouvant évoluer comme nous l'avons souligné dans des milieux « à risque » voire toxiques, tous ont été placés tardivement, autrement dit à l'âge de l'adolescence.

Dans le groupe C, Sofian et Abdul ont été placés à 8 et 9 ans, Anissa à 8 mois. Nous reviendrons sur les effets de la consommation de toxiques, en particulier de cannabis dans la suite de notre analyse, notamment concernant les profils de ces trois derniers mineurs.

S'agissant de la qualité de leurs interactions familiales précoces, les caractéristiques en termes de structurations aléatoires ou rigides sont prégnantes. En effet, les carences familiales, vécues précocement et de manière durable pour 7 de ces sujets, semblent avoir eu des conséquences délétères sur la trajectoire développementale de ces adolescents, sur le plan cognitif, dont moral, socio-cognitif, psycho-affectif, empathique et comportemental, au vu de leurs conduites délictueuses.

Nous avons exposé au cours des chapitres 2 et 3 les nombreux travaux qui traitent de l'influence des carences familiales, socio-économiques, et sociales sur la trajectoire développementale des sujets. Nous allons à présent approfondir les caractéristiques particulières relatives aux sujets victimes de maltraitements, puis celles relatives aux mineurs délinquants.

7.2.1 Maltraitance : enjeux et liens avec le développement de la réflexion éthique.

Les sujets victimes de maltraitements sont issus de milieux aléatoires ou rigidement structurés selon la consultation des dossiers et l'enquête *in situ*. Dans le groupe B, William a été placé à 2 ans, Ali, Mélissa et Caroline à 5 ans ; ils représentent les sujets les moins carencés sur le plan de la réflexion éthique. Katia placée à 3 ans et demi, a des carences plus importantes sur le plan cognitif et du jugement moral mais reste très investie dans ses apprentissages scolaires.

En revanche, Mohamed, Mehdi, Ismahil, ont été placés tardivement : respectivement à 16 ans, 12 ans et 11 ans et demi. Comme nous l'avons souligné dans le sous-chapitre précédent, Mohamed et Ismahil accusent un retard avéré sur le plan cognitif, du jugement moral, et souffrent de troubles psycho-affectifs. Mehdi se désinvestit socio-professionnellement, leader du groupe, il présente des troubles du comportement en termes d'impulsivité et violence

envers autrui. Les troubles de la socialisation sont donc prégnants au regard de leur parcours développemental.

Le vécu de maltraitances et la toxicité des relations intrafamiliales subie sur une longue période, ont aggravé le psychotraumatisme et ont eu des effets délétères sur leurs capacités de résilience.

Les adolescentes de ce groupe, Yasmina et Sofia, accusent aussi le même retard développemental sur le plan psychologique. Toutes deux victimes de violences sévères et d'abus sexuels intrafamiliaux jusqu'à l'âge de 14 ans, elles ne sont placées que depuis quelques mois au moment de notre rencontre. Les troubles psycho-affectifs sont majeurs, le traumatisme étant encore très vivace.

Au regard de leur profil respectif, certains adolescents portent encore les stigmates du stress post-traumatique au moment de l'entretien, les séquelles de maltraitances lourdes, dont les abus sexuels, ont eu des effets extrêmement toxiques et nuisibles sur leur développement, dont les caractéristiques ont été exposées dans notre première partie à travers notamment les travaux de Crocq (1994, 2007), Durning, (1995), Gabel, Lebovici, Manciaux et Gabel (1997), Manciaux, (2001), Marcelli, (1996, 2004), Mazet et al. (1996), Sibertin-Blanc et Vidailhet (2008).

Ces troubles développementaux sévères se retrouvent chez des adolescents du groupe D : Said, Mustafa, Jordan, Célia, Jessica et Alison, en termes de retard important sur le plan cognitif, sur le plan structuro-fonctionnel, socio-cognitif et psycho-affectif, troubles associés à des conduites déviantes et délictueuses, et au sein même de la réflexion éthique.

Said a vécu la clochardisation lors de ces multiples fugues de son milieu familial maltraitant, placé à 15 ans et demi, il fugue du foyer de façon incessante. Mustafa a été placé à 14 ans et demi, suspecté de viol sur mineures ; Jordan placé à 7 ans en famille d'accueil, est rentré en foyer à 14 ans, victimes de maltraitances lourdes et d'abus sexuels, ses troubles psychopathologiques étaient extrêmement sévères lors de sa prise en charge par les services judiciaires, médico-sociaux et psychiatriques. Célia, placée à 15 ans, en situation d'obésité morbide, accuse un trouble généralisé du développement ; Jessica, vient d'être placée à l'aube de ses 15 ans, victimes d'abus sexuels et de maltraitances et sévices de la part de sa mère. Alison, placée à 13 ans et demi, a été abusée sexuellement pendant plus de 5 ans par son beau-père, et a grandi au sein de violences familiales et conjugales.

Tous portent les traces d'un psychotraumatisme majeur, avec les caractéristiques soulignées par Alföldi (2010), à savoir, « Le niveau de danger est avéré et corroboré par un ensemble d'indicateurs dont les suivants : l'enfant ne manifeste aucun attachement envers son père, sa mère ou toute autre personne assurant son éducation ; sa croissance est altérée par des problèmes de santé majeurs ; il est absent ou dangereux envers son réseau relationnel et en milieu scolaire où ses résultats sont inexistantes ; ses dominantes comportementales révèlent une perturbation sévère : actes autodestructeurs, délinquance, dépression, mutisme, agressions sexuelles, violences corporelles, fugues prolongées, comportements addictifs. » (p. 162).

Le vécu psychotraumatique chronique et répété (selon l'approche de Crocq, 2007) sur le développement psycho-affectif, socio-cognitif et de la réflexion éthique révèle des séquelles différentes concernant Wafa et Rachida : placées à 5 et 9 ans, ces adolescentes, au comportement leader délinquant, ont accédé à un niveau de jugement moral autonome, avec des capacités de raisonnement logique et opératif, parfois d'un niveau hypothético-déductif selon leurs arguments au sein de l'entretien.

Au regard de la pluralité des profils des mineurs victimes de maltraitances sévères dont des abus sexuels intrafamiliaux, répétés sur une période prolongée, le psychotraumatisme a des effets différenciés sur la trajectoire développementale des sujets.

Un des effets notoires, soulignés par tous les spécialistes de la maltraitance et des carences familiales lourdes, dont ceux cités dans notre première partie, est **la durée et la fréquence d'exposition aux violences intrafamiliales et sociales**.

Nous constatons que **l'âge du placement du mineur est donc l'un des déterminants**, comme nous l'évoquons dans notre troisième hypothèse : en effet, au vu des anamnèses et des données recueillies à travers notre protocole expérimental, les sujets placés avant l'âge de 7-8 ans ont des niveaux socio-cognitifs et de qualité des valeurs morales étudiées moins carencés.

D'après les recherches présentées au sein de notre partie théorique, en particulier l'approche piagétienne et néo-piagétienne, nous savons que les opérations logiques et concrètes dominent l'activité cognitive et socio-cognitive de l'enfant dès 7-8 ans. C'est à cette période où l'opérativité domine progressivement la figurativité, où l'hétéronomie morale succède à l'anomie morale, grâce à l'émergence de la réciprocité, l'appropriation des règles et des interdits. L'adaptation de la réflexion et des actions du sujet sur le réel et ses interactions

sociales, en termes d'équilibration majorante entre processus d'assimilation et d'accommodation, et de construction des schèmes opératoires, favorisent la décentration intellectuelle, la construction de la causalité et de l'anticipation, le rapport à l'espace-temps, dans un milieu familial et social le sollicitant de façon adaptée face aux contraintes environnementales (dont l'œuvre de Piaget ; Besse, 2005 ; Doise, 1993 ; Doise et Mugny 1981, 1997 ; Dolle, 1989, 1991, 1994 ; Lautrey, 1980 ; Lehalle, 1995, 2004, 1998, 2013 ; Kourilsky-Augeven, 1991, 2002 ; Perret-Clermont, 2000 ; Santolini 1994 ; Tap et Malewska-Peyre, 1991).

L'avènement des opérations concrètes qui dominent progressivement l'égo-centrisme intellectuel infantin, permet alors au sujet de développer ses capacités motivationnelles, intrinsèques et extrinsèques, sous-tendues par des facultés empathiques qui elles-mêmes se développent grâce aux progrès cognitifs et psycho-affectifs et neurobiologiques (dont les recherches de Brasselet & Guerrien, 2010 ; Deci & Ryan, 2012a, 2012b ; Decety, Michalska & Kinzler, 2012 ; Decety & Cacioppo, 2012 ; Decety & Howard, 2013).

La place centrale de la qualité de l'attachement entre enfant et parents a été développée dans notre partie théorique.

Ces travaux, très en vogue dans les années 60 et 70, notamment avec Bowlby (1978), Ainsworth et al. (1985, 2014) et Goldberg (2000) décrivent les qualités d'un milieu sécure, favorable au développement harmonieux de l'enfant, et à l'opposé l'attachement anxieux ou évitant nuisible à la relation d'attachement.

De nombreuses recherches soulignent les liens étroits entre milieux familiaux carencés et toxiques, maltraitances subies au cours de l'enfance et les troubles cognitifs associés, dont certaines sont citées dans notre recherche au chapitre 2.

Des études effectuées à Buenos Aires, en Argentine par Perrone et Nannini (2000), ainsi que les travaux de Bak (1996), analysent les troubles cognitifs rencontrés chez des enfants victimes d'abus sexuels, suivant une approche systémique et constructiviste du problème. Leurs recherches soulignent l'importance de l'âge et du niveau de développement cognitif atteints par le sujet lors du vécu traumatique, ainsi que le rôle de l'abuseur dans l'interaction du sujet victime et son milieu.

« Dans la situation de violence sexuelle, l'abuseur manipule et brouille les repères de l'enfant à travers des interactions qui ne peuvent être assimilées à cause de la fausseté de certaines informations. Ceci amène une mystification de la réalité dont les séquelles se manifestent à

travers le processus de maturation cognitive. Ainsi, selon l'âge de l'agression et la période de développement atteinte, les séquelles seront différentes ». (Bak, 1996, p. 31).

Ces recherches mettent en évidence une organisation aléatoire de la pensée de l'enfant lorsque celui-ci a été victime de violences sexuelles avant six ans, autrement dit avant l'entrée dans les opérations concrètes sur le plan cognitif. L'enfant n'est plus acteur de son propre développement, car l'adulte abuseur provoque une « objétisation » de l'enfant, en brisant la capacité d'expérimentation et d'abstraction qui en découle.

Selon Perrone (2000), « L'abuseur émet des messages particulièrement pathologiques et morbides. Ces messages à la fois source de confusion, d'étonnement et de perplexité, sont transmis à travers un registre communicationnel contradictoire : on observe un changement de ton et de contenu émotionnel permanent qui bloque toute possibilité d'anticipation et de compréhension. Tantôt autoritaire et brutal, tantôt doux et amical, à la fois tendre et menaçant, il détruit les repères qui jalonnent la continuité de la relation adulte-enfant ». (p. 9, notre traduction).

La hiérarchie des liens devient ainsi confuse, sans continuité, ni « régularité » pour reprendre Lautrey (1980), ce type de milieu étant alors défini comme très aléatoire, ce qui induit des erreurs de jugement, d'appréciations et de discrimination chez l'enfant. C'est donc toute la construction et l'élaboration des liens causaux qui est remise en question, puisque l'on retrouve de profondes perturbations dans les interactions établies par l'enfant. L'immobilisme dans lequel il se trouve va empêcher toute possibilité d'émergence d'une pensée opératoire, sa pensée ne se rapportant qu'aux états et configurations, la réalité ne renvoie qu'à une succession de tableaux sans lien entre eux. Ainsi, la causalité ne pouvant se développer, l'enfant est davantage susceptible de développer une pensée figurative, autrement dit un mode d'appréhension de la réalité déficitaire.

Avant six ans, la pensée de l'enfant est dite « égocentrique » selon Piaget (1966), c'est-à-dire que l'enfant ne peut se décentrer et envisager le point de vue d'autrui, érigeant sa propre pensée en point de vue absolu. L'enfant va alors conclure que ce qu'il vit est normal, et est vécu par d'autres de la même façon. Dans ce cas, la souffrance morale est moindre, car il n'a pas élaboré les liens logiques qui relient les événements entre eux. Mais selon Perrone (2000), « A partir de sept ans, dans le cas d'un enfant qui commence à structurer sa pensée selon le mode opératoire, l'abus sexuel produira une déviance vers la pensée figurative et le vécu sera traumatique, mais dénué de la notion de temporalité, sans devenir. Le vécu est figé dans l'ici

et maintenant. Ainsi il se dira que ce qui lui arrive est un événement unique et il n'établira aucun lien avec les autres événements identiques qui se succèdent, ni avec la pertinence des actes des protagonistes ». (p. 10, notre traduction). Aussi, dans les deux cas, les enfants ne garderont de leur vécu que des fragments épars et une confuse culpabilité.

Chez les adolescents, le traumatisme psycho-affectif serait plus important d'après ces auteurs, car leur pensée est déjà organisée selon des modalités opératoires avec une organisation causale. « La forme prédominante de la pensée est figurative, et le comportement de l'adolescent sera dualiste, clivé en totalement bon ou totalement mauvais, mais sans aucune symbolisation ou formalisation abstraite concernant la faute commise à son égard ». (Bak, 1996, p. 33).

Les travaux de Haesevoets (2003), Van Gijseghem (1994, 1995, 1996) et Van Hooland, (2009, 2012) insistent à leur tour sur les troubles cognitifs et comportementaux liés au vécu psychotraumatique de maltraitances et d'abus sexuels.

La compréhension, le sens mis par le sujet sur les violences dont il est victime, la mémorisation, ses représentations, l'évocation dans l'espace-temps, etc. toutes ces capacités vont être altérées par les violences infligées par le ou les abuseurs, ayant des conséquences sur les capacités du sujet à s'approprier sa propre histoire et en faire un récit. « Van Gijseghem rappelle l'existence de facteurs d'ordre affectif et cognitif qui viennent biaiser le récit de l'enfant : la certitude de ne pas être cru, la difficulté de tenir une fonction d'allégeance (ou d'accusation) dans une relation d'inégalité de statut, la difficulté de parler et de réitérer des propos d'allégation à l'encontre d'un adulte significatif, menaçant et/ou parfois aimé, le besoin d'oublier ou de censurer le contenu factuel de l'événement ; la censure est d'autant plus forte que l'évènement (à connotation sexuelle) a eu lieu sur la scène du corps, le souvenir diminue progressivement avec le temps (plus grand est le temps écoulé entre les faits et leur récit, plus faible est la précision de ce récit), la suggestibilité (la mémoire et le souvenir sont contaminés par les informations entendues après les faits, telles des questions inductrices de réponses erronées), les particularités de la mémoire de l'enfant quant à la chronologie et au cadre temporel (la perception du temps chez l'enfant n'est pas séquentielle mais événementielle), le traumatisme interfère la perception de la durée, la mémoire épisodique (factuelle) diminue au profit d'une mémoire de scénario, la culpabilité engendre l'incertitude quant à sa propre responsabilité dans les faits, voire quant à l'existence même des faits (risque

de dilution des faits, de banalisation et d'omission), le stress de la situation de dévoilement produit des angoisses qui inhibent le discours. » (Haesevoets, 2003, pp. 136-137).

Ces recherches ne visent pas à minimiser les souffrances de l'enfant, ni les séquelles qu'il va rencontrer sur le plan affectif. Au contraire, leur travail tend plutôt à proposer de nouvelles perspectives, non seulement pour comprendre le vécu traumatique de l'enfant, mais aussi pour améliorer la prise en charge, qui nécessite, sur le plan cognitif, de repérer le niveau d'organisation de la causalité dans la pensée de l'enfant. La coordination des différents intervenants apparaît alors comme fondamentale, conduisant, dans la prise en charge, une intégration et une collaboration entre les différentes approches psychothérapeutiques, psycho-affectives, éducatives et cognitives, dans le sens d'une restructuration de la pensée, afin d'éviter à l'enfant des séquelles ultérieures.

Concernant les valeurs étudiées au sein des dilemmes moraux de notre protocole de recherche, la compréhension des notions de culpabilité, responsabilité, intentionnalité, égalité, autorité justice/injustice, la qualité des sanctions, sont, selon les réponses des sujets, carencées voire « biaisées », au sens d'une non-appropriation du concept.

L'intentionnalité est parfois omise, complètement niée, le sujet se centrant sur les seules conséquences de l'acte commis. La qualité des abstractions, empiriques et pseudo-empiriques, et la non décentration cognitive, sous prégnance figurative, figent la réflexion de l'adolescent. Le rapport à l'autorité est perçu à un stade hétéronome sous l'angle de la soumission, ou à l'inverse d'une coercition extrême, par le biais de conduites asociales et violentes, la responsabilité est détachée de tout contexte et circonstances atténuantes.

Les sanctions expiatoires prévalent, parfois connotées de maltraitements psychologiques et physiques : en effet, ces dernières sont beaucoup plus présentes chez les sujets ayant été victimes de maltraitements, à des niveaux H1 et H2, et uniquement chez des sujets masculins.

Rappelons brièvement les résultats recueillis concernant le choix des sanctions :

- Le groupe témoin avait opté pour 25 SE et 105 SR.

- Sur l'ensemble de l'échantillon de recherche, 373 sanctions expiatoires choisies et 286 par réciprocité, ce qui confortait notre première hypothèse, autrement dit une hétéronomie morale dominante, en particulier concernant cette notion.
- Peu d'écart constaté entre le nombre de sanctions expiatoires SE adulte et SE ado, 191 et 182 au total, autrement dit, les sujets optent pour ce type de sanctions, qu'ils imaginent la réponse du parent ou qu'ils se mettent à la place de l'autorité.
- L'écart est un peu supérieur pour les sanctions par réciprocité, 133 SR adulte, et 149 SR ado : ainsi lorsque le mineur interrogé se met à la place du parent ou de l'autorité adulte, il opte davantage pour la réciprocité, mais pas de manière flagrante.

Le groupe D, qui cumule 115 réponses SE, et 64 SR est celui qui opte le plus pour la coercition et la non réciprocité dans le rapport à la sanction.

Le groupe B, sujets aussi victimes de maltraitances, lui succède, avec 102 SE et 62 SR.

Le groupe C, non maltraités et délinquants, suit, avec 79 SE et 74 SR, autrement dit une quasi égalité.

Enfin le groupe A, est le seul à privilégier, de peu certes vu le nombre de réponses recueillies, les sanctions par réciprocité, avec 77 SE et 86 SR.

Ainsi, concernant le choix de la qualité des sanctions, concernant les sujets non victimes de maltraitance, on observe que Murad et Vincent peuvent parfois opter pour des sanctions très punitives et violentes : coups, privation de nourriture, insultes, sauf s'il s'agit d'un jeune enfant dans le récit du dilemme moral (Dilemmes 2A et 2B). Yasmina a une nette préférence pour les sanctions expiatoires, mais sans jamais de violences associées, la durée de privation est parfois disproportionnée (« privation de télé et de voir ses amis pendant 3 mois au moins ! »).

Aucune sanction violente ni maltraitante n'est constatée chez les autres sujets du groupe A, (SE type privation de sortie, de télé, de jeu, sans lien explicite avec l'acte sanctionné et ses conséquences).

Dans le groupe C, Abdul, Martin, Anissa et Maya, privilégient les sanctions expiatoires, mais seuls les deux adolescents peuvent opter pour les coups physiques ou des privations de nourriture.

Les sanctions à caractère violent se retrouvent nettement chez les adolescents ayant été victimes de maltraitances et étant délinquants, le groupe D, dont les exemples de réponses ont été présentés dans le chapitre 6 : Said, Mustafa, Jordan, Jessica et Alison, dont le jugement

moral est fortement carencé, et Mickaël, leader de bande, privilégie tous les formes expiatoires, mais seuls les sujets masculins optent pour la violence extrême : coups, privations, humiliations, expulsion définitive du domicile. Lorsque Jessica dit « Si c'est mon fils qui a renversé le mec en bagnole, je le fracasse mais je le dénonce pas à la police, c'est mon fils je l'envoie pas en tôle. On n'a qu'à oublier l'affaire ! » Elle le réprimande verbalement très sévèrement, à coups d'insultes, l'humiliation étant réelle, mais ne prodigue pas de coups physiques. Karim fait référence aux sanctions divines, « Allah » devant sévir et envoyé le jeune qui enfreint la loi en enfer.

Dans le groupe B, Mohamed, Mehdi, Ismahil, privilégient nettement les sanctions expiatoires, parfois associées à des violences physiques et humiliations.

Lorsque le mineur interrogé se met à la place du garant de l'autorité vis-à-vis de l'acteur du dilemme, l'empathie associée à la non-violence dans les sanctions ainsi qu'à la « sollicitude », telle que décrite par Gilligan (1982), semblent alors davantage prégnante dans les conceptualisations morales féminines, y compris chez les adolescentes victimes de maltraitances. Les sujets masculins tendent davantage à procéder par « imitation » et « identification à l'agresseur », suivant le modèle éducatif intrafamilial et environnemental reçu. La logique du « œil pour œil, dent pour dent », relative à la *Loi du Talion*, domine la relation à autrui, où respect mutuel, réciprocité et équité sont ignorés. Ces résultats tendent à valider nos hypothèses 4 et 5. En effet, la pensée pré-opératoire et figurative, dominante après 6 ans, renforce les assimilations déformantes du réel, les croyances et préjugés, nuit aux capacités d'abstractions du sujet, et privilégie l'activité d'imitation en lien avec la figurativité dominante, au détriment de la réflexion logique, rétroactive et anticipatoire.

Ainsi, les mineurs immergés dans un milieu familial maltraitant au-delà de 8 ans, ont des carences sur le plan de la réflexion éthique bien plus importantes au regard des données recueillies sur l'ensemble de notre échantillon de recherche. Les capacités logiques et opératoires sont freinées par une pensée représentative, sémiotique et figurative, qui fige leur activité cognitive et socio-cognitive à un stade pré-opératoire, c'est-à-dire avant 6 ans selon le sujet épistémique piagétien, et des valeurs éthiques aux frontières de l'anomie morale.

Ces constats tendent ainsi à valider nos hypothèses 1 à 5.

Pour certains, ces carences développementales sur le plan structuro-fonctionnel, auront des conséquences sur les conduites des sujets en termes de troubles de la socialisation, de violences envers autrui, de déviance et de délinquance.

7.2.2 Délinquance : enjeux et liens avec les carences vs. compétences du jugement moral.

L'approche des fondements innés de la morale, exposée dans notre première partie, souligne cette capacité spécifique à l'espèce humaine, à l'instar du langage et de la cognition, qui a joué un rôle central au fil de notre évolution, renforçant les liens sociaux nécessaires à la survie de l'espèce, la solidarité et la démocratie au sein des sociétés (Baumard, 2010). Les liens étroits entre émotion, cognition et socialisation, empathie et culpabilité, en rapport notamment avec les fonctions neurobiologiques, en termes de plasticité neuronale et activité des neurones miroirs, sous-tendent les thèses innéistes de la morale.

Les recherches de Decety et de ses collaborateurs (2004, 2012, 2013) concernant les compétences morales du nourrisson, ainsi que des sujets asociaux et psychopathes, décrivent les mécanismes neurocognitifs en jeu dans le développement moral. La moralité empathique est au centre des théories évolutionnistes, (dont Haidt, 1993 ; Haidt & Kesebir, 2010 ; Hoffman, 2000, 2014).

En effet selon Hoffman (2014), « La morale empathique se développe en six stades. Les pleurs empathiques des nouveau-nés représentent le premier stade : un nouveau-né pleure dès qu'il en entend un autre pleurer. La deuxième étape est la détresse empathique égocentrique. Les signaux de détresse émis par autrui déclenchent sa propre détresse. L'étape suivante correspond à la détresse empathique quasi égocentrique. L'enfant sait que l'autre est physiquement distinct et c'est bien lui qui est en détresse : il tente de le réconforter par des caresses ou des câlins. Puis vient l'étape de l'empathie véridique pour la détresse d'autrui. L'enfant peut se mettre à la place de l'autre et comprendre que c'est seulement son propre ours en peluche qui calmera le petit qui pleure. L'étape suivante est celle de la détresse empathique au-delà de la situation. Quand on observe quelqu'un dont la vie paraît sans cesse triste, on éprouve davantage de détresse empathique que s'il s'agit d'un épisode triste dans une vie heureuse. Enfin, la dernière étape du développement de la moralité empathique est

l'empathie pour des personnes ou un groupe en détresse, qui nous pousse à faire des dons. » (p. 22).

Néanmoins, toutes les recherches sur la morale s'accordent sur un point : la place centrale de l'éducation intrafamiliale, dès la prime enfance, dans le développement des qualités morales de l'individu.

Le milieu familial fournit les modèles prosociaux qui vont favoriser le développement moral empathique, l'enseignement des règles, des devoirs et interdits parentaux et sociétaux, stimulant les capacités cognitives et sociales du sujet, raison et émotions agissant étroitement ensemble.

Parmi les recherches sur les émotions morales, en plein essor, nous avons notamment cité précédemment les travaux de Bègue (2010, 2012), ainsi que Bègue, Bachler, Blatier, et Przygodzki-Lionet, (2013). Si le sens moral est inculqué aux enfants, en particulier en leur expliquant les conséquences de leurs actions et de leurs comportements sur le réel et sur autrui, en privilégiant les sanctions par réciprocité et la justice restauratrice, le sentiment de culpabilité n'est pas inhérent au bon développement moral et empathique. Ce dernier, favorable aux liens sociaux, renforce les capacités de responsabilisation, de restauration du préjudice et l'altruisme. Cependant, la culpabilité est consommatrice sur le plan cognitif : en effet, elle exige pour le sujet de se décentrer puis de se recentrer cognitivement, l'individu devant réfléchir sur son propre comportement, en analysant son action et comment il aurait pu agir différemment. Ces capacités requièrent des compétences métacognitives, cognitives et conatives, associée au développement de la logique, en termes de lien causal, de réversibilité et d'anticipation. Ces compétences s'étaient sur une logique opératoire mais aussi, dès 12 ans, sur une pensée formelle, au sens du raisonnement hypothético-déductif.

Si les approches développementales piagétienne et kohlbergienne fournissent un modèle conceptuel structural du jugement moral, les stades décrits restent généraux et relativement hétérogènes. Ce qui intéresse notre recherche, ce sont bien les caractéristiques inter et intra-individuelles des sujets étudiés dans notre échantillon expérimental.

Parmi les mineurs délinquants étudiés, deux profils de sujets se distinguent :

- Ceux dont le jugement moral et l'activité cognitive, sur le plan structuro-fonctionnel, sont fortement liés et carencés, à savoir, Karim, Martin et Maya, dans le groupe C ; Said, Mustafa, Jordan, Célia, Jessica et Alison dans le groupe D ;

- Ceux dont le jugement moral et les compétences cognitives sont moins, voire peu carencées au regard de la genèse de la réflexion éthique étudiée à travers notre entretien et au regard de la lecture de leurs dossiers, à savoir, Sofian, Amin, Abdul, Malika, Delia, Myriam et Anissa, dans le groupe C ; Mickaël, Majdy, Rachida et Wafa, dans le groupe D.

Au vu des résultats, des anamnèses et des profils de personnalité présentés, les sujets les plus carencés sur le plan du jugement moral, avec des réponses majoritaires aux niveaux H1, H2, HVLT, H2V, privilégiant les sanctions expiatoires, souvent violentes et des types de « justice/injustice » d'un niveau hétéronome, très autocentrées, ont des profils de « suiveurs » et d'exécutants au sein de leur groupe de pairs. Leurs conduites délictueuses sont agies soit sous l'autorité du leader de la bande, soit le passage à l'acte relève d'une conduite spontanée, sans anticipation préalable, suivant une pensée pré-opératoire et figurative « dans l'ici et maintenant » et du « pas vu pas pris » (Greppo, 1998). Leur rapport à l'autorité est coercitif, souvent sur un mode agressif, impulsif et violent concernant particulièrement les sujets de sexe masculin.

Concernant les valeurs étudiées, l'appropriation des concepts de responsabilité, intentionnalité, culpabilité, égalité et équité est profondément carencée, tendant vers des niveaux quasi anémique, ou du début de la genèse de l'hétéronomie, privilégiant la justice rétributive, et parfois la *Loi du Talion*. Leurs relations sociales ne s'étaient pas sur la réciprocité et le respect mutuel.

Le rapport au réel est « déstructuré », l'absence de logique et de mécanismes opératifs biaise les processus d'assimilation et d'accommodation des schèmes ne pouvant conduire à des actions d'équilibration et de rééquilibration, suivant une relation au monde socialisée. La non-prise de conscience de la gravité des faits, en particulier concernant leurs propres conduites délictueuses, est flagrante, empreinte d'une non culpabilité et *de facto* d'un sentiment « d'irresponsabilité », ne se sentant pas concernés par ce dont ils sont accusés.

S'agissant des témoignages de ces sujets, recueillis directement *in situ* à travers des échanges, Mustafa, à propos de la suspicion de viols sur mineures lors de tournantes, nous dit : « C'est bon, de toute façon la fille elle veut, c'est sûr, et on lui demande pas, ça se voit ! Les autres du quartier ils l'ont fait aussi, c'est comme ça ! »

Said, qui avait grièvement blessé un jeune de 13 ans dans la rue à l'arme blanche lorsqu'il avait 12 ans, afin de lui dérober son blouson en cuir, nous dit : « C'est bon le mec il avait qu'à me le donner son putain de blouson, et puis je me suis déjà excusé !!! »

Les émotions relatives à la culpabilité et à la prise de conscience de leur responsabilité sont totalement inexistantes, renvoyant à des profils de personnalités asociales selon la critériologie du DSMV (2013), que nous rappelons ici :

- A. Mode général de mépris et de transgression des droits d'autrui qui survient depuis l'âge de 15 ans, comme en témoignent au moins trois des manifestations suivantes:
 - 1. Incapacité de se conformer aux normes sociales qui déterminent les comportements légaux, comme l'indique la répétition de comportements passibles d'arrestation.
 - 2. Tendance à tromper par profit ou par plaisir, indiquée par des mensonges répétés, l'utilisation de pseudonymes ou des escroqueries.
 - 3. Impulsivité ou incapacité à planifier à l'avance.
 - 4. Irritabilité ou agressivité, indiquées par la répétition de bagarres ou d'agressions.
 - 5. Mépris inconsidéré pour sa sécurité ou celle d'autrui.
 - 6. Irresponsabilité persistante, indiquée par l'incapacité répétée d'assumer un emploi stable ou d'honorer des obligations financières.
 - 7. Absence de remords, indiquée par le fait d'être indifférent ou de se justifier après avoir blessé, maltraité ou volé autrui.
- B. Age au moins égal à 18 ans.
- C. Manifestations d'un trouble des conduites débutant avant l'âge de 15 ans.
- D. Les comportements antisociaux ne surviennent pas exclusivement pendant l'évolution d'une schizophrénie ou d'un épisode maniaque.

Les sujets délinquants au niveau cognitif et moral moins carencé, voire autonome selon les sujets, présentent tous des profils de leaders au sein de leur groupe de pairs. Leurs compétences cognitives et socio-cognitives sont mises au service de leurs conduites délictueuses, en termes d'ascendance sur autrui, ainsi que d'une stratégie plus élaborée, sur le plan conatif et logique, pour faire aboutir leurs actes délictueux.

Développés au cours de notre chapitre 3, les troubles du développement et de la socialisation en lien avec le comportement délinquant du sujet, sont intrinsèquement liés :

- A ses relations familiales précoces, et secondaires ;
- Le contexte socio-économique ;
- Son niveau cognitif ;

- Le développement neurobiologique ;
- Son parcours scolaire ;
- La consommation de substances neurotoxiques ;
- Les troubles de la personnalité associés aux différents facteurs précités.

L'ensemble de ces facteurs est impliqué dans la variabilité interindividuelle du développement du jugement moral, comme nous l'avons exposé au cours de notre partie théorique.

Les premiers travaux sur la différence de jugement moral entre adolescents non délinquants et délinquants ont été initiés par Kohlberg en 1979, (*in* Born, 2006), puis repris et développés par d'autres chercheurs tels que Jurkovic et Prentice (1974) et Blasi et Jurkovic (1980). Selon ces études, les délinquants présenteraient des niveaux moraux moindres que les non délinquants. Or, Kohlberg (1979) ayant effectué son étude en milieu carcéral, ses résultats sont contestés par certains, dont Debuyst (1985) : « Pour Debuyst (1985), il existe une certaine ambiguïté chez Kohlberg. La référence à la notion de maturation présenterait un avantage et un danger. Avantage, car nos perspectives se modifient avec l'âge et sont capables d'intégrer des éléments extérieurs importants. Danger, car on arrive à réduire cette maturation à un schéma normatif qui aboutit à se poser le problème uniquement en termes de conformité par rapport à des stades hiérarchisés [...] Ainsi le penseur préconventionnel n'est pas délinquant par nature, mais il éprouve une moindre nécessité de se conformer à n'importe quelle convention, de sorte que plus le lien avec les milieux conventionnels sera fort, moins le danger sera grand de commettre un acte délinquant. Sa morale reste celle de la prudence et reste dans ce sens égocentrique ou fonctionnelle. » (*in* Born, 2006, pp. 169-170).

Les travaux de Blatier (2010, 2014) en psychocriminologie décrivent les personnalités asociales et criminelles, et fournissent des pistes d'évaluation et de prévention.

Cette notion de « lien » intervient alors comme un facteur intervenant dans la variabilité intra-individuelle au niveau de la qualité du jugement moral observé chez le sujet.

Notre protocole expérimental porte dans son ensemble sur des situations fictives, mais toutes peuvent faire écho à des événements proches du vécu des mineurs interrogés. Selon Lehalle, Aris, Buelga et Musitu (2004) « 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. [...] 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 *certain*s 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. 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 Moffitt, 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 Moffitt

restent fondamentalement développementales car elles montrent comment les évolutions différenciées correspondent à des modalités adaptatives construites à long terme. » (Lehalle, Aris, Buelga & Musitu, 2004, § 14, 20 et 21, np.).

Ainsi, s'agissant de notre recherche, nous avons conscience que d'autres résultats auraient pu être obtenus à travers le récit de dilemmes moraux réellement vécus par le sujet interviewé, nous y reviendrons dans notre discussion.

Concernant la qualité des interactions familiales, de nombreux travaux soulignent l'importance de relativiser les corrélations fortes entre éducation et moralité des parents et des enfants (dont Lehalle, 2000 ; Morhain & Martineau, 2003 ; Mucchielli, L., 2000 ; Mucchielli, R., 2000). Les sujets des groupes A et B, décrits à travers leurs compétences cognitives, morales, sociales et leurs profils de personnalité témoignent de la place majeure de la trajectoire développementale individuelle, réflexion et actions du sujet étant au cœur de son adaptation au réel, en termes d'équilibration majorante entre assimilation et accommodation. Les capacités de décentration cognitive favorisant l'intériorisation des règles ainsi que la qualité des interactions sociales sous l'angle de la réciprocité et du respect mutuel, sont soutenues par des résolutions de conflits intra et inter cognitifs adaptées, et un cercle social proche, intime, stimulant moralement. (Doise, 1993 ; Doise & Mugny, 1997).

Les différences interindividuelles observées au sein de notre échantillon expérimental, nous conduisent alors à nous interroger sur les aspects socio-cognitifs et à approfondir les **caractéristiques conatives et motivationnelles** des sujets étudiés.

Selon Lehalle et al. (2004), « 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.

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.

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).

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.

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.

Ainsi, il apparaît clairement que les relations entre « cognition » et « socialisation » sont de nature fort différente 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. » (Lehalle & al., 2004, §. 37-41, np.).

Concernant notre échantillon expérimental, les différences intergroupales et interindividuelles font apparaître des différences au niveau des représentations collectives. Si tous les sujets étudiés sont issus de milieux précaires sur le plan socio-économique, dont une majorité issue de l'immigration, tous étant placés en foyers ou familles d'accueil par les services médico-sociaux et judiciaires, tous ne partagent pas les mêmes représentations des valeurs morales et sociétales au regard de nos résultats.

« L'aspect stratégique des modalités adaptatives » ainsi que la qualité des réponses aux dilemmes moraux observée chez les sujets étudiés attestent de capacités adaptatives très différentes selon les adolescents : niveau hétéronome hétérogène vs. compétences morales autonomes, conduites socialisées vs. délinquantes.

En complément de l'approche de la qualité des interactions familiales et environnementales, abordons différentes caractéristiques des profils des sujets sur le plan comportemental.

Consommation de neurotoxiques :

Tout d'abord nous observons qu'une grande majorité des sujets délinquants consomme des substances neurotoxiques, type alcool et cannabis, souvent de façon chronique, parfois à haute dose, et depuis plusieurs années. Nous avons développés au cours de notre chapitre 3 les liens étroits entre consommation de substances illicites et/ou neurotoxiques et la conduite délinquante. Toutes les recherches, nationales et internationales, démontrent que les délinquants consomment davantage de psychotropes que le reste de la population. Mais il serait risqué selon les experts, dont ceux cités dans notre partie théorique, de déduire que la délinquance est la condition *sine qua non* d'abus de substances illicites ou d'alcool, ou l'inverse. Selon le profil du délinquant, si l'usage de toxiques est variable, il fait souvent partie des facteurs de criminalité, ce constat rendant alors délicate la distinction entre un délinquant/toxicomane et toxicomane/délinquant. Les facteurs psychologiques, sociologiques et motivationnels doivent alors être analysés de façon pertinente pour ne pas basculer dans la généralisation (dont Barbe, Coquelle & Persuy, 1998 ; Born & Thys, 2001 ; Born, 2006 ; Frechette & Leblanc, 1987 ; Mucchielli, L., 2000b ; Rapport de l'OEDT, 2013).

Selon Leblanc (1996), si la délinquance des mineurs commence avant 10 ans selon les études longitudinales, la consommation de drogues apparaît vers 12 ans en moyenne ; ainsi la délinquance précéderait à la consommation de substances neurotoxiques, en outre, chez le mineur délinquant, le commerce des substances illicites alimente davantage sa consommation que ses activités délinquantes. Rappelons ici les résultats de l'enquête épidémiologique conduite en vue de la rédaction du rapport de la commission d'enquête sur la délinquance juvénile de 2002 qui souligne que les conduites violentes vont de pair avec : la consommation régulière d'alcool chez 21% des jeunes délinquants qualifiés de violents, contre 7% des « non-violents », ainsi que chez 36% des racketteurs. / la consommation de tabac : 22% des délinquants « violents » fument quotidiennement (contre 7% des « non-violents ») et 32% des racketteurs, / la consommation de drogue, avec 16% des délinquants violents qui disent avoir consommé au moins dix fois une drogue illicite (contre 5% des « non-violents ») et 23% des racketteurs qui sont des consommateurs réguliers de drogue. Cette enquête souligne à son tour que la consommation d'alcool ou de cannabis est associée à la délinquance, et ce quel que soit le milieu social. Tous les experts médicaux insistent sur la dangerosité du cannabis, qui multiplie par 4 le risque de psychose, perturbe le fonctionnement de la mémoire, occasionne des troubles spatio-temporels, augmente le risque d'infarctus du myocarde et les risques

cancérogènes ; ils préfèrent alors le terme de « drogue lente » à celui de « drogue douce », et s'opposent ainsi fermement à sa légalisation dans le rapport de 2002.

D'après les anamnèses des sujets étudiés dans notre recherche, ces derniers ont débuté leur consommation de drogues et/ou alcool dès la pré-adolescence en général, entre 10 et 13 ans, qu'il s'agisse des filles ou des garçons. Certains ont grandi dans des milieux toxicomanes et/ou trafiquants, pour d'autres c'est l'influence du groupe de pairs ou d'aînés qui a amorcé l'usage de stupéfiants et d'alcool.

Concernant les sujets carencés cognitivement et sur le plan du jugement moral, cette consommation, engendrant des dysfonctionnements neurochimiques, ne peut qu'accentuer les désordres cognitifs, sur le plan des apprentissages et des règles de socialisation.

La délinquance féminine :

Au regard des études sur la délinquance féminine, dont celle de l'ONRD (2005), celle-ci a nettement progressé entre 1996 et 2004, passant de 50 000 interpellations par les services de police et gendarmerie, à 71 000, soit une augmentation de 40%, tous types de méfaits confondus. Une nette hausse est constatée dans les violences gratuites, même si les mineures restent minoritaires par rapport aux mineurs délinquants masculins, elles sont mises en cause dans 15% pour vol et 12% pour violence, toujours selon ce même rapport. Ainsi, les experts sur le sujet s'inquiètent de la montée rapide du taux de mineures délinquantes, le nombre de femmes mises en cause pour des vols ayant progressé de 21 % entre 1996 et 2004, les mineures concernées étant de plus en plus jeunes.

Au sein de notre recherche, les adolescentes qui agissent violemment et agressivement, en particulier face aux contraintes de l'autorité et donc aux frustrations, présentent un jugement moral plus carencé que les autres mineures délinquantes.

Pour les autres mineurs délinquants, leaders de bandes, trafic et consommation tendent à renforcer leur posture dans leur groupe, et à générer des conduites coercitives et violentes, en particulier chez les mineurs de sexe masculin.

Ces données nous conduisent à analyser les rapports entre autorité, responsabilité, empathie et motivation et la qualité du jugement moral des sujets ainsi que leurs conduites délictueuses.

Rapport à l'autorité :

Nous avons présenté la genèse développementale des valeurs relatives à la justice, à l'autorité, aux relations de réciprocité et l'intériorisation des règles sur le plan cognitif et social au cours de notre premier chapitre, en particulier suivant l'approche socio-constructiviste piagétienne qui est la nôtre.

Dans les années 60, l'expérience de Milgram (1974) avait marqué les esprits : des sujets n'hésitaient pas à administrer des chocs électriques violents voire fatals à d'autres participants, acteurs élèves, ces chocs étaient bien évidemment fictifs, mais les sujets l'ignoraient. Tous les participants à l'expérience jouaient le rôle d'enseignants, tandis que des acteurs, complices, ceux d'élèves : à chaque erreur de l'élève, ce dernier se voyait administrer par l'enseignant une décharge électrique au moyen d'un générateur, par palier de 15 volts, allant jusqu'à 450 volts. Chaque enseignant recevait une décharge de 45 volts afin de se représenter l'effet d'une telle décharge, et était informé de l'intensité du choc envoyé : léger, moyen, fort, très fort, intense, extrêmement intense, danger, danger choc sévère, et d'autres boutons notés « XXX ».

Souvent dans un état de stress majeur, les participants enseignants sont allés jusqu'à administrer l'équivalent de 285 volts, 12,5% jusqu'à 300 volts, 20% entre 315 et 360 volts, un sujet s'est arrêté entre 375 et 420 volts, et 65% des sujets restants sont allés jusqu'au maximum de 450 volts.... . Milgram (1974) a imaginé plusieurs variantes à l'expérience originale afin d'évaluer l'effet de la proximité de la victime :

- Une condition sans feed-back : aucun contact entre l'expérimentateur et la victime ;
- Condition feed-back audio : le sujet entendait la victime selon un protocole préétabli (cris de plus en plus forts, la victime suppliait que cela s'arrête, des pleurs, et enfin plus aucune réaction) ;
- Condition de proximité, élève et enseignant se trouvaient à 50cm l'un de l'autre, la victime suppliait sur le même mode que précédemment ;
- Condition de contact qui reprend les conditions de proximité, le participant devant sangler la victime qui se détache, ayant un contact physique avec elle.

Les résultats démontrent que lorsque l'enseignant n'avait pas de feed-back, 66% des sujets administraient la décharge maximale de 450 volts, ils étaient 62,5% en condition de feed-back vocal, 40% en condition de proximité et 30% en condition de contact physique.

Ainsi, d'après ces expériences, les actes violents et barbares sont plus fréquents quand le bourreau n'est pas en contact direct avec le sujet victime.

Depuis d'autres expériences ont suivi, s'intéressant particulièrement aux facteurs situationnels, soulignant notamment que les sujets obéissent davantage quand l'autorité est physiquement proche.

Les recherches de Bègue (2010), Joule et Beauvois (2010, 2014), s'intéressent aux variables individuelles liées à l'obéissance : dans leurs études, plus le niveau d'esprit consciencieux était élevé chez les participants, plus le niveau moyen des chocs électriques administrés était élevé ; résultat similaire observé chez les sujets ayant un niveau élevé d'amabilité, aussi nommée « soumission sociale ». Les auteurs relèvent une relation entre soumission et bien-être subjectif, les participants les moins heureux se rebellant plus facilement ; aucun lien entre empathie et rébellion n'a été observé ; pas de différence entre hommes et femmes observée, les femmes n'étant pas plus empathiques, ni dans la mesure psychologique ni dans celle des comportements.

Ainsi, les traits de personnalité relatifs à l'expression de la valeur sociale semblent orienter vers une soumission à l'autorité en termes d'obéissance. Selon l'approche socio-cognitive de Beauvois et Joule (2010, 2014), un trait de personnalité peut être conçu comme un indicateur de ce que l'on peut attendre d'un individu dans un système social donné et non comme une donnée scientifique sur la personne. Les auteurs d'actes violents ou barbares ne sont pas alors forcément des monstres, ce type d'études tend à permettre de repérer les personnalités les plus influençables, en fonction de caractéristiques intra-individuelles, en dehors de facteur contextuel.

Concernant les mineurs délinquants étudiés dans notre recherche, en particulier leaders, leurs traits de personnalité sont mis au service de leurs relations sociales coercitives et de leurs conduites déviantes : impulsifs, insolents, souvent violents envers autrui, en particulier les figures d'autorité, emprunts d'une forte labilité émotionnelle, imprévisibles, sur un mode d'extraversion.

Seul Jordan, décrit comme « sauvage, associable et imprévisible » ne se caractérise pas par l'extraversion, plutôt en retrait, il commet ses délits de façon isolée sans collaboration avec d'autres adolescents.

Les sujets les plus carencés révèlent un faible niveau d'empathie, en lien avec la non prise en compte de l'intentionnalité de l'acteur du dilemme moral, la nature des sanctions expiatoires choisies, et les types de « justice/injustice » autocentrés évoqués. Ces traits sont alors davantage en lien avec les aspects socio-cognitifs préopératoires dominés par la figurativité, l'égoïsme intellectuel et l'hédonisme. Suiveurs au sein de leurs groupes, ils se soumettent sans « réflexion » ni discussion à l'autorité du leader qui les considère souvent comme de simples exécutants.

Célia, Jessica et Alison, du groupe D, et Maya, groupe C, accusent un retard cognitif important, niveau pré-opératoire, d'un niveau scolaire grande section maternelle, début élémentaire ; inhibées, parfois très complexées (Célia souffre d'obésité morbide), l'estime de soi est très dégradée chez ces adolescentes qui obéissent « docilement » aux ordres des leaders féminines du groupe. Ces dernières les manipulent aisément et les utilisent comme « exécutantes » pour commettre les délits, échappant ainsi aux sanctions, leur rôle de commanditaires étant connu mais toujours évident à prouver. Les « suiveuses » ne les dénoncent pas, souvent sous l'emprise de la leader de la bande, et parfois sous la peur des représailles. Le même constat peut être fait chez les mineurs délinquants suiveurs.

« Raison » et émotions agissent étroitement ensemble au niveau moral, nous y reviendrons ; les capacités cognitives et les qualités personnelles des leaders en termes d'ascendance et de manipulation sur autrui, nous incitent alors à nous intéresser à leurs capacités motivationnelles.

La motivation :

La motivation, intrinsèque et extrinsèque du sujet, (Deci et Ryan, 2002), apparaît comme l'un des déterminants du développement moral et des conduites sociales du sujet. L'amotivation face aux apprentissages et au respect des règles sociales est alors centrale pour appréhender les relations entre jugement moral moins carencé, voire autonome, et conduites déviantes et délictueuses.

Selon la théorie de Deci et Ryan (2002), trois raisons peuvent expliquer l'émergence de l'amotivation :

- La résignation du sujet face à l'impossibilité qu'il perçoit d'atteindre son objectif, dans certaines situations ;

- La perception par le sujet de son manque de compétence pour émettre le comportement qu'il souhaite ; cette caractéristique renvoie au modèle de l'auto-efficacité décrite par Bandura (2002), développée dans notre première partie ;
- L'activité ou les résultats de l'action ne représentent aucune valeur aux yeux du sujet.

Les sujets délinquants étudiés se caractérisent par une grande intolérance à la frustration, le différé des attentes et des besoins est très faible, voire improbable. Les sujets les plus carencés ne semblent pas s'interroger sur leur manque de compétences, entraînant une forme de résignation « passive » et de soumission docile au leader de la bande ; tandis que les leaders ont conscience de leurs capacités qu'ils mettent délibérément au service de leurs actions délictueuses.

L'activité de socialisation, en termes de réciprocité et de respect mutuel, n'est pas un but en soi, et n'a donc pas de « valeur à leurs yeux ». L'intérêt est avant tout égocentré et hédoniste, la motivation appréhendée dans sa source, sa direction et son but, peut alors être décrite comme : source : satisfaction immédiate du besoin / direction : la plus rapide et la plus efficace, même si asociale, quitte à transgresser les interdits / buts : autocentrés, même s'il est au détriment d'autrui.

Avoir des raisons d'agir, et ainsi agir pour ces raisons est la caractéristique d'un individu doté de libre-arbitre. Selon Baertschi (2009), « Nos actes résultent de réactions biochimiques qui se jouent au sein de nos neurones. En ce sens ils sont déterminés par des forces universelles. L'acceptation du déterminisme universel impose de définir la responsabilité individuelle en fonction de critères tels que l'intentionnalité, la conscience, la compréhension et l'absence de contraintes par un tiers. Les neurosciences précisent aujourd'hui les cas où ces différents critères peuvent être suspendus en raison d'altérations organiques [...] On dira alors que liberté et responsabilité sont attachées à certains circuits cérébraux, qui restent largement à découvrir, et que, quand ils ne sont pas mobilisés, on ne peut imputer de responsabilité à l'agent. » (pp. 73-74).

Les fonctions cérébrales des sujets de notre recherche sont-elles alors mises en cause ? L'absence d'empathie, les faibles compétences cognitives et morales de certains, l'absence de remord et de culpabilité, et ainsi les conduites asociales sont-elles corrélées à des troubles neurocognitifs ? Notre recherche ne peut répondre entièrement sur cet aspect, mais la consommation de neurotoxiques n'est certainement pas inhérente à des dysfonctionnements

cérébraux, neurochimiques, en altérant notamment la capacité des neurones miroirs, des troubles cognitifs et métacognitifs, ainsi qu'à une altération émotionnelle et comportementale. Nous analyserons dans la suite de ce chapitre les liens entre raison et émotions afin d'approfondir ce sujet.

Toujours selon Baertschi (2009), « La liberté est réalisée lorsque l'individu agit en comprenant ce qu'il fait, indépendamment de causes externes, et intentionnellement. Or c'est seulement dans ce contexte qu'il est censé de parler de responsabilité : ce concept est juridique et moral, non pas métaphysique. [...] On ne demande si quelqu'un a un cerveau normal que lorsque son comportement ne l'est pas.

Stephen Morse (juriste et psychologue américain) l'a souligné à l'occasion du débat sur la responsabilité des adolescents aux Etats-Unis, affirmant que les neurosciences, à elles seules, ne pouvaient confirmer que les adolescents sont moins responsables que les adultes, car si les différences de comportement entre adolescents et adultes étaient légères, il n'importait pas que leurs cerveaux soient très différents, et inversement, si les différences de comportement étaient suffisantes pour justifier un traitement juridique différent, alors il serait sans importance que leurs cerveaux soient semblables. » (Baertschi, 2009, p. 75).

Selon la conception de la motivation intrinsèque décrite par Deci et Ryan (2002), un comportement est intrinsèquement motivé lorsqu'il est motivé par la satisfaction du comportement en lui-même, plus que par les contingences extérieures et environnementales, séparables de l'activité du sujet. Les motivations intrinsèques sont autodéterminées, déclenchées librement, par plaisir et intérêt.

Diverses questions se posent alors à nous : les liens entre responsabilité, intentionnalité, motivation intrinsèque et liberté du sujet délinquant ? Concernant les leaders décrits dans notre recherche, ils peuvent être caractérisés de responsables, ayant conscience de leurs actes, parfois prémédités, et toujours emprunts d'intentionnalité. Le problème se pose alors pour les sujets carencés sur le plan cognitif et du jugement moral : ces sujets ont une conscience des règles, des lois et des interdits, mais ces valeurs ne sont pas appropriées et conceptualisées sur le plan moral. Qu'en est-il de leur responsabilité sachant qu'ils n'en maîtrisent pas le concept en lui-même ? Au regard de leur intention du passage à l'acte délictueux, ils apparaissent comme responsables, car libres d'agir ou non.

Mais leur perception du réel étant altérée par des assimilations et accommodations déformantes, étayée sur la croyance, la figurativité, une pensée pré-opératoire, de faibles capacités d'abstractions et de logique, ces données doivent-elles atténuées leur responsabilité « comme si » elles étaient associées à une forme de « déficience intellectuelle » ? Cette question mérite d'être soulevée même si nous ne pouvons y répondre sur un plan général, chaque sujet de notre échantillon expérimental ayant des caractéristiques et des profils particuliers, et l'effectif de 40 sujets n'étant pas suffisant pour en tirer des conclusions générales. Experts psychiatres et psychologues auprès des tribunaux, avocats pour mineurs, spécialistes des questions éthiques, neuroscientifiques sont fortement intéressés par cette question relative à cette forme de responsabilité,... (ou « d'irresponsabilité » ?), en particulier aux Etats-Unis où les adolescents meurtriers se comptent par centaine chaque année au sens des gangs (Georges Stinney, 14 ans, est en 2010 le plus jeune condamné à mort aux Etats-Unis).

Les recherches récentes sur le fonctionnement cérébral et le rapport à la loi, sur l'empathie, sur les comportements asociaux et les psychopathes témoignent de cet engouement pour le rapport entre fonctionnement cognitif, neurocognitif et la justice (dont Debuyst, 1985 ; Decety, 2004 ; Decety, Michalska & Kinzler, 2012 ; Decety & Cacioppo, 2012 ; Decety, Skelly & Kiehl, 2013 ; Decety & Howard, 2013 ; Garland, 2004 ; Zeki & Goodenough, 2006).

Toujours selon Deci et Ryan (2002), le **sentiment d'autodétermination** fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement. L'individu est considéré comme autonome lorsqu'il agit par intérêt ou en fonction de valeurs auxquelles il adhère. Le comportement est alors l'expression du « self », même dans le cas où une source extérieure influence l'action.

La motivation extrinsèque se caractérise alors par quatre types de régulations, distinguées en fonction du niveau d'autodétermination :

- La régulation externe : le sujet agit sous une pression ou une demande externe, c'est la moins autodéterminée ;
- La régulation introjectée : elle est contingente à une régulation du comportement par l'égo, des pressions externes et internes motivent le sujet telles que la culpabilité, des menaces ou au contraire des compliments qui valorisent son égo ;

- La régulation identifiée : elle est clairement autodéterminée, son comportement est déclenché par le fait qu'il pense que c'est important pour lui, il émane et est directement déterminé par le sujet ;
- La régulation intégrée : qui fait référence à l'ensemble des valeurs, des besoins et des objectifs du sujet, il s'agit d'un tout cohérent qui le définit comme sujet et lui permet de développer le « sens de soi ».

De nombreux chercheurs, psychologues et pédagogues s'intéressent à ce modèle motivationnel pour explorer de nouvelles pistes dans les méthodes d'apprentissage. Selon Lieury (2008), les parents, mais aussi les enseignants, doivent encourager l'enfant, le valoriser, souligner ses progrès pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité et de compétence perçue, stimulant ainsi sa curiosité et son auto-détermination. Le rythme de l'enfant dans ses apprentissages doit être respecté : l'attention augmente au fil de la matinée puis baisse au moment du repas ; elle se dégrade après le repas et remonte en milieu d'après-midi.

Les liens entre motivation et attention sont étroits, (Guerrien, 2005) la motivation intrinsèque du sujet pouvant être altérée par sa fatigue, son stress, et des conditions environnementales peu adaptées à de bonnes conditions d'apprentissage, biaisant l'autonomie du sujet.

Les motivations extrinsèques des sujets délinquants étudiés dans notre recherche sont étroitement liées aux attentes du groupe de pairs délinquants au détriment des ambitions institutionnelles, des acteurs éducatifs, soignants et socio-judiciaires. **La qualité des relations sociales, passées mais aussi actuelles** sont alors fortement et directement impliquées dans les passages à l'acte déviants et délictueux de chacun.

Qu'il s'agisse des suiveurs ou des leaders, la pression sociale du groupe est forte, ne pas perdre sa place, son rôle et son statut, mais aussi les intérêts et avantages liés aux motivations intrinsèques de chacun, ces deux types de motivations étant corrélés (Deci & Ryan, 2002 ; Guerrien, 2010).

La satisfaction immédiate du besoin, la perception hédoniste du réel, l'appât du gain rapide et efficace, ... ces sujets ont alimenté de nombreuses conversations entre ces mineurs délinquants et nous-mêmes, en tant que psychologues praticiennes et chercheuses : « Combien tu gagnes en venant bosser ici ??? » question récurrente qui nous fut souvent posée, à laquelle certains sujets, dont ceux de notre échantillon, pouvaient renchérir : « Moi je me fais plus de 500€ par semaine en quelques minutes juste en dealant ou en refourguant de la

marchandise !! » Nous avons recueillis de nombreux témoignages de ce type au fil de nos 16 années d'expérience de terrain, nos collègues éducateurs, avocats, médecins recevant les mêmes.

Lorsque le glaive de la sanction était levé, notamment judiciaire, beaucoup de mineurs délinquants rencontrés sur le terrain clinique défiaient cette autorité, peu la craignait. Parmi les sujets de notre échantillon expérimental, des témoignages de même nature furent recueillis. La menace ou l'attente d'un placement en Centre Educatif Fermé ne les effrayait pas, au contraire certains disaient qu'en prison ils pourraient accroître « leurs réseaux ».

Cependant, nous devons le souligner, aucune mineure délinquante de notre échantillon n'a jamais tenu de tels propos : le sujet de conversation, lorsqu'il était abordé à travers la narration des dilemmes, était « évincé », persuadées qu'elles ne se feraient pas prendre.

Ce silence masque-t-il une peur face à l'incarcération, ou témoigne-t-il d'une « insouciance » liée à leurs caractéristiques psycho-affectives et cognitives, impulsives, hédonistes et autocentrées ? Des investigations complémentaires auraient peut-être permis de répondre à ce type de questions, même si nous avons conscience que ce type de témoignages auto-rapportés ne suffisent pas à généraliser et « théoriser » le rapport global du mineur délinquant face à l'incarcération ou aux mesures pénales alternatives.

Nous avons évoqué à plusieurs reprises au cours de ce chapitre les liens étroits entre raison et émotions, en particulier s'agissant des dilemmes moraux et des rapports aux conduites des sujets de notre échantillon expérimental de recherche ; nous allons à présent les approfondir.

7.3 Raison et émotions au cœur du développement moral.

Nous l'avons développé au cours de notre première partie et au cours de notre analyse, plusieurs facteurs sont en jeu et requis pour adopter un jugement moral et un comportement social adaptés :

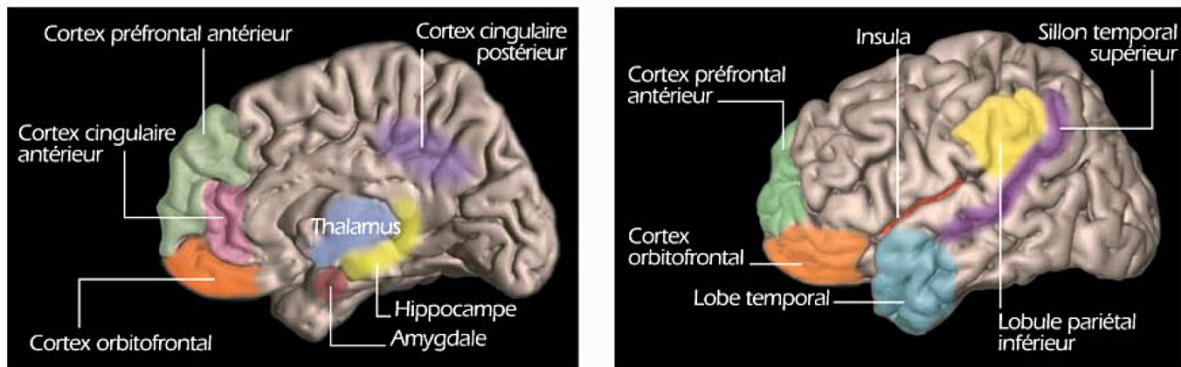
- Un fonctionnement neurophysiologique normal, des lésions cérébrales ou la consommation de neurotoxiques pouvant altérer le fonctionnement d'une ou plusieurs aires cérébrales, les connexions synaptiques et la neurochimie ;
- La qualité du milieu intrafamilial, dès le plus jeune âge : attachement, méthodes et contenus éducatifs, profil socio-professionnel, culturel, religieux, etc.
- La qualité du milieu social : interactions entre pairs, parcours scolaire, milieu social aisé ou précaire, nature des facteurs à risque sources de vulnérabilité, etc. ;
- Les caractéristiques développementales intrinsèques du sujet dans leur ensemble : psycho-affectives, cognitives, socio-cognitives, motivationnelles, etc.
- Le contexte, le fait d'être acteur ou spectateur, la distance, psychologique et physique, entre soi et la victime ; situation fictive ou réelle ;
- L'action elle-même : le fait d'agir délibérément, fortuitement ou sous la contrainte ;
- Les conséquences de l'action, et la capacité du sujet à en tirer une expérience, des conclusions ou pas, etc.

Grâce aux progrès neuroscientifiques, et notamment de l'imagerie cérébrale, nous savons aujourd'hui que divers mécanismes inconscients, au sens neurocognitif du terme, s'activent face à des situations qui mettent en jeu nos capacités de jugement moral. A la lecture de dilemmes moraux ou face à des images ou films mettant en scène des injustices, aux préjugés plus ou moins graves, des transgressions sociales, les chercheurs relèvent des émotions spontanées telles que le dégoût, la peur, la compassion, l'activation de l'empathie, la colère envers autrui, l'indifférence, la culpabilité, la tristesse, la douleur, etc.

La localisation et les interactions entre les régions cérébrales impliquées dans ces réactions émotionnelles nous permettent de mieux comprendre le fonctionnement cérébral normal, mais aussi ses dysfonctionnements, comme le soulignent Karli (1982), Garlant (2004), Decety (2004 à 2013), Knoch et al. (2010), Nechvatal et al. (2013) et Berthoz-Landron (2014).

La figure suivante permet une meilleure représentation des structures précitées.

Figure 1.



« Ainsi, l'activation simultanée de plusieurs structures cérébrales, interconnectées, jouent un rôle fondamental dans le jugement moral : le cortex préfrontal antérieur, le cortex cingulaire antérieur, le cortex orbitofrontal, le lobule pariétal inférieur, l'insula, le cortex cingulaire postérieur, le sillon temporal supérieur, les portions antérieures des lobes frontaux, ainsi que des régions profondes dont l'amygdale cérébrale, le thalamus et l'hippocampe.

Ces structures forment deux réseaux cérébraux :

- Celui de la représentation mentale, (ou théorie de l'esprit) qui comprend en particulier le cortex préfrontal, le sillon temporal supérieur et les portions antérieures des lobes temporaux ;
- Le réseau de la réaction émotionnelle avec le cortex orbitofrontal et cingulaire antérieur, l'insula et la région amygdalo-hippocampique.

Dans certaines études, les participants regardaient les stimulus à connotation morale, sans qu'il leur soit demandé d'en juger le contenu. Deux processus intervenaient alors, de façon automatique : une représentation mentale des actions et une évaluation affective. Ainsi, inconsciemment le cerveau se représente les actes observés et y apporte une connotation émotionnelle engendrant indignation, culpabilité, compassion, etc. Cela correspond à la formation d'une impression immédiate - une intuition- du caractère approprié ou répréhensible du comportement. [...] La formation amygdalo-hippocampique participerait notamment au sentiment de culpabilité. Nous avons montré que tout se passait comme si l'amygdale codait la gravité d'une peine : elle s'active davantage pour un homicide volontaire ! Comme cela a été évoqué dans le cas de la peur conditionnée, l'amygdale assure le couplage entre un stimulus et une punition ; elle permettrait d'associer les comportements inappropriés à des sentiments désagréables. D'autres similitudes entre les émotions primaires

et les sentiments moraux existent. C'est le cas notamment avec le dégoût et l'indignation (ou le mépris). Ces émotions ont en commun d'être associées au rejet. Les neuroscientifiques ont montré que les deux impliquent l'insula, mais cette aire est davantage activée dans le cas de l'indignation. Aujourd'hui, les neuroscientifiques s'intéressent à la façon dont les différentes structures « se parlent » et situation morale : on étudie leur connectivité fonctionnelle. Par exemple, des chercheurs de l'Université de Pise viennent de montrer qu'accepter de pardonner à quelqu'un mobilise les connexions entre le lobule pariétal inférieur, le cortex cingulaire postérieur et antérieur et le cortex préfrontal dorsolatéral.» (Berthoz-Landron, 2014, p. 39).

Ainsi, d'après les recherches neuroscientifiques nous serions cérébralement équipés pour nous adapter et maintenir un équilibre physiologique, psychologique et social, les travaux de Decety, Skelly et Kiehl (2013) sur le cerveau des psychopathes soulignent l'inactivation et les dysfonctionnements de connectivité entre les structures cérébrales de ces sujets.

Aucun des sujets de notre échantillon expérimental n'ayant subi d'IRM ou d'IRMf, nous ne sommes pas en mesure d'évoquer l'existence de dysfonctionnements au niveau cérébral. Toutefois, ces données neuroscientifiques nous intéressent particulièrement concernant les « capacités de représentations spontanées » et donc d'intuition morale inconsciente, en lien avec la Théorie de l'Esprit (Nader-Grosbois, 2011) en sciences cognitives.

« Les psychologues nomment Théorie de l'esprit la capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales. Lorsque face à un ami qui semble perdu dans ses rêves, on lui pose la question « à quoi penses-tu ? », on fait preuve d'une théorie de l'esprit ; on suppose en effet que l'esprit d'autrui est bien occupé par ces états mentaux particuliers qu'on nomme les « pensées ». » (Dortier, 2011).

Ainsi la Théorie de l'esprit est la capacité du sujet à pouvoir inférer des états mentaux à autrui, telles que des intentions, des croyances, des désirs, permettant à l'individu d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements, compétence inhérente et indispensable à la régulation des interactions sociales. Cette Théorie intéresse particulièrement les spécialistes du développement de l'enfant, les psychologues en sciences cognitives et psychopathologie et les psychiatres, travaillant notamment sur les psychoses comme la schizophrénie ainsi que sur les troubles autistiques.

Cette capacité requiert de pouvoir attribuer des états mentaux à autrui, différents de siens, autrement dit elle renvoie à la décentration cognitive du sujet, se distinguant de l'empathie qui se situe sur la sphère émotionnelle. Elle permet donc d'enrichir les liens sociaux et la cognition sociale.

Le mindreading consiste à expliquer le comportement d'autrui en lui attribuant des états mentaux inobservables qui ont le pouvoir de causer ce comportement, consistant donc en deux éléments : se représenter l'état mental de l'autre et le lui attribuer.

« En psychologie du développement, la distinction entre un mindreading de bas niveau et un mindreading de haut niveau est souvent assimilée à la réussite de la tâche de fausse croyance. Cette tâche requiert en effet de se représenter l'état mental de l'autre (la fausse croyance) en faisant abstraction de notre propre croyance (vraie) sur la localisation correcte de l'objet. Cette mise à l'écart de notre propre représentation requiert des ressources cognitives importantes que les psychologues du développement rapportent au contrôle inhibiteur. Lorsqu'il distingue deux niveaux de mindreading, Goldman fait référence à une notion proche, qu'il nomme « mise en quarantaine » de nos états mentaux. Pour pouvoir réaliser une simulation de haut niveau par imagination, nous devons mettre entre parenthèses nos propres représentations mentales pour laisser place aux états mentaux simulés. Comprendre une intention à partir d'une action ne requiert pas un tel contrôle inhibiteur, au sens où l'intention est réalisée dans l'action que l'on perçoit, et n'est donc pas en conflit avec notre propre représentation de la réalité. Cette distinction de niveaux de mindreading effectuée par les travaux de la psychologie du développement semble confirmée par une étude réalisée en imagerie cérébrale par Saxe et al. (2004). Cette étude suggère que l'exécution de tâches de mindreading implique des zones cérébrales distinctes selon qu'il s'agit de représenter une croyance ou bien un but, une perception ou une émotion. La représentation des intentions et des émotions constitueraient selon cette étude un système de mindreading à part entière, précoce et de bas niveau. » (Troubé, 2007).

Le concept de mindreading, en lien avec la Théorie de l'esprit et le développement de l'empathie, renvoie à une découverte majeure faite par le professeur Rizzolatti et son équipe en 1996 : l'existence des neurones miroirs. A partir d'expérience sur les macaques, ces neurones situés dans la zone F5 du cortex moteur s'activent quand le macaque exécute une action, ils sont également activés chez un autre macaque qui observe son congénère, sans pour autant effectuer l'action. Selon Rizzolatti et son équipe (2011), ces neurones servent alors à projeter une représentation de l'action, que celle-ci ait lieu ou non.

Autrement dit, pour comprendre ce que fait l'autre, un sujet doit activer ses propres neurones moteurs qui en situation d'agir, seraient activés pour réaliser la même action que celle déployée par l'individu observé.

Depuis 1996, de nombreuses recherches ont confirmés l'existence et les fonctions de ces neurones miroirs et intéressent notamment les psychologues du développement.

Le jeune enfant, de sa naissance à 6-7 ans développe essentiellement ses compétences grâce à l'imitation, tout d'abord sensori-motrice, immédiate, différée, puis représentative dès l'entrée dans les opérations représentatives, préopératoires vers 18-24 mois selon l'approche développementale piagétienne. L'enfant de ce stade se concentre surtout sur les états des situations plus que sur les transformations reliant ces états entre eux, n'ayant pas encore accès à une réversibilité logique dominante au sein de sa propre activité cognitive, se concentrant aussi sur les intentions et les buts qu'il parvient à identifier en observant les personnes de son environnement.

Les neurones miroirs seraient alors les instruments des capacités imitatives, le support cellulaire des représentations d'intentions, actes et buts, mais aussi l'articulation entre représentation et action.

Partant de ces différentes théories, revenons à notre échantillon expérimental de recherche :

Les sujets victimes de maltraitances et de négligences et carences familiales, à savoir les groupes B, C et D, ont subi les effets toxiques du milieu familial sur une période plus ou moins prolongée selon l'âge du placement par les services médico-sociaux et judiciaires.

Nous l'avons longuement développé dans notre recherche, l'exposition prolongée et chronique à des carences et/ou des violences intrafamiliales engendrent des séquelles développementaux variés et des types de psychotraumatisme différents selon notamment les capacités d'adaptation et de résilience du sujet.

Nous pouvons alors nous poser diverses questions concernant les sujets de notre recherche les plus carencés sur le plan cognitif et du développement du jugement moral, mais aussi concernant les sujets qui ont accédé à une autonomie morale mais qui ont des profils délinquants et des conduites non socialisées, déviantes et violentes envers autrui.

En effet, les maltraitances subies par ces adolescents, ou l'immersion prolongée dans des foyers « à risque » (maladies psychiatriques, précarité sévère, isolement, déviance et délinquance, etc.) ont-elles eu des effets sur le potentiel développemental cérébral, sur le plan neuro-émotionnel et neurocognitif, de ces sujets ?

Les violences physiques et les abus sexuels à répétition ont généré stress, sentiment d'insécurité chronique, peur voire terreur chez ces mineurs, entraînant une suractivation chronique des structures cérébrales impliquées, et des sécrétions neurochimiques intenses, dont les glucocorticoïdes comme le cortisol, qui vont interagir avec les récepteurs à la sérotonine du cerveau. L'administration chronique d'antidépresseurs provoque les changements opposés sur les récepteurs sérotoninergiques à ceux produits par un stress chronique et renverse aussi l'hypersécrétion des hormones du stress. Or, à notre connaissance, aucun des adolescents de notre échantillon de recherche ne s'est jamais vu administré de tel traitement.

Concernant les fonctions des neurones miroirs qui sous-tendent l'imitation chez le sujet et ses capacités d'attribuer des intentions à autrui : leur fonctionnement a-t-il été influencé par les comportements déviants et maltraitants observés sur une période prolongée ? Les conduites coercitives et violentes envers autrui de certains sujets décrits dans notre recherche, sont-elles en partie « guidées » ou « orientées » par imitation quasi « compulsive » des violences subies intrafamiliales et au travers des interactions sociales, notamment entre pairs, nuisibles et déviantes actuelles ?

Peut-on alors faire l'hypothèse que les fonctions neurobiologiques et neurochimiques sur-sollicitées en comparaison à un sujet qui se développerait dans un milieu familial sécure et harmonieux, ont généré des dysfonctionnements des structures liées aux émotions et intuitions morales et les capacités d'empathie ? A ce stade de notre recherche nous ne pouvons répondre à ce type de questions, des investigations neurologiques approfondies seraient nécessaires. Toutefois, même dans l'hypothèse où de telles investigations étaient entreprises aujourd'hui, et que des dysfonctionnements cérébraux étaient diagnostiqués, nous ne serions pas à même de déterminer la part de l'inné et de l'acquis face au problème... . Les travaux sur l'état de stress post-traumatique pourraient permettre de compléter cette investigation.

Les délinquants et meurtriers qui ont grandi dans des milieux familiaux « équilibrés », dans des environnements sociaux sains et adaptés, seraient sans doute une preuve du contraire....

Concernant les capacités de la Théorie de l'esprit et le mindreading, nous avons décrit précédemment dans ce chapitre les troubles cognitifs de certains adolescents étudiés, notamment en termes d'égoïsme intellectuel dominant, de non décentration cognitive, et de carences profondes au niveau de la logique réversible et anticipatoire.

Ces troubles, en lien avec des jugements moraux hétéronomes dominants, parfois à la frontière de l'anomie morale, mais aussi en lien avec les conduites agressives et délinquantes de certains adolescents, renvoient à deux problématiques :

- Une incapacité à se décentrer de son propre point de vue, avec les conséquences sur les valeurs morales étudiées : non prise en compte de l'intentionnalité, choix orientés vers une justice rétributive, des sanctions expiatoires, parfois très violentes, une soumission intangible à la règle et à l'autorité, ou à l'inverse, une rébellion majeure en termes d'hétéro-agressivité, où le respect mutuel et la réciprocité sont inexistantes.
- Des intuitions et émotions morales inadaptées au regard des dilemmes moraux énoncés, de diverses natures selon les sujets : inexistence ou faible capacité empathique, incapacité à se représenter ou « ressentir » les émotions de détresse, de peur, de stress du protagoniste du dilemme moral, absentes et niées dans le discours du sujet interrogé, absence de compassion et de sollicitude ; la culpabilité du protagoniste du dilemme moral est non-perçue ou faussement interprétée.

Concernant les sujets témoignant d'une capacité à se décentrer cognitivement, en lien avec des valeurs hétéronomes de niveau H3 ou des valeurs inhérentes à l'autonomie morale dominante dans le jugement, le lien entre raison et émotions se manifeste de deux sortes :

- Les sujets dont le niveau de jugement moral et des émotions morales sont associés à conduites socialisées, régies par le respect mutuel ainsi qu'à des projets de vie élaborés et constructifs. Ces sujets se retrouvent au sein des groupes A et B comme nous l'avons décrit précédemment ; ils privilégient réciprocité, égalité, équité, justice restauratrice, tant dans leurs jugements moraux, que pour guider leurs comportements à l'égard d'autrui dans leur vie quotidienne. Ces sujets se distinguent alors par leurs capacités de résilience face aux blessures psychiques liées à la séparation des parents lors de leur placement ; le milieu scolaire et institutionnel ont alors certainement joué comme facteurs en faveur de leur résilience, comme le soulignent notamment

Manciaux (2001), Anaut (2003, 2007), Cyrulnick (2007) et Van Hooland (2009, 2012).

- Les sujets dont le niveau de jugement moral et des émotions morales sont associés à des conduites asociales et délinquantes, avec au cœur de leur problématique : la place du libre-arbitre, l'absence ou le peu de sentiment de culpabilité et de responsabilité, l'amotivation ou les compétences motivationnelles intrinsèques sur un mode hédoniste et égocentrique, un « self » fort, avec un sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination « élevé » au service de leur leadership et de leurs conduites délictueuses. La sollicitude plus importante repérée chez les mineures délinquantes sur le plan du jugement moral, n'est pas directement liée à leurs conduites sociales : ce trait, ainsi que leur empathie, sont davantage mis au service de la manipulation des adolescentes « exécutantes » du groupe, essayant de « temporiser », parfois « d'amadouer », les adultes de l'institution ou de leur cercle social, afin d'échapper aux sanctions et transgresser les règles et les interdits.

Ainsi, **en conclusion de notre analyse**, nous pouvons souligner que l'ensemble de nos hypothèses de recherche est conforme au mode de validation habituel dans le cadre théorique piagétien et néo-piagétien.

Suivant notre hypothèse 1 : nous observons que notre échantillon de recherche, appréhendé dans son ensemble, présente des carences au niveau du développement du jugement moral, en termes d'une hétéronomie morale dominante au sein de l'activité cognitive. En effet, la présentation et l'analyse des résultats globaux confirment cette hypothèse.

Suivant notre hypothèse 2 : Nous observons des niveaux développementaux graduels au sein même de l'hétéronomie morale, suivant une conception stadiste piagétienne, genèse structurale corrélée aux carences structuro-fonctionnelles de l'activité cognitive et à la qualité des interactions familiales et sociales.

En effet, nous avons pu observer et analyser que les troubles cognitifs liés à une pensée pré-opératoire dominante, sous prégnance figurative, privilégiant l'action imitatrice, avec absence ou pauvreté du lien causal et de la réversibilité logique, étaient en lien avec des niveaux de jugements très hétéronomes, à la limite parfois de l'anomie morale, niveaux H1 et H2,

autrement dit d'un niveau moral d'enfants de 4 à 7 ans, en référence à la genèse développementale piagétienne. La non décentration cognitive freine ou « fige » le rapport du sujet au réel et à autrui, dans ses réflexions comme dans ses actions, l'adolescent n'ayant pas la capacité d'envisager les intentions et le point d'autrui.

Les processus d'assimilation et d'accommodation ne conduisent pas à une équilibration majorante, l'adaptation est alors « en échec ». Ce type d'activité cognitive structuro-fonctionnelle est alors en lien avec des valeurs morales carencées au regard de l'âge des sujets étudiés dans notre échantillon expérimental. Enfin, nous avons pu analyser que les milieux à structure aléatoire ou rigide pouvaient renforcer les modalités figuratives et « biaiser » l'intériorisation des règles et des interdits, et ainsi le rapport même du sujet au réel qui a grandi dans un milieu insécure.

Suivant notre hypothèse 3 : Nous observons des différences entre les différents stades hétéronomes et autonomes dominants au sein de la réflexion éthique du sujet, en fonction de l'âge des prises en charges par les services médico-sociaux : les mineurs placés plus tardivement, au-delà de l'âge de 9 ans, période où l'autonomie morale domine progressivement le réalisme moral, ont une réflexion éthique plus carencée que les mineurs placés plus précocement. En effet, nous avons pu constater que ces mineurs se situaient à un niveau hétéronome H1 et H2, voire H2V et H2VLT, autrement dit à la frontière de l'anomie morale. Les valeurs morales étudiées sont ainsi d'un niveau développemental pré-opératoire ou début opératoire concret, c'est-à-dire d'enfants de 4 à 7 ans en référence au sujet épistémique piagétien.

Suivant notre hypothèse 4 : L'hypothèse 3 a été mise en lien avec la fréquence et la durée d'exposition à des carences et/ou violences intrafamiliales, en interaction avec le développement du jugement moral et/ou le passage à l'acte délictueux. Ainsi, nous nous attendions à ce que les interactions familiales carencées, aléatoires, ou toxiques sur une période prolongée au-delà de l'âge de 6-7 ans, période d'avènement des opérations concrètes et de la décentration cognitive dominante, nuisent considérablement au développement du jugement moral. Nos résultats et analyses le confirment. En outre, nous nous attendions à ce que les carences et violences intrafamiliales subies aient pour certains sujets des effets notoires sur leurs capacités de résilience, leur développement cognitif général, dont le jugement moral et leurs conduites, ce que nous avons pu effectivement observer et analyser.

Suivant notre hypothèse 5 : Nous avons observé des différences dans le choix de la qualité des sanctions, les sujets victimes de maltraitance, auteurs ou non d'actes délictueux préférant en majorité les sanctions expiatoires. Leur représentation de l'autorité s'étaye sur un modèle coercitif, privatif, voire violent, en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales précoces, en termes d'intériorisation, appropriation et imitation du modèle familial carencé, aléatoire ou violent. Nous nous attendions à peu de différences intragroupes dans le choix des sanctions, mais à davantage de sollicitude et de caractère de réciprocité dans les réponses féminines. Effectivement, si les sanctions expiatoires sont nombreuses dans les groupes B et D, respectivement 102 et 115, contre 62 et 64 sanctions par réciprocité, aucune adolescente de ces groupes, ni de tout l'échantillon expérimental, n'a opté pour la violence et la maltraitance envers le protagoniste du dilemme moral.

Cependant, il faut le rappeler, et ainsi nuancer cette 5^{ème} hypothèse, le groupe C, non victime de maltraitances a aussi privilégié, de peu certes, les sanctions expiatoires, arrivant à une quasi égalité avec les sanctions par réciprocité : 79 SE et 74 SR. Le groupe A se distingue avec 77 SE et 86 SR, la réciprocité étant souvent associée à la sanction expiatoire.

Suivant notre hypothèse 6 : Nous nous attendions à ce que l'accès à des valeurs morales autonomes ne soit pas forcément lié à des actes civiques, et à ce que les mineurs délinquants attestant de valeurs morales autonomes aient des profils de leaders. En effet, nous avons pu observer que leurs capacités cognitives plus développées leur permettent de mettre en place des stratégies comportementales de coercition et de dominance, suivant une logique motivationnelle et anticipatoire pour préméditer leurs délits et éviter les sanctions.

Ainsi, nous constatons que leurs compétences morales ne sont pas mises au service de relations sociales de coopération, de respect mutuel et de réciprocité. Les relations entre le niveau du jugement moral et la motivation, intrinsèque et extrinsèque, en lien avec le sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination nous ont permis d'appréhender les liens entre compétences morales et conduites sociales ou asociales.

La place du libre-arbitre, les rapports étroits entre raison et émotions, nous ont permis d'approfondir ce sujet, et ainsi de mieux comprendre les « limites » de la réflexion et de l'émotion morale face aux conduites asociales de ces sujets, mais aussi leurs liens avec leur statut au sein du groupe de pairs en termes de leadership.

Enfin, les apports des neurosciences cognitives et de la Théorie de l'esprit nous permettent d'envisager de nouvelles hypothèses et de nouvelles perspectives de recherche qui pourraient compléter et enrichir nos premiers résultats et analyses, notamment afin d'approfondir les liens entre émotions, cognition, jugement moral et socialisation concernant notre échantillon expérimental de recherche.

Chapitre 8. Discussion.

Lorsque nous avons commencé nos travaux de recherche sur le développement du jugement moral d'adolescents placés en Foyers par les services médico-sociaux et judiciaires en 1997, notre initiative a été perçue de façon ambivalente par notre communauté universitaire de l'époque, ainsi que par les psychologues praticiens, psychiatres et les acteurs de secteurs éducatifs sur le terrain professionnel. En effet, cette même année, nous étions aussi stagiaire psychologue dans le cadre de l'obtention du titre de psychologue « cognitiviste », aujourd'hui appelé psychologue du développement suite à la « masterisation » des diplômes universitaires.

Parmi ceux qui avaient pris connaissance de nos travaux à cette époque, en milieu universitaire et institutionnel, certains chercheurs et psychologues en psychopathologie, notamment d'obédience psychanalytique, voyaient notre recherche comme une façon de « minimiser » les séquelles psychotraumatiques de la maltraitance, ou la souffrance des mineurs délinquants.

Certains neuroscientifiques nous ont reproché de ne pas évaluer neurocognitivement, notamment par le biais de tests standardisés, les compétences de ces sujets, insistant sur l'absence de « marqueurs » neurologiques, sur le plan de localisation et dans leurs aspects fonctionnels, grâce aux techniques d'imagerie cérébrale.

Des remarques issues de notre propre courant de recherche, ont souligné l'absence de tests psychométriques, et les limites de la méthode clinico-critique piagétienne.

En revanche, d'autres membres de la communauté scientifique et acteurs du secteur de la santé, socio-éducatif et judiciaire ont porté un réel intérêt à nos premiers résultats de recherche (Zafrany, 1998, 2000, 2005, 2009). (*Notre recherche a été lauréate du Forum des Jeunes chercheurs en Psychologie, Colloque de Poitiers, 2000*).

Intérêts et critiques ont eu des effets positifs, constructifs et motivants (du point de vu de notre propre « autodétermination ») pour poursuivre notre recherche, en tenant compte de la richesse de l'approche développementale, et des théories psychologiques existantes afférentes à notre échantillon expérimental. En effet, depuis les années 90, les recherches sur le développement moral, déjà en « vogue » en Amérique du Nord, se sont développées de façon

majeure sur le continent Européen, comme nous avons pu l'appréhender à travers les travaux cités au sein de notre travail.

Abordons donc à présent les points à discuter concernant notre travail de recherche, éléments à considérer dans le sens où leur prise en compte dans des recherches ultérieures pourrait enrichir nos résultats et analyses exposés dans les chapitres 6 et 7.

Ainsi, revenons tout d'abord sur notre méthodologie, sur les caractéristiques de notre population témoin et expérimentale, notre protocole expérimental, les avantages et les limites de la méthode clinico-critique, puis sur les avancées scientifiques susceptibles de compléter nos travaux.

8.1 Discussion concernant la population de recherche.

Notre échantillon témoin, dont les caractéristiques ont été présentées au chapitre 4, peut être discutable par rapport aux critères retenus. En effet, nous nous sommes référés aux informations recueillies *in situ*, en collèges de la région Rhône-Alpes et Languedoc-Roussillon : profil de personnalité de l'élève, ses conduites et comportements au sein de l'établissement scolaire, « type » de milieu familial, informations connues et fournies par l'équipe éducative, et au parcours scolaire de ces sujets, en termes de niveaux scolaires évalués par les méthodes de l'Education Nationale, en fonction des programmes déterminés par le Ministère à la fin des années 90.

Des évaluations plus approfondies concernant cet échantillon témoin auraient sans doute été nécessaires : en effet, peut-être que certains sujets ont été victimes de maltraitances, négligences éducatives, autrement dit de chocs psychotraumatiques, immédiats ou chroniques, au cours de leur enfance (deuil d'un proche, excepté père et mère, accident grave, témoins d'une catastrophe, etc.). Ces informations ne sont pas toujours connues par les acteurs scolaires, et peuvent ainsi créer un biais au sein même de notre échantillon témoin.

Le niveau scolaire n'est qu'un aspect « visible » du développement cognitif : un diagnostic opératoire ainsi que des bilans cognitifs, type tests psychométriques auraient pu compléter le profil cognitif de ces sujets.

Des informations sur la qualité des interactions sociales à l'extérieur de l'établissement scolaire nous ont échappés, comportements dans leurs loisirs, en milieux sportifs, etc.

Par conséquent des anamnèses et investigations psychologiques plus approfondies, sur un effectif témoin plus important, permettraient sans doute de mieux contrôler ces biais expérimentaux.

C'est pourquoi dans notre recherche, nous avons étayé nos analyses, non seulement sur cet échantillon témoin, mais aussi sur les connaissances scientifiques relatives à la genèse du développement du jugement moral, en particulier en référence au sujet épistémique piagétien, et aux recherches néo-piagésiennes.

Les mêmes remarques peuvent être soulevées à l'égard de notre échantillon expérimental. Les informations et nos propres observations recueillies *in situ*, sur le terrain institutionnel et/ou socio-professionnel, présentées au chapitre 4, peuvent souffrir de manquements, en particulier concernant les mineurs placés récemment, et/ou primo-arrivants.

En outre, qu'il s'agisse des sujets témoins ou de l'échantillon expérimental, les informations recueillies dans les dossiers et oralement correspondent aux analyses des acteurs institutionnels, et sont donc forcément empreints de leur propre subjectivité, même si cette dernière est censée être « atténuée » et ainsi contrôlée par leurs compétences professionnelles respectives et la collaboration interdisciplinaire institutionnelle. Cela concerne, suivant les mêmes aspects, notre propre subjectivité intrapsychique en tant que chercheuses.

Des investigations complémentaires auraient ainsi sans doute enrichi le recueil de données sur notre échantillon expérimental, mais, comme tout chercheur, nous avons dû faire face aux contraintes et aux limites du réel, n'ayant pas toujours la possibilité matérielle d'obtenir des informations manquantes dans les dossiers respectifs des sujets.

Enfin, l'effectif de notre échantillon expérimental peut à son tour être discuté. En optant pour la parité entre sexe des sujets et profils de chaque groupe, nous avons tenté de contrôler ces variables expérimentales. Nous l'avons souligné au cours de notre partie méthodologique, l'obtention des autorisations d'interview de chaque mineur fut un travail long et fastidieux, le recueil des données s'écoulant sur une dizaine d'années, au regard de la lourdeur des procédures administratives requises, mais légitimes.

On peut alors se demander si un effectif plus important de notre échantillon expérimental aurait pu faire varier nos résultats et par conséquent nos analyses : quoi qu'il en soit la

difficulté de rencontrer les sujets aurait été la même et aurait encore allongé la durée du recueil des données.

En outre, l'introduction de nouvelles variables serait intéressante, notamment au regard de l'analyse de nos résultats :

- En augmentant les effectifs des sujets placés avant 6-7 ans, et ceux au-delà, en référence notamment à la genèse développementale cognitive et socio-cognitive, en termes d'avènement de la pensée opératoire concrète et d'une évolution de l'hétéronomie morale ;
- En augmentant les effectifs des sujets placés avant 8-9 ans, et ceux au-delà, en référence à la genèse du jugement moral, suivant un développement des valeurs étudiées dans notre recherche (justice, égalité, réciprocité, sanctions) en termes de progrès vers l'autonomie au détriment du réalisme moral enfantin, selon l'approche développementale piagétienne et néo-piagétienne ;
- En comparant notre échantillon expérimental à des sujets victimes de maltraitances et/ou délinquants non pris en charge par les services médico-sociaux et judiciaires, afin de mieux évaluer les facteurs liés à la procédure de placement, (plus ou moins longue dans le temps, sauf placement d'urgence) et au placement lui-même, en familles d'accueil, maisons d'enfants à caractère social ou foyers ;
- En distinguant davantage les maltraitances subies, suivant leurs aspects, leur durée et leur fréquence respective, ainsi que les séquelles psychotraumatiques : carences éducatives, maltraitances physiques et/ou psychologiques, abus sexuels avec ou sans « coups » physiques portés ;
- En analysant si la condamnation ou non des auteurs de maltraitances ont eu des effets sur la trajectoire développementale des victimes, dont l'impact sur leur résilience, notamment afin d'approfondir les données relatives au déroulement de la procédure civile ou pénale ; le retentissement sur la victime : « le coût et/ou le gain » psychologique, les intérêts ou inconvénients de cette procédure pour la victime concernée, (notamment face aux délais des procédures en France) et l'élaboration

psychologique qui s'en suit. La condamnation ou non du ou des auteurs du délit, nous permettrait aussi d'évaluer les conséquences sur leur propre parcours, la présence ou non de récidive, la présence ou non de prise en charge psychiatrique ou psychologique, et sur les liens futurs avec la victime ;

- En distinguant parmi les mineurs délinquants, la qualité des actes délictueux commis : trafic, vols, recels, agressions et violences sur autrui ou non ; en comparant la durée et la trajectoire de chaque parcours délinquant ;
- En distinguant parmi les mineurs délinquants, ceux qui consomment de façon régulière et importante des substances neurotoxiques (drogues, alcool) et les non-consommateurs : cette entreprise serait délicate au vu des études sur la délinquance des mineurs et des majeurs, dont celles citées dans notre recherche, sachant qu'une large majorité de cette population consomme des substances neurotoxiques et illicites ;
- En distinguant parmi les mineurs délinquants, les caractéristiques du milieu familial d'origine : présence ou non d'un parent atteint de troubles psychiatriques, perte d'un parent (abandon ou décès), et à quel âge pour le mineur, conduites inciviques ou délinquantes repérées chez l'un ou plusieurs membres de la famille (parent(s), fratrie, entourage familial ou social proche, etc.), et si oui, le cas échéant, à quelle forme de délinquance le mineur a-t-il été confronté.

8.2 Discussion concernant notre protocole expérimental.

Nous avons créé nous-mêmes notre protocole expérimental, en inventant les dilemmes moraux présentés. Soumis à un comité d'experts, testé sur un échantillon témoin, ces dilemmes sont fictifs, et non vécus par le sujet lui-même. Le dilemme 1D a été inspiré du « Dilemme de Heinz », (Kohlberg, 1969).

Nous avons évoqué à travers notre analyse la différence des résultats obtenus à des expériences, suivant que le dilemme est fictif ou réel, notamment selon le contexte (qualité du dilemme moral ; la place de l'expérimentateur, (notamment en termes d'observateur ou de figure d'autorité) ; le degré du préjudice moral et ses conséquences ; et suivant la proximité psychologique et/ou physique entre le participant à l'expérimentation et la victime qui subit le préjudice moral et/ou physique.

Tous les dilemmes mettent en scène des enfants ou des adolescents, dans des contextes qui peuvent évoquer des situations plus ou moins familières pour le sujet interviewé au sein de l'échantillon expérimental, les scénarios évoquant des délits, des injustices ou des actes pouvant être considérés comme des négligences éducatives de la part de l'autorité ; l'acteur du dilemme étant un adolescent pouvait « renforcer » les processus identificatoires.

Notre dernière question sur la nature des « justices/injustices » nous a permis d'identifier certaines situations mettant en jeu les valeurs morales vécues réellement par le sujet interviewé.

Il serait alors intéressant de comparer les résultats obtenus par le biais de notre protocole expérimental à un autre protocole de recherche qui impliquerait des situations de dilemmes moraux réellement vécus par le sujet, afin d'appréhender si des différences significatives ou non apparaissent. Toutefois, au regard de la pluralité des niveaux cognitifs et notamment de compréhension des sujets de notre recherche, il est peu probable que tous aient la capacité de raconter spontanément une ou plusieurs situations de dilemmes moraux rencontrées dans leur vie quotidienne, le concept même de dilemme moral n'était pas forcément assimilé, approprié par le sujet lui-même, (d'où notre question sur leurs représentations de la justice/injustice).

En effet, ces différences pourraient être envisagées sous divers aspects, dont :

- Leurs liens avec le développement de l'activité cognitive, sous l'angle structuro-fonctionnel : ce dernier aurait-il une influence variable et distincte sur les réponses des sujets en situation de dilemmes moraux réels ; existerait-il alors des différences dans l'appropriation des valeurs morales suivant la nature du dilemme, réel ou fictif, en lien avec la genèse structuro-fonctionnelle des compétences cognitives ?
- Liens avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles : les expériences vécues par le sujet s'observeraient-elles de façon distincte et différenciée dans les réponses du sujet en cas de dilemme moral réel ?
- Liens avec le sentiment d'autodétermination du sujet, ses capacités motivationnelles et extrinsèques : la qualité de la motivation serait-elle différente chez les sujets, suivant la nature du dilemme, réel ou fictif ? Les recherches citées dans notre analyse tendent à démontrer qu'une situation réellement vécue ainsi que les facteurs de proximité avec l'acteur du dilemme font varier l'intentionnalité et les capacités motivationnelles.
- Liens entre raison et émotions : suivant la même approche que celle appréhendée en termes de liens entre motivations, valeurs morales et conduites sociales, et leurs implications différenciées ou non entre dilemme fictif ou réel ;

En outre, le profil développemental de chaque sujet, notamment concernant le niveau cognitif et socio-cognitif, pourrait être approfondi par d'autres outils psychologiques, dont :

- Diagnostic opératoire, DMA (Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson & Petit Charles, 2004)
- Tests psychométriques ;
- Tests neurocognitifs et d'imagerie cérébrale ;
- Tests de personnalité ;
- Echelles de motivations ;
- Autres protocoles d'évaluation du jugement moral (dont le MMJ de Kohlberg, 1969 ; Travaux de Jurkovic, 1973 ; DIT de Rest, 1979).

8.3 Intérêts et limites de la méthode clinico-critique.

Les intérêts de la méthode clinico-critique ont été exposés au cours de notre chapitre 5. En effet, cette méthode, « en côte à côte », s'étayant sur une conversation libre et un matériel cognitif, ici notre protocole expérimental traitant de dilemmes moraux, permet au chercheur « de guider le sujet tout en se laissant guider par ses réponses ». La qualité des sollicitations et contre-suggestions du chercheur permet d'enrichir les réponses du sujet interviewé, de mobiliser conflits cognitifs et argumentations, par le biais des processus d'assimilation et d'accommodation, en termes de déséquilibre cognitif et/ou d'équilibration majorante.

De multiples recherches, en particulier en psychologie du développement, dont celles citées dans notre recherche concernant le développement du jugement moral, attestent de l'intérêt majeur de cette méthode dans les travaux scientifiques, passés et actuels.

En outre, l'enregistrement audio de l'entretien a favorisé notre disponibilité au sein de l'entretien, en termes d'écoute, d'adaptation des sollicitations et contre-suggestions, et d'observations des conduites non-verbales (réactions du sujet, mimiques faciales, nature des silences, doutes, réflexions, inattention, incompréhension, déconcentration, etc.)

Cependant, la chercheuse étant une adulte face à un adolescent, la figure d'autorité représentée par la chercheuse a-t-elle influencé les réponses du sujet, en freinant notamment sa spontanéité ? Le « côte à côte », au lieu du face à face, vise à limiter ce biais.

Toutefois, il serait intéressant de recueillir les réponses du sujet dans un cadre différent, par exemple :

- En laissant le sujet découvrir seul les dilemmes moraux et en y répondant par écrit, anonymement ou non (en tant que seconde variable) : néanmoins, cette méthode serait difficilement applicable aux sujets de notre échantillon expérimental au vu de leurs difficultés importantes, pour nombre d'entre eux, au niveau de leurs compétences en lire-écrire, voire de leur rejet « massif » face à la lecture et l'écriture ; les difficultés attentionnelles, de compréhension et de concentration seraient sans doute aussi un frein à la mise en place d'un tel protocole expérimental, la chercheuse ne pouvant mobiliser *in situ* ces processus par le biais de l'interaction.
- Afin de pallier les difficultés du lire-écrire, nous pourrions proposer à chaque sujet d'écouter seul les dilemmes moraux et les questions enregistrés, et de répondre oralement, en le filmant : néanmoins, cette situation expérimentale ne permet pas de résoudre les problèmes liés à l'attention, la compréhension et la concentration. Ce type d'expérimentation nous paraît alors très peu adaptée au regard du cadre et des profils des sujets interviewés dans notre recherche, nous posant des problèmes au niveau de la réciprocité, de la confiance mutuelle, et ainsi de « l'éthique ».

En revanche, il serait intéressant de compléter nos analyses par une approche socio-cognitive du jugement moral : notre protocole expérimental pourrait être proposé à un groupe de 3 sujets, *via* le cadre de la méthode clinico-critique, afin d'analyser la qualité des interactions sociales entre les sujets, et son influence sur les réponses de ces derniers.

En effet, la nature des échanges, la mobilisation des conflits socio-cognitifs, leurs effets sur les capacités intra-individuelles, en termes de compréhension, attention, concentration, émotions, motivations et autodétermination, « guidés » par la chercheuse, seraient autant de facteurs susceptibles d'enrichir l'analyse des compétences morales mais aussi des conduites des sujets dans le cadre d'échanges verbaux en groupe restreint.

Comme nous l'avons présenté dans notre recherche, la méthode clinico-critique appliquée à des groupes restreints d'enfants et d'adolescents est au centre de nombreux travaux scientifiques en psychologie du développement. Suivant l'approche socio-cognitive, les auteurs soulignent l'influence de la qualité des interactions sociales sur le développement intra et interindividuel, notamment pour appréhender et favoriser les apprentissages, dont celui du jugement moral, et la motivation (dont Deci & Ryan, 2002 ; Doise & Mugny, 1981,

1997 ; Doise, 1993 ; Glaser, 2011 ; Guerrien & Mansy-Dannay, 2005 ; Lehalle & al., 2004 ; Lehalle & Mellier, 2013 ; Leleux & Rocourt, 2011 ; Lieury, 2008 ; Perret-Clermont, 2000).

Parmi ces travaux, les recherches de Clavel-Inzirillo (2003, 2004, 2007), membre du Laboratoire S.I.S (Santé, Individu, Société) de l'Université Lyon 2, soulignent l'intérêt de cette approche dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, notamment en milieu sportif. L'une de ses études (2007), menée depuis plus de 10 ans, portant sur des enfants âgés de 6 à 12 ans vivant en zone urbaine sensible, pratiquant le football, (*C.R.E.S, Centre de recherche et d'éducation par le sport, quartier des Minguettes, à Vénissieux, Département du Rhône*), analyse la construction des règles et de la notion de justice, appréhendant les régulations cognitives et les paliers d'équilibration. Cette recherche-action a pour objectif d'approfondir les modalités de construction des compétences sociales et socio-cognitives de ces enfants et pré-adolescents, afin de proposer des dispositifs d'accompagnement qui favorisent, notamment à travers l'activité sportive dans une démarche de prévention, la construction de ces compétences.

Des similitudes existent entre la population étudiée par Clavel-Inzirillo (2007) et notre échantillon expérimental, notamment en termes de profil cognitif et socio-cognitif des sujets, caractéristiques de leur milieu familial et social, sur le plan socio-économique, éducatif, et des compositions (ou décompositions) familiales, en outre beaucoup de sujets sont issus de l'immigration du Maghreb. D'après ses résultats, la chercheuse observe qu'une forte proportion d'enfants de son échantillon n'a pas construit un mode de relation opératoire basé sur une logique causale et que leur conception des règles et de la justice se fonde sur l'hétéronomie. Ces résultats tendent alors à rejoindre nos propres constats et analyse.

8.4 Les théories scientifiques complémentaires à notre recherche.

Développées au sein de notre première partie et de notre analyse, des théories psychologiques et neuroscientifiques peuvent, comme nous l'avons souligné précédemment, enrichir notre analyse qui s'inscrit dans une perspective développementale, piagétienne et néo-piagétienne.

Issue des recherches en psychologie du développement, la Théorie de l'esprit s'étaye sur des concepts, en particulier celui de la perception de l'intentionnalité d'autrui, qui sont en lien étroits avec les notions afférentes à la genèse de l'activité cognitive, suivant les aspects

structuro-fonctionnels, la décentration cognitive, les capacités représentatives et le développement du sentiment d'autodétermination. Une expérimentation mettant en scène des dilemmes moraux où le sujet serait plus directement concerné et impliqué, en tant qu'acteur du dilemme, nous permettrait d'analyser davantage les processus liés à sa propre intentionnalité et sa motivation intrinsèque, en lien avec les facteurs motivationnels extrinsèques, et ainsi d'approfondir nos résultats de recherche.

Les apports neuroscientifiques, concernant les structures impliquées dans le jugement moral et les connectivités entre ces structures, notamment en termes de plasticité neuronale, nous permettraient d'approfondir notre analyse, en étudiant le fonctionnement et les dysfonctionnements cérébraux éventuels des sujets de notre recherche, *via* des tests neurocognitifs et l'imagerie cérébrale.

Les avancées neuroscientifiques, dont celles que nous avons présentées dans notre recherche, soulignent l'importance de « l'équipement neurobiologique », présent dès la naissance, les enjeux des dysfonctionnements cérébraux (notamment suite à des lésions cérébrales) et l'influence des sollicitations environnementales, depuis la prime enfance. Ainsi l'empathie, le sentiment de culpabilité, la compassion, l'altruisme, le sens de l'égalité, qui serait présent dès la deuxième année de l'enfant selon les auteurs précités dans notre recherche, sont au centre des valeurs morales que nous avons étudiées, en liens étroits avec les notions de justice, de responsabilité et d'équité. Des protocoles expérimentaux et des tests permettant l'évaluation de ces émotions morales complèteraient alors nos résultats et analyses de recherche.

La qualité des récompenses et des sanctions, familiales et sociales (notamment scolaires) en particulier au cours de l'enfance et de l'adolescence, est directement impliquée dans le développement du jugement moral du sujet et de ses capacités motivationnelles, thèmes développés au cours de notre recherche (dont œuvre de Piaget et Kohlberg ; Bègue, 2010, 2011 ; Bègue, Bachler, Blatier & Przygodzki-Lionet, 2013 ; Guerrien & Mansy-Dannay, 2005 ; Guerrien & Brasselet, 2010 ; Deci & Ryan, 2002 ; Lautrey, 1980 ; Manciaux, 2001). Légimité ou non de la sanction, sa force de dissuasion, leurs natures (punitives, violentes physiquement et/ou psychologiquement, ou empreintes de dialogue, d'explications, de réparation du préjudice, de réciprocité et de restauration du lien) ; ces thèmes ont été étudiés à travers notre protocole expérimental, ces données étant mises en lien avec la maltraitance et la délinquance.

Il serait alors intéressant de les enrichir d'un recueil de données, à travers un protocole complémentaire, qui nous fournirait des informations sur la représentation même du sujet à travers des expériences ou des dilemmes moraux réellement vécus par lui (en famille, à l'école, et au travers de ses interactions sociales, en milieu sportif par exemple).

Les travaux sur le psychotraumatisme et la résilience, notamment en lien avec le placement en famille d'accueil, en institution, le milieu scolaire ou d'apprentissage professionnel, ont permis d'étayer nos analyses. Cependant, une expertise plus approfondie de ces concepts, *via* notamment des entretiens cliniques, conduits par la chercheuse, portant sur l'anamnèse du sujet, la représentation de son propre vécu, comment il « raconte » sa propre histoire, oralement et/ou par écrit (avec les limites que nous avons évoquées concernant ce dernier point), enrichirait sans doute nos résultats et nos analyses de recherche. Des travaux dont ceux d'Anaut (2002, 2005), Van Hooland (2009, 2012), Carhaix et Rennais (2009), Linda et Liss (2012) soulignent les facteurs favorables à la résilience ainsi que les bienfaits du récit biographique des victimes sur leurs capacités de résilience.

En effet, nous nous sommes référées aux dossiers, aux informations de l'équipe, et à nos observations *in situ* pour appréhender le profil de chaque sujet, certaines de ses représentations et ses conduites.

Cependant, nous n'avons pas toujours de témoignages recueillis directement, excepté lorsque nous étions en posture de psychologues face à certains sujets de notre échantillon expérimental que nous avons-nous-mêmes suivis ; or cela aurait pu être intéressant pour l'ensemble de cet échantillon. Les séquelles liées au psychotraumatisme et les capacités de résilience ont été mises en lien avec l'analyse des dilemmes moraux. Mais des informations complémentaires recueillies *via* le témoignage direct du sujet, par le biais notamment de l'entretien clinique, nous permettraient d'approfondir ses représentations : comment le sujet s'est approprié son histoire, ses différentes expériences passées et actuelles, concernant en particulier le vécu du placement, les actes de maltraitances dont il a été victime, la trajectoire délinquante dans laquelle il peut s'être inscrit. La nature de ces représentations serait alors mise en lien avec le développement des valeurs morales étudiées et les interactions sociales des sujets.

Enfin, les apports de la psychocriminologie et de la psychiatrie nous ont permis d'approfondir les liens entre les traits asociaux, voire psychopathiques et sociopathiques de certains sujets, ainsi que les désordres psycho-affectifs liés au vécu psychotraumatique, tels que l'anxiété généralisée, les troubles phobiques, les TCA (troubles du comportement alimentaire), le stress dépassé, les terreurs nocturnes, consommation et/ou addiction aux neurotoxiques, etc., avec les troubles du jugement moral.

De nombreuses études scientifiques traitent de ces sujets, traits de personnalité et troubles que nous avons mis en lien avec les carences de la réflexion éthique et les conduites asociales des mineurs de notre échantillon expérimental au sein de notre analyse de recherche (dont Blatier, 2010, 2014 ; Cario, 1997, 1999 ; Cario, Héraut & al., 1998 ; Choquet & Arvers, 2008 ; Crocq, 1994 ; Crocq, Daligand, Villerbu & Tarquinio, 2007 ; Decety, Cheng & Hung, 2012 ; Decety, Skelly & Kiehl, 2013 ; DSM V, 2013 ; Egido, Dufлот & al., 2003 ; Lazerges & Balduyck, 1998 ; Leblanc, 1996).

Il serait alors intéressant de mettre en lien nos analyses de recherche, avec des échelles d'évaluation psychiatrique, telles que l'EGF (*Échelle d'Evaluation Globale du Fonctionnement - axe V du DSM-IV-TR*), l'HAD (*Echelle de dépression, Hospital Anxiety and Depression Scale*) ou l'échelle de Beck (*BDI : Beck Depression Inventory*), l'échelle des conduites auto-agressives (ECAA) et hétéro-agressives (ECHA), l'inventaire de coping pour situations stressantes, des tests d'intelligence sociale, ou évaluant le profil socio-affectif, etc. Ainsi, ces évaluations nous permettraient d'approfondir nos analyses de recherche.

CONCLUSION

L'objectif de notre recherche était d'évaluer les compétences et les carences du jugement moral de 40 adolescents, âgés de 14 ans à 16 ans et demi, tous placés en Foyers d'adolescents ou familles d'accueil, et confiés aux services de L'Aide Sociale à l'Enfance. Le placement a été ordonné, selon les adolescents, dans le cadre de demandes parentales, de mesures préventives, éducatives ou de protection, suite à des maltraitances intrafamiliales subies par le mineur et/ou des actes délictueux commis par ce dernier.

Notre protocole expérimental traitant de plusieurs dilemmes moraux et des représentations des sujets concernant les notions de « sanction », « justice/injustice », nous ont permis d'appréhender leur appropriation des valeurs morales telles que la réciprocité, le respect mutuel, l'égalité et l'équité, la responsabilité objective ou subjective, la justice rétributive ou distributive, les sanctions expiatoires ou par réciprocité, ainsi que les réflexions du mineur concernant la justice et l'injustice. La qualité des valeurs morales a été mise en lien avec la qualité des interactions familiales et sociales, passées et actuelles du sujet, en termes de maltraitance et/ou de délinquance, ainsi qu'avec les troubles psycho-affectifs, psychotraumatiques, et comportementaux de certains sujets, ou, au contraire, une trajectoire développementale qui apparaît comme davantage structurée pour certains d'entre eux.

Au regard de nos résultats et analyses de recherche, on constate que l'ensemble de nos hypothèses de recherche est conforme au mode de validation habituel dans le cadre théorique piagétien et néo-piagétien.

Notre recherche pourrait être enrichie de nombreux apports méthodologiques et scientifiques concernant l'analyse du jugement moral de notre échantillon expérimental. Les travaux actuels en psychologie du développement, en psychologie sociale, interculturelle, en psychocriminologie, neurosciences et psychiatrie s'intéressent à ce sujet, en particulier face à la montée de la délinquance des mineurs en Occident, dont la France et ses territoires d'outre-mer, en lien avec les réformes pénales concernant cette dernière, ainsi que celles concernant la prise en charge des mineurs en danger ou victimes de maltraitances

En effet, nous avons souligné les liens étroits entre le développement du jugement moral de l'adolescent, en termes d'hétéronomie ou d'autonomie morale dominante, et ses caractéristiques développementales intrinsèques et environnementales : les aspects structuro-fonctionnels de l'activité cognitive et socio-cognitive du sujet ; son profil de personnalité ; la qualité de ses interactions familiales et sociales, passées et actuelles ; les conséquences du psychotraumatisme, notamment en lien avec la maltraitance et ses capacités de résilience ; son fonctionnement neurobiologique, en termes de rapports entre raison et émotions ; les liens avec ses conduites, passées et actuelles (conduites socialisées, délinquance, toxicomanie) et ainsi l'importance du sentiment d'autodétermination, en termes de motivations intrinsèque et extrinsèque de l'adolescent.

Notre travail ne visait pas à prouver des évidences, telles qu'un psychotraumatisme chronique et majeur est susceptible d'engendrer des séquelles psychologiques, ou qu'un jugement moral autonome, adulte, ne va pas forcément de pair avec des conduites morales et civiques.

Notre analyse de recherche a eu pour objectif de mieux comprendre et appréhender les différents facteurs intra et interindividuels qui sous-tendent des carences de la réflexion éthique chez ces adolescents, parfois depuis leur prime enfance. Ainsi, nous avons pu observer que des troubles importants au niveau du jugement moral, en termes d'hétéronomie morale dominante, parfois à la frontière de l'anomie morale, biaisent le rapport du sujet au réel, et par conséquent affectent ses processus d'adaptation.

A l'opposé, certains sujets qui ont atteint un niveau d'autonomie morale, s'inscrivent dans des trajectoires délinquantes, suivant des relations coercitives, parfois violentes envers autrui, en particulier les figures d'autorité. Ainsi, leurs compétences cognitives et sociales sont mises au profit de leur statut de leader et au service de l'efficacité de leurs actes délictueux.

Enfin, d'autres sujets moins carencés sur le plan cognitif et du jugement moral, s'inscrivent dans un parcours développemental plus structuré et constructif.

Concernant notre échantillon de recherche, nous avons pu observer qu'un placement tardif par les services médico-sociaux et judiciaires était souvent nuisible au développement du sujet : ce constat nous incite alors à réfléchir sur les modalités de dépistage précoce des troubles du développement de l'enfant, qui concernent tous les acteurs du monde éducatif, médico-social, hospitalier, soignants libéraux et milieu judiciaire, mais aussi chaque concitoyen témoin de mise en danger d'un enfant ou de troubles majeurs qui pourraient nuire à son développement.

En effet, l'amélioration et le renforcement des mesures de dépistage et de prévention sont au cœur des perspectives d'ouverture de notre recherche. Elle s'appuie notamment sur une collaboration interdisciplinaire entre les acteurs précités en lien avec l'implication des familles des mineurs concernés.

Lorsque le signalement du mineur est effectué, le placement peut être immédiat, dans le cadre de placement d'urgence. Cependant, certaines procédures sont longues et fastidieuses : cela peut être légitime, car on ne retire pas un enfant de sa famille « sur un coup de tête », mais parfois le délai des procédures d'investigations et d'enquête est néfaste au mineur. Ces aspects requièrent alors des adaptations perpétuelles de notre système médico-social, qui reposent notamment sur une réflexion et une coopération étroite entre tous les protagonistes concernés.

Les procédures judiciaires dans le cadre de maltraitances sur mineurs sont elles aussi parfois longues et difficiles pour la victime. Rappelons que, « Les actes de violence ou de maltraitance perpétrés contre des enfants sont sévèrement punis par la loi. Les peines pouvant être aggravées du fait de l'âge des victimes et de la nature des faits. Sachez que les peines encourues par les auteurs de sévices ou de violences à l'encontre de personnes mineures sont de deux ordres :

Le geste intempestif et malheureux

Ils peuvent conduire dans le pire des cas à un homicide involontaire et peut être puni par conséquent de 10 à 20 ans de prison. Cette peine peut être relevée à la perpétuité si ces actes devaient être commis par les parents ou tuteurs légaux de l'enfant maltraité, ceci constituant une circonstance aggravante.

Les sévices habituels

L'on parle ici de sévices pratiqués de façon régulière, répétée et constante dans le temps. Ces actes particulièrement graves sont punis comme tel :

- *L'auteur de tels actes peut être condamné en moyenne de 1 à 5 ans de prison si les violences n'ont entraîné ni maladie ni incapacité de plus de huit jours.*
- *4 à 10 ans de prison ainsi qu'une amende de 152 à 15200 euros peuvent être requis si une incapacité de plus de huit jours devait être avérée.*
- *L'autorité judiciaire compétente peut décider de condamner l'auteur des faits à la perpétuité si l'enfant devait décéder ou garder des lésions ou autres infirmités irrémédiables.*

Une personne qui ne dénoncerait pas, en les connaissant, les sévices infligés à un enfant pourrait se voir punir d'une peine de prison de 2 mois à 4 ans ainsi qu'une amende de 300 à

3000 euros. Il pourrait lui être imputé une accusation de complicité ou encore de non-assistance à personne à danger.

La maltraitance et les sévices sur des enfants est un crime pour lequel une réponse pénale est bien évidemment requise, étudiée et appliquée au terme du procès pénal. » (Source avocat-service.fr).

En outre, des recommandations sont faites par l'ARS (2009) dans le cadre de la prise en charge des auteurs d'agressions sexuelles à l'encontre de mineurs de moins de 15 ans, prise en charge à laquelle tous n'adhèrent pas, se réfugiant dans la dénégation des faits.

La reconnaissance du préjudice subi par le système judiciaire reste pour beaucoup un enjeu de reconstruction pour la victime, « Le meilleur moyen de réinscription symbolique des victimes dans le groupe social, en particulier pour celles qui n'ont jamais conquis une place dans la famille, l'école, la société. [...] Un travail en réseau, associant plusieurs spécialistes médicaux et juridiques, est par conséquent indispensable. » (Lopez, 2004, p. 15)

Cependant, la preuve des sévices n'est pas toujours établie, pouvant aboutir à des non-lieux, la victime n'étant alors pas reconnue comme telle. Les sanctions pénales en cas d'abus sexuels sur mineur ne sont pas toujours à la hauteur de ce qu'attendent la victime et ses proches, les procès peuvent s'avérer très éprouvants, pour elle et son entourage.

Certains enfants et adolescents, notamment au sein de notre échantillon de recherche, se séparent difficilement de la culpabilité qui les envahit ; sentiment de culpabilité comme conséquence des sévices subis, et/ou conséquence d'avoir envoyé un parent en prison. Ainsi, si la procédure judiciaire peut être perçue comme réparatrice, il ne faut pas en occulter le « coût » pour la victime, en particulier lorsqu'elle est déboutée, et ainsi désavouée par le système, ce qui peut se révéler être un nouveau traumatisme.

Notre recherche nous incite alors à réfléchir aux méthodes de prises en charge psychologiques des mineurs suivis par l'ASE, et/ ou placés en institution ou familles d'accueil.

La séparation d'avec la famille naturelle peut être vécue comme un choc psychologique par certains sujets, même lorsque celle-ci est sollicitée par la famille, et que le mineur conserve des liens avec ses parents et sa fratrie.

Le placement dans le cadre de mesures de protection, notamment suite à des sévices et maltraitements intrafamiliaux, n'efface pas *de facto* les séquelles psychotraumatiques de la victime. La collaboration entre les différents acteurs institutionnels et judiciaires est alors encore au centre de la qualité de la prise en charge.

Selon les circonstances, une aide psychologique d'urgence est parfois mise en place, sa mission est d'avertir les victimes (le mineur mais aussi parfois l'entourage proche, selon la nature du placement) des risques du stress post-traumatique après une durée de latence variable, afin que les victimes, directes ou collatérales, en repèrent les manifestations, les traitements et toutes les mesures d'accompagnement possibles.

Sur le plan psychologique, diverses méthodes de prise en charge sont alors adaptées pour appréhender les souffrances de l'enfant et de l'adolescent, suivant les motifs de son placement et la gravité des séquelles psychologiques et/ou physiques.

Si les connaissances et les compétences du psychologue ou du pédopsychiatre concernant ces diverses problématiques sont essentielles, la relation de confiance et de réciprocité est au cœur du suivi, en particulier sous-tendue par l'entretien clinique et tout autre mode d'expression et outils d'analyse du sujet suivant son âge et ses compétences (dessins, récits autobiographiques, bilans cognitifs, tests de personnalité, etc.) qui permettent au clinicien de mieux appréhender la problématique intrapsychique du mineur (dont Born, 2006 ; Manciaux & Gabel, 1997 ; Manciaux, 2001 ; Van Gijsegem, 1995, 1996 ; Van Hooland, 2012).

Au regard des résultats de notre recherche, la prise en charge de l'état de stress post-traumatique qui touchent certains sujets est centrale, associée ou non à une médication selon le diagnostic et l'âge du mineur. Les séquelles psychotraumatiques, en termes de reviviscence, terreurs nocturnes, conduites d'évitement, troubles psychosomatiques, phobies, anxiété généralisée, TCA, dépression, etc. sont alors au cœur du suivi psychologique.

L'entretien clinique permet à l'enfant ou l'adolescent de s'exprimer dans un cadre confidentiel et sécurisé, pour verbaliser son vécu et ses souffrances, en vue de les dépasser, de s'approprier sa propre histoire, mais aussi de faire des projets d'avenir à court et à long terme. Des techniques complémentaires sont parfois utilisées, telles que la méditation de pleine conscience, la relaxation, l'EMDR.

Leur efficacité dans la prise en charge du stress post-traumatique et des séquelles psychotraumatiques reste encore discutée au sein de la communauté scientifique.

Les thérapies cognitivo-comportementales connaissent un réel essor depuis ces 20 dernières années dans le monde de la psychologie et de la psychiatrie internationale. En matière de stress post-traumatique, les recommandations anglo-saxonnes attribuent une efficacité intermédiaire à ces psychothérapies dynamiques. (Lopez, 2004).

Les thérapies cognitives permettent au sujet d'appréhender ses pensées négatives et douloureuses qui augmentent son stress et son anxiété, il repère les schémas de pensée anormaux enracinés en lui. Le travail cognitif lui apprend à examiner ces pensées et à leur substituer des représentations et interprétations réalistes.

Les techniques de remédiation cognitive et socio-cognitive apparaissent alors comme un outil intéressant dans la prise en charge des mineurs placés, victimes ou non de psychotraumatisme. « La remédiation cognitive a pour objectif de diminuer les déficits cognitifs des patients. Ces déficits peuvent toucher la neurocognition, la métacognition ou la cognition sociale. Des déficits neurocognitifs sont fréquemment associés aux pathologies psychiatriques - de l'enfant et de l'adulte - et neurologiques ; ils peuvent également faire suite aux traumatismes crâniens. Ces déficits neurocognitifs se manifestent par des troubles de l'attention, de la mémoire et des fonctions exécutives (altérant la structuration du comportement et du langage). Les troubles de la métacognition et de la cognition sociale, qui affectent respectivement la compréhension de ses propres intentions, désirs et émotions et ceux d'autrui, sont associés aux psychoses et en particulier à la schizophrénie. » (Source AFRC, Association francophone de remédiation cognitive, 2014).

Concernant les sujets de notre échantillon expérimental, les déficits neurocognitifs ne sont pas diagnostiqués, alors que nous l'avons souligné dans notre analyse, les structures cérébrales et leur connectivité sont en jeu dans le développement du jugement moral. Cette investigation diagnostique nous paraîtrait alors nécessaire pour certains sujets très carencés sur le plan de la réflexion éthique, en particulier ceux présentant des troubles du comportement, et/ou adoptant des conduites hétéroagressives et/ou délictueuses. L'intérêt serait alors d'approfondir la connaissance des fonctionnements neuronaux qui sont en jeu dans ces troubles, mais aussi d'envisager une alliance plus efficace entre suivi psychologique et traitements

neurochimiques pour canaliser ces dysfonctionnements et leur violence, et ainsi prévenir la récurrence.

Lorsque leurs compétences cognitives, dont morales et motivationnelles, socio-cognitives, métacognitives et conatives sont carencées, et/ou dans la mesure où les conduites sont asociales, une démarche remédiate d'approche néo-piagétienne, favoriserait un développement de ces compétences. Cette méthode permet d'agir à chaque palier du développement, le psychologue sollicite le sujet, *via* la méthode clinico-critique, pour l'amener à explorer, manipuler, comprendre et expliquer sa pensée et ses actions sur le réel. Le but n'est pas juste d'améliorer un rendement ou d'atteindre une performance (Piaget, 1974), mais d'assurer une cohérence logique, opératoire et/ou formelle, par le biais des équilibrations majorantes, afin de conduire la pensée du sujet vers une structuration plus équilibrée favorable à son adaptation au réel.

Au regard des sujets de notre recherche souffrant de déficits cognitifs et de retard de l'accès à l'autonomie morale dominante, la remédiation cognitive mais aussi socio-cognitive nous semblent alors d'un réel intérêt comme méthodes complémentaires de prise en charge psychologique. La structuration de la pensée, en lien avec notre capacité de contrôle émotionnel, sont au cœur de nos apprentissages et de nos échanges sociaux. L'ignorer consisterait alors à croire que l'humain n'est pas doué de cognition et d'émotions.

Cette méthode pourrait aussi s'adresser aux mineurs délinquants attestant de valeurs morales autonomes : une réélaboration cognitive de leurs actes et de leurs conséquences pourrait contribuer à modifier leurs représentations « arbitraires » du réel, leurs motivations hédonistes et égocentrées, en envisageant différemment les conséquences de leurs actes sur autrui et en modifiant leurs représentations de la sanction judiciaire encourue. Il s'agirait alors de permettre à ces sujets d'échapper à une activité imitatrice fondée sur la violence, entraînant *de facto* de multiples récurrences du passage à l'acte délictueux.

La confrontation et la discussion entre le délinquant et la victime du préjudice sous-tendent un des aspects de la justice restauratrice, et rentrent dans le cadre de la prévention des récurrences. Notons toutefois que cette pratique est parfois très mal vécue ou rejetée par les victimes, notamment dans les cas d'agressions physiques violentes ou de viols.

Les sanctions éducatives ou pénales semblent alors centrales comme réponses au délit commis, dans l'intérêt aussi d'une reconnaissance des droits de la victime et du préjudice

qu'elle a subi. Nous l'avons souligné dans notre chapitre 3, les délais parfois trop longs de la procédure judiciaire sont néfastes et préjudiciables, tant à la victime qu'au mineur délinquant (dont Born, 2006 ; Cario, 1997, 1999 ; Lazerges & Balduyck, 1998 ; Leblanc, 1996 ; Mucchielli, L. 2000b ; Rapport de l'ONDRP, *Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales*, 2013). Face à ce problème, l'Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 - Article 14-2, modifié par la Loi n°2011-939 du 10 août 2011 – art. 44, prévoit que « Les mineurs de seize à dix-huit ans qui ont été déférés devant le procureur de la République peuvent être poursuivis devant le tribunal pour enfants selon la procédure de présentation immédiate devant la juridiction pour mineurs dans les cas et selon les modalités prévues par le présent article. » (Source legifrance.gouv.fr).

Cette loi ne concerne donc pas tous les mineurs délinquants, notamment les plus jeunes qui sont de plus en plus nombreux comme nous l'avons développé au cours du chapitre 3, dont en particulier les mineures délinquantes, dont la part augmente très fortement, entrant dans la délinquance de plus en plus en jeunes, leurs délits se caractérisant de manière croissante par des violences envers autrui, et ce notamment au regard des études sur ce phénomène inquiétant au cours de ces 15 dernières années (dont Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs, 2002 ; Rapports de l'ONDRP, *Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales*, 1996, 2005, 2013). Notons qu'au 1^{er} septembre 2005, sur 57 582 détenus recensés en France (majeurs et mineurs), on constate un taux de mortalité de 43,2 et un taux de suicide de 21,2 pour 10 000 détenus (Source : Statistique pénale du Conseil de l'Europe, Space I, 2006). Ces données « alarmistes » renvoient alors aux questions centrales du dépistage précoce des mineurs considérés « à risque », aux problématiques relatives au dépistage précoce, aux mesures éducatives et socio-judiciaires relatives à la prévention de la récidive, et ce sur l'ensemble de la communauté européenne.

En outre, nous avons souligné les enjeux de la consommation de substances neurotoxiques chez les mineurs délinquants, consommation qui contribue à altérer plus ou moins fortement leur fonctionnement neurochimique, leur activité cognitive, notamment leur jugement moral, leurs émotions, leurs perceptions du réel et leurs comportements. Les ressources mises en œuvre pour la prévention, la prise en charge de l'addiction et du sevrage mobilisent encore différents acteurs, dont éducateurs, psychologues et addictologues, afin d'extraire ces adolescents à cette dangereuse spirale développementale.

Ainsi, notre recherche visait à acquérir une meilleure compréhension des interactions existant entre l'anamnèse, le profil de l'adolescent pris en charge par le système médico-social et judiciaire et, d'une part, son développement cognitif et plus particulièrement moral, d'autre part, son niveau de socialisation et ses conduites, autrement dit le rapport entre développement psycho-affectif, émotions et cognition.

Par conséquent, une meilleure compréhension des mécanismes qui sous-tendent le développement du sujet, dont son jugement moral, mis en lien avec des interactions familiales et sociales carencées, permettrait sans doute d'aboutir à une meilleure coordination des différents intervenants institutionnels. Elle renforcerait ainsi la qualité et l'efficacité de la collaboration pluridisciplinaire dans la prise en charge des problématiques de ces enfants et adolescents confiés à nos services de l'aide sociale à l'enfance et aux services judiciaires, afin qu'ils échappent progressivement à leurs souffrances, leurs parcours déstructurés et/ou délinquants, leurs traumatismes, *via* une meilleure appropriation du réel, sur le chemin de la résilience.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M. (1989). Entretien sur la théorie de l'attachement. In *Les Cahiers du CERFEE 2, Publication de la recherche*, (pp.7-27). Montpellier : Université Montpellier III.
- Ainsworth, M., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall. S. (2014). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. (3^{ème} éd.). New-York : Psychology Press.
- Alföldi, F. (2010). *Evaluer en protection de l'enfance. Théorie et Méthode*. (3^{ème} éd. Revue et mise à jour). Paris : Dunod.
- Anaut, M. (2002). Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blessées. In *Revue Perspectives Psy.* (pp. 380-388) Vol. 41, n° 5. Paris : Ed. A.R.S.I
- Anaut, M., Aupetit, J. & Cerneglia-Vaz, C. (2002). Privation paternelle précoce et développement des enfants placés. In *Cahiers de Psychopédagogie Curative et Interculturelle*, (pp. 11-21), Vol. 1-2, Université Ionina, Grèce.
- Anaut, M. (2003). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Paris, Armand Colin, coll. 128, Psychologie.
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. In *Recherches en soins infirmiers* n° 82.
- Anaut, M. (2007). Humour et résilience à l'école. In Cyrulnik, B. & Pourtois, J.P., *Ecole et résilience*. (pp. 327-356). Paris : Odile Jacob.
- Archives Fondation Jean Piaget. (2014). Consulté de <http://www.fondationjeanpiaget.ch>
- Ariely, D. (2012). *The Honest Truth about Dishonesty. How we lie to everyone – especially ourselves*. New-York : Harper.
- Audigier, F. (1998). L'éducation aux droits de l'homme : difficultés, dépassement, esquisses de solution. *Conférence de formation sur l'éducation aux droits de l'homme tenue au Maroc du 13 au 16 janvier 1998*.
- Baertschi, B. (2009). Vivre libre avec un cerveau qui ne l'est pas. In *Cerveau et Psycho, Les émotions, comment les déchiffrer ?* (pp. 72-75), n°35.
- Bak, F. (1996). Approche des séquelles de la violence sexuelle à l'égard des enfants, au niveau de leur organisation de pensée, *International congress on child abuse and neglect*, Dublin.

- Baldy, R. (2010). *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif*. (3^{ème} éd. réactualisée), Paris : Broché.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action, in W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1, 45-103, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité*. Paris : De Boeck.
- Bang, V. (1966). La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant, in *Psychologie et épistémologies génétiques* (pp. 67-81), Paris : Dunod.
- Barbe, L., Coquelle, C. & Persuy, V. (1998) *Prévention de la délinquance. Politique et pratiques*. Paris : E.S.F éditeur.
- Baruk, H. (1972). Tsedek, *L'Evolution psychiatrique*, 52, 708-710.
- Baumard, N. (2010). *Comment nous sommes devenus moraux. Une histoire naturelle du bien et du mal*. Paris : Odile Jacob.
- Beauvois, J. L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : PUF.
- Bègue, L. (2010). *L'agression humaine*. Paris : Coll. Les Topos, Dunod.
- Bègue, L. (2011). *Psychologie du bien et du mal*. Paris : Odile Jacob.
- Bègue, L., Bachler, L. Blatier, C. & Przygodzki-Lionet, N. (2013). *Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts*. Paris : Collection : Psycho Sup, Dunod.
- Béguin, F. (2012). 1882-2012 : l'éternel retour de la morale à l'école, in *Le Monde*, 3 septembre 2012.
- Bel, E. (2005). Entre l'école et la famille, un tiers : le psychologue. In Besse, J-M, *Des Psychologues à l'école ?*, (pp. 157 – 182). Paris : Edition Retz.
- Benec'h, G. (2014). *Les jeunes et l'alcool. Prévenir les conduites à risque*. Coll. Aide-mémoire. Paris : Dunod-AIRDDS.
- Berg-Cross, L. G. (1975). Intentionality, Degree of damage, and Moral Judgement. *Child Development*, Vol. 46 n°4, Wiley, University of Delaware.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson, Armand Colin.
- Bergeret, J. (2004). *Psychologie pathologique, théorique et clinique*. (9^{ème} éd.), Paris : Masson.
- Berthoz-Landron, S. (2014). Les régions cérébrales du jugement moral. In *L'Essentiel Cerveau et Psycho, La morale innée ou acquise ?* (p. 39). Hors-série.
- Besse, J. M. (2003). *Qui est illettré ?* Paris : Retz.

- Besse, J.-M, Luis, M.-H, Paire, K., Petiot-Poirson, K. & Petit Charles, E. (2004) *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit : guide pratique*. Paris : Retz.
- Besse, J. M. (2005). *Des psychologues à l'école ?* Paris : Retz.
- Bideaud J., Houde O., Pedinielli J.L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). *L'élaboration du premier test d'intelligence*. Paris : L'Harmattan.
- Blair, J. (2005). *The psychopath : Emotion and the Brain*. Oxford : Blackwell.
- Blasi, A. & Jurkovic, G. (1980). Bridging moral cognition and moral action : A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1, 1-45.
- Blatier, C. (2010). *Introduction à la psychocriminologie*. Paris : Coll. Les Topos. Dunod.
- Blatier, C. (2014). *Les personnalités criminelles*. Evaluation et prévention. Paris : Dunod.
- Born, M. & Thys, P. (2001). *Délinquance juvénile et famille*. Paris : L'Harmattan, Sciences criminelles.
- Born, M. (2006). *Psychologie de la délinquance*. (2^eéd.). Paris : De Boeck.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Boudon, R. (1995). *Le Juste et le Vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant de migrants*. Paris : Essai, Broché.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte : L'attachement*. Vol. 1. Paris : PUF.
- Bradmetz, J. & Schneider, R. (1999). *La théorie de l'esprit de l'enfant de 2 à 7 ans*. Paris : PUFC, Collection Psychologie 2.
- Carbonnier, J. (1958). Effectivité et ineffectivité de la règle de droit. In *L'Année sociologique*. Consulté de <http://www.these.univ-lyon2.fr>
- Carhaix J. & Rennais B.L. (2009). *Parcours d'adolescents, résister et se construire en foyer de l'enfance*. Paris : Coll. Histoires de résiliences, L'Harmattan.
- Cario, R. (1997). Grandeur et décadence de l'éducatif en droit pénal des mineurs. In *Journal du droit des jeunes*, (pp. 7 – 16), n°164.
- Cario, R., Héraut, J-C. & al. (1998). *Les abuseurs sexuels : quel(s) traitement(s)*. Paris : L'Harmattan.
- Cario, R. (1999). *Jeunes délinquants : à la recherche de la socialisation perdue*. Paris : L'Harmattan.

- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cazals, M.P. (1995). *Transformations des activités individuelles et évolutions de la vulnérabilité psychologique de jeunes en situations précaires : approche transversale et longitudinale*. Thèse de doctorat, sous la dir. de A. Baubion-Broye, Toulouse Le Mirail.
- Chabert, C. (1975). *La formation du jugement moral chez l'enfant : une étude critique à partir des travaux de Jean Piaget*. Paris : Dunod.
- Chauveau, G. (2005). De l'enfant-problème à la situation-problème : vers une psychologie écologique des difficultés scolaires. In Besse, J.M, *Des Psychologues à l'école ?* (pp. 209 – 223.) Paris : Retz.
- Chiland, C. (1989). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris : PUF.
- Choquet, M., Ledoux, S (1994). *Adolescents, Enquête nationale*. Paris : Les Ed. INSERM, Analyse et prospective.
- Choquet, M., Ledoux, S., Hassler, C., Pare, C., Dru, A., Cazier, D., Vincent, M.L. & Dray, D. (1998) *Adolescents (14-21 ans) de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Enquête épidémiologique*. Multigraph., Ministère de la Justice/P.J.J.
- Choquet, M. & Arvers, P. (2008). Les adolescents et l'alcool. In *Cerveau et Psycho, Alcool, plaisir et dépendance*. (pp. 38 – 42), n°29.
- CIM 10 (2014). Consulté de <http://www.atih.sante.fr>
- Clavel-Inzirillo, B. (2003). *Analyse des paliers d'équilibration dans la construction des régulations intersubjectives - De l'hétéronomie à la coopération*. Lille : ANRT.
- Clavel-Inzirillo, B. (2004). Education et sports, table ronde. In *Les rapports du Sénat, La mixité menacée ? Actes du colloque du 15 juin 2004*, n° 448.
- Clavel-Inzirillo, B. (2007). Développement socio-cognitif d'enfants âgés de 6 à 12 ans vivant en Zone Urbaine sensible et rôle de la pratique sportive. In *Actes de la conférence internationale pluridisciplinaire Sports et violence en Europe*. Rennes.
- Code de l'organisation judiciaire. (2011). Consulté de <http://www.legifrance.gouv.fr>
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Colby, A., Gibbs, J., Kohlberg, L., Speicher, B. & Candee, D. (1979). *Standard form scoring manual – part two : instructions, procedures, rules and definitions*. Harvard : Center for Moral Education, Harvard University.
- Conger, K.J & Conger R.D. (1994). *Differential parenting and change in sibling differences in delinquency*. Journal of Family Psychology, vol.8, n°3, 287-302.

- Covington, M.V. (1992). *Making The Grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Criville, M., Deschamps, M., Fernet, C. & Sittler, M.F. (1994). *L'inceste : comprendre pour intervenir*. Vol. 1. Toulouse : Privat.
- Crocq, L. (1994). Stress post-traumatique : comportements spécifiques et statut nosographique. Vers une médecine des comportements, (pp. 34-41), *Synapse*, n° spécial.
- Crocq, L., Daligand, L., Villerbu, L.M. & Tarquinio, C. (2007). *Traumatismes psychiques : Prise en charge psychologique des victimes*. Paris : Broché.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Editions Jacob.
- Cyrułnik, B. (2006). *Psychanalyse et Résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J.P. (2007). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1994). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. In *Child Development*, 46, 301-312.
- Damon, W. (1977). *The social word of the child*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Darley, J. M., & Shultz, T. R. (1990). Moral rules : Their content and acquisition. In *Annual Reviews of Psychology*, 41, 525-556.
- De Charrette, L. (2011). Quand les victimes tendent la main aux condamnés. In *Journal le Figaro*, article du 1.04.2011. Consulté de <http://www.lefigaro.fr>
- Debuyst, C. (1985). Jugement moral et délinquance. Les diverses théories et leur opérationnalisation. Kohlberg – Ses études comparatives. In *Déviance et Société*, (pp. 119-132), Vol. 9, n°2. Genève.
- Decety, J. (2004). Neurosciences : les mécanismes de l'empathie. In *Sciences Humaines*, (p. 128), n°150.
- Decety, J., Michalska, KJ, et Kinzler, KD (2012). La contribution de l'émotion et de la cognition à la sensibilité morale : une étude du développement neurologique. In *Cerebral Cortex*, 22, 209-220.
- Decety, J., & Cacioppo, S. (2012). The speed of morality : a high-density electrical neuroimaging study. In *Journal of Neurophysiology*, 108, 3068-3072.

- Decety, J., Cheng, Y. & Hung, A. (2012). La dissociation entre le partage affectif et la compréhension de l'émotion chez les psychopathes mineurs. In *Développement et Psychopathologie*, 24, 623-636.
- Decety, J., Skelly, LR, et Kiehl, KA (2013). Réponse du cerveau à l'empathie déclenchant scénarios impliquant la douleur chez les personnes incarcérées avec la psychopathie. In *JAMA psychiatrie*, 70, 638-645.
- Decety, J., & Howard, LH (2013). Le rôle de l'affect dans le neuro-développement de la moralité. In *Perspectives de développement de l'enfant*, 7, 49-54.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change : A look at theory and practice. In *The Counseling Psychologist*, 39, 193-260.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012a). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012b). Self-determination theory Handbook of theories of social psychology. In *Thousand Oaks*, Vol. 1, 416-436. CA : Sage Publications Ltd.
- Dictionnaire Larousse, (2005). Paris : Larousse.
- Dictionnaire Larousse (2013). Paris : Broché.
- Doron, R. & Parot, F. & Coll. (2007). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. Paris : InterEditions
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dolle, J-M., Bellano, D. (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas*. Paris : Centurion.
- Dolle, J-M. (1991). *Pour comprendre Jean PIAGET*. (2° éd., révisée et augmentée), Toulouse : Privat.
- Dolle, J-M. (1994). Etudes sur la figurativité : une modalité du fonctionnement cognitif des enfants qui n'apprennent pas. In *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, (pp.16-25), 41.

Dortier, J.F. (2011). Quand l'enfant acquiert la Théorie de l'esprit. *Les Grands Dossiers Sciences Humaines*. Consulté de <http://www.scienceshumaines.com>

DSM IV – TR (2000). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders*. Paris : Broché.

DSM V (2013). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association.

Ducret, J.J. & Cellérier, G. (2007). *L'équilibration : concept central de la conception piagétienne de l'épistémogénèse*. Consulté de <http://www.fondationjeanpiaget.ch>

Durkheim, E. (1920). Introduction à la morale. In *Revue philosophique*, 89.

Durkheim, E. (1925/1934). *L'Éducation morale*. Paris : PUF.

Durning, P. (1995). Maltraitance familiale, maltraitances institutionnelles : similitudes et spécificités. In *Les Cahiers de l'Actif*, n° 248/249.

Egido, A., Duflot, C. & al. (2003). *Psychologie et justice: des enjeux à construire*. Paris : L'Harmattan.

Emler, N. & Ohana, J. (1992). Réponses au préjudice : représentations sociales enfantines. In *Bulletin de Psychologie*, (pp.223-231) 45.

Faivre, J., Frasson, C. et al. (2004). Gestion émotionnelle dans les systèmes tuteurs intelligents. (pp.73-80), *TICE 2002*, Lyon 13-15 novembre 2002 [30/04/2003].

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivation et apprentissages*. Paris : Dunod.

Favre, D. (2010a). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.

Favre, D. (2010b). Quand les neurosciences inspirent l'enseignement. In *Cerveau et Psycho, Comment motiver les élèves ?* (pp. 52-59), n°41.

Fournier, M. & R. Lecuyer (2009). *L'intelligence de l'enfant*. Paris : Broché.

Frechette, M. & Leblanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi : Ed. Gaëtan Morin.

Freud, S. (1912). *Totem et Tabou*. Paris : Payot.

Freud, S. (1915/1981). Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort. Dans *Essais de psychanalyse*, (pp.7-40). Paris : Payot.

Freud, S. (1921/1981). Psychologue des foules et analyse du moi. Dans *Essais de psychanalyse*, (pp.117-127). Paris : Payot.

- Freud, S. (1923/1981). Le moi et le ça. Dans *Essais de psychanalyse*, (pp. 219-275) Paris : Payot.
- Freud, S. (1930). *Le malaise dans la civilisation*. Paris : Livre de poche.
- Gabel, M., Lebovici, S., Mazet, P. & al. (1996). *Maltraitance psychologique*. Paris : Editions Fleurus psychopédagogie.
- Gall, F.J. (1838). *Précis du système phrénologique*. (Traduit de l'anglais par le Docteur Valentin, Garnier). Paris : Garnier.
- Gardner, H. (2007). *Les Formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Garlant, B. (2004). *Neuroscience and the Law*. New-York : Dana Press.
- Gay-Crosier, V. (2004). Une si grande différence : une analyse de travaux de Carol Gilligan, *Cours de théologie morale*. Fribourg : Université de Fribourg.
- Gesell, A. (1999). *L'enfant de 5 à 10 ans*. (8^e éd.). Paris : PUF.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Glaser, J. (2011). *Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral*. Thèse Doctorale sous la dir. de Besse, J.M. École Doctorale Sciences de l'Éducation, Psychologie, Information et Communication, Lyon, Laboratoire Santé - Individu – Société. Université Lumière, Lyon 2, France.
- Glaserfeld, E.V. (1985). *L'approche constructiviste : vers une théorie des représentations*. Consulté de <http://www.fondationjeanpiaget.ch>
- Goldberg S. (2000). *Attachment and Development*. Hillsdale, NJ : The Analytic Press.
- Greenwood, B. & al. (2011). Long-term voluntary wheel running is rewarding and produces plasticity in the mesolimbic reward pathway. In *Behav. Brain Research*, vol. 127, 354-362.
- Greppo, G. (1998). *La socialisation de l'intelligence et ses obstacles*. Thèse doctorale, Université Lyon 2, France.
- Grueneich, R. & all. (1982) Child Development. In *Bi-monthly academic journal of Society for Research in Child Development*, Vol. 53, Paperback.
- Guerrien, A. & Mansy-Dannay, A. (2005). Fatigue subjective et sentiments d'autodétermination et de compétence à l'école : Etude auprès d'enfants de CM1 et CM2. In *Psychologie & Education*, n°4, 37-52.

- Guerrien, A. & Brasselet, C. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. In *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (pp. 437-459), 39(4).
- Guindon, A. (1989). *Le développement moral*. Université Saint Paul, Ottawa. Paris : Desclée, Novalis.
- Guindon, A. (1989). Le développement moral. In Thèse doctorale de GREPPO G., *La socialisation de l'intelligence et ses obstacles*, (pp. 184-192).
- Habermas, J. (1983). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Ed. du Cerf, Coll. Passages.
- Haesevoets, Y.H. (2003). *Regard pluriel sur la maltraitance des enfants*. Bruxelles : Ed. Kluwer.
- Haidt, J. (1993). The Moral Emotions, in Davidson R., Scherer, K. & Goldsmith, H. (sous la dir. de). In *Handbook of Affective Sciences*, (pp. 852- 870). Oxford : Oxford University Press.
- Haidt, J. & Kesebir, S. (2010). Morality. In *Handbook of Social Psychology*, (pp. 797-832).
- Harsthorne, H. & May, M-A. (1928-1930) *Studies in the nature of character*. New-York : Macmillan.
- Hoffmann, M.L. (2000). *Empathy and moral development : implications for caring and justice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffmann, M.L. (2014). L'empathie, ferment de la moralité. In *L'essentiel Cerveau & Psycho*, Hors-Série, mai-juillet, (pp. 18-24).
- Hohmann, M., Weikart, D., & Epstein, A. S. (2008). *Educating young children* (3^eéd.). Ypsilanti, MI : HighScope Press.
- Houdé, O. (1998). De la pensée du bébé à celle de l'enfant : l'exemple du nombre. In *Sciences Humaines*, n° 87.
- Houdé, O., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer, N. (2002). *Cerveau et psychologie*. Paris : PUF.
- Houdé, O., Bideaud, J., Pedinielli, J.L, (2004) *L'Homme en développement*. Paris : PUF.
- Houdé, O. (2005). *La Psychologie de l'enfant*. (2e éd.) Paris : PUF : Que sais-je ?
- Huteau, M., Lautrey, J. (1997). *Les tests d'intelligence*. Paris : La Découverte.

Impini, J-F. (2013). *Un mensonge d'Etat, l'imposture sécuritaire : le livre noir de la délinquance*. Paris : Michalon éditeur.

Joule, R.V., & Beauvois, J.L. (2010). *La soumission librement consentie*. Paris : Essai : Broché.

Joule, R.V., & Beauvois, J.L. (2014). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG

Juillet, P. (2000). *Dictionnaire de Psychiatrie*. Paris : PUF.

Kant, E. (1990) *Fondements de la métaphysique des mœurs*. In œuvres philosophiques, (1^{ère} éd. 1785). Paris : La Pléiade.

Karli, P. (1982). Neurobiologie des comportements d'agression. Vol.1, Paris : PUF.

Karmiloff-Smith, A. (2004). Editorial obituary : Elizabeth Bates (1947–2003). In *Language and Cognitive Processes*, (pp. 177–179), n°19.

Knoch, D. & al. (2009). Disrupting the prefrontal cortex diminishes the human ability to build a good reputation, in *PNAS U.S.A.*, (pp. 20895 – 99), vol. 106.

Knoch, D. & al. (2010). A neural marker of costly punishment behaviour. In *Psychological Science*, (pp. 337-342), vol.21.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence : The cognitive-developmental approach. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York : Rand McNally.

Kohlberg, L. (1975). The cognitive developmental approach to the moral education. In *Phi Delta Kappa*, 56, 670-677.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization : The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.). In *Moral development and behavior: Theory and social issues* (pp. 74-89). New York : Holt, Rinehard and Winston.

Kohlberg, L. (1984). Essays on Moral Development. In *The psychology of Moral Development*, vol. 2. New York: Harper & Row,

Kourilsky, C. (1991) Socialisation juridique : la naissance d'un champ de recherche et d'un concept aux confins de la sociologie, du droit et de la psychologie, in Tap. P., Malewska-Peyre, H., *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, (pp 233-265), Paris : PUF.

Kourilsky-Augeven, C. (1997). *Socialisation juridique et conscience du droit*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, Réseau Européen Droit et Société.

- Kourilsky-Augeven, C. (2002). La socialisation juridique ou de l'obéissance à la familiarisation par imprégnation. In *European Journal of Legal Studies*, Issue 1.
- Laplanche, L. & Pontalis, J-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (3^o éd.). Paris : PUF.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Le Bon, G. (1895). *Psychologie des foules*. Paris : Alcan.
- Leblanc, M. (1996). *Adolescence en difficultés, délinquance et drogues : politiques sociales et interventions préventives et curatives, quelques leçons des recherches scientifiques*. Consulté de <http://classiques.uqac.ca>.
- Legendre, M-F. (2014). Intelligence, organisation et adaptation. In *Piaget et l'épistémologie*, (np.). Fondation Jean Piaget. Consulté de <http://www.fondationjeanpiaget.ch>
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*, (4^o éd.). Paris : PUF.
- Lehalle, H. (1998). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*, en collaboration avec Blandine Bril, (3^o éd.). Paris : PUF.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S. & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. In *Adolescence 1*. Consulté de <http://www.osp.revues.org>.
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2013). *Psychologie du développement, Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris : Dunod.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*, Paris : Du cerf.
- Leleux, C (1998). Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale ? Communication au Colloque de l'université de Lille III, 27-29 mai 1997. In *Spirale, revue de recherches en éducation, Les Valeurs en éducation et en formation*, (pp. 135-144), vol. 1, n^o 21.
- Leleux, C., Rocourt, C. (2011). *Éducation à la citoyenneté. Développer l'autonomie affective pour les 4 – 7 ans*. Bruxelles : Démopédie.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process : Looking back and ahead. In *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030–1051
- Leroux, Y. (2012). Internet, sexualité et adolescence. In *Enfances & Psy*, (pp. 61-68), n^o 55.
- Lickona, T. (1976). *Moral Development and Behavior*. New York : Harcourt College Publishers.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Linda R. & Liss E. (2012). *Portraits d'adolescentes, résister et se construire en Maison d'Enfants à Caractère Social*. Paris : Coll. Histoires de résiliences, L'Harmattan.

- Lopez, G., Sabouraud-Séguin, A., & al. (2002). *Psychothérapie des victimes : Le traitement multimodal du psychotraumatisme*. (2^eéd.). Paris : Dunod.
- Lopez, G. (2004). L'aide psychologique d'urgence. In *Cerveau et Psycho*, (pp. 12-15), n°5.
- Lovinfosse, J.M. (1965). La morale de Platon. In *L'Antiquité Classique*, (pp. 484-505), vol.34
- Manciaux, M. & Gabel, M. (1997). *Enfances en Danger*. Paris : Fleuris.
- Manciaux, M. (2001). Maltraitance, résilience, bientraitance. In *Médecine et Hygiène*, n°2361.
- Marcelli, D. (1996). *Enfance et psychopathologie*. (5^e éd. revue et augmentée). Paris : Masson.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (2004). *Adolescence et psychopathologie*. (6^e éd. revue et augmentée). Paris : Masson.
- Maslow, A. (2013). *A Theory of Human Motivation. Self-Actualization. Hierarchy of Need*. (Réédition de 1949). Printed in USA : Kindle Edition.
- May, L., M. Friedman, & A. Clark, (1996). Mind and Morals : Essays in Ethics and Cognitive Science. MIT Press, in Sober, E. & D.S. Wilson, *The evolution and Psychology of Unselfish Behavior*. Harvard: Harvard University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago : Ed. Charles W. Morris, University of Chicago Press.
- Meyer, C., Van Rillaer, J., Pleux, D. & Cottraux, J. (2005). *Le Livre noir de la psychanalyse. Vivre, penser et aller mieux sans Freud*, (sous la dir. de C. Meyer). Paris : Essai, Broché.
- Miller, J.G., Joan G., Bersoff, & David M. (1992). Culture and moral judgment : How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved ? *By Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 62(4), Apr 1992, 541-554.
- Moessinger, P. (1989). *La psychologie morale*. Que sais-je, Paris : PUF.
- Moessinger, P. (1998). *Décisions et Procédures de l'accord*. Paris : PUF.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy. In *Psychological Review* Oct, 100(4), 674-701.
- Morhain, Y., Martineau, J-P. & al. (2003). *Violences familiales*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, L. (2000a). Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones. In *Guyancourt CESDIP, Collection Etudes et Données Pénales*, n°86.
- Mucchielli, L. (2000b). L'évolution de la délinquance juvénile : essai de bilan critique. In *Vie sociale*, (pp. 21-47), n°3

Mucchielli, R. (1974). *La personnalité de l'enfant : son édification de la naissance à la fin de l'adolescence*. (11^{ème} éd.). Paris : Les éditions E.S.F.

Mucchielli, R. (2000). La Dissociation familiale favorise-t-elle la délinquance ? : arguments pour une réfutation empirique. In *Revue Recherches et Prévisions*, (pp. 35-50), n°61.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La Théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Paris : De Boeck.

Nechvatal, J. & al. (2013). Coping changing the brain. In *Frontiers in Behav. Neurosc.*, n°13.

Noddings, N (1984). *Caring : A feminist approach to ethics*. Berkeley : University of California Press.

Nucci, L., Turiel, E. (1993). God's word, religions rules, and their relations to christian and jewish children's concept of morality. In *Child Development*, (pp. 1475-1491), n°64.

Ogien, A. (1995). *Sociologie de la déviance*. Paris : Edition Armand Colin.

Pagoni-Andreani, M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Paris : PU du Septentrion, Collection Les savoirs-mieux.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perret-Clermont, A-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Ed. Peter Lang.

Perrone, R., Nannini, M. (2000). *Violence et abus sexuels dans la famille, une approche systémique et communicationnelle*, (3^{ème} éd. revue et augmentée). Paris : E.S.F éditeur.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Alcan.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1943). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1944, 1965). Les relations entre morale et droit. In *Etudes sociologiques*, Genève : Droz, 172-203.

Piaget, J. (1947, 1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. (III) La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique.* Paris : PUF.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques.* Genève : Droz.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance.* Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique.* Paris: P.U.F
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement.* Paris : PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1989). *La psychologie de l'enfant.* (1^{ère} éd. 1966), Paris : PUF
- Piaget, J. (1990). *La construction du réel chez l'enfant.* (1^{ère} éd. 1937). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1992). *Réussir et comprendre.* (1^{ère} éd. 1974). Paris : Broché.
- Pinatel, J. (1987) *Le phénomène criminel.* Paris : Ed. M.A.
- Postle D. (1993). Putting the heart back into learning. In Boud, D., Cohen, R. & Walker, D., *Using Experience for Learning* (Eds.). Buckingham : Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (2000) *Relation familiale et résilience.* Paris : L'Harmattan.
- Prentice, N., & Jurkovic, G. (1973). Dimensions of moral judgment interaction in delinquent and non delinquent adolescents and their mothers. *Communication dans le cadre du 81e Congrès de l'American psychological association, 7, 327-336.*
- Rangeon, F. (1986). *Réflexions sur l'effectivité du droit.* Consulté de <http://www.u-picardie.fr>
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues.* Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2011). *Les neurones miroirs.* Paris : Odile Jacob.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (2006). *Dictionnaire de la psychanalyse.* (1^{ère} éd. 1997). Paris : Fayard.
- Rousseau, J.J. (2002). *Lettres Morales.* (1^{ère} éd. 1758), avec la contribution de Morana, C. Paris : Livre de Poche.
- Rouyer, M., Drouet, M. (1994). *L'enfant violenté.* (2^o éd. revue et mise à jour). Paris : Païdos, Bayard Editions.

Ruble, D. N. (1980). A developmental perspective on theories of achievement motivation. In L. J. Fyans (Ed.), *Recent trends in achievement motivation : Theory and research*. New York: Plenum.

Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking : Toward a Politics of Peace*. Boston : Beacon Press.

Santolini, A. (1994). Développement et conceptions du monde social : Jugements et raisonnements moraux. In Ghiglione, R. & Richard, J.P. (Eds), *Cours de Psychologie*, (pp.442-466), Tome 3. Paris : Dunod.

Sarkozy, N. (2011). *Discours au centre pénitentiaire de Réau*.

Sartre, J-P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel.

Sartre, J.P. (1983). *Cahiers pour une morale*. Paris : Gallimard.

Schaumberg, R. & Flynn, F. (2012). Uneasy lies the head that wears the crown: the link between guilt proneness and leadership. In *Journal of Personality and Social psychology*, 30-45.

Shelton C. (2000). Portraits in emotional awareness. In *Educational Leadership*, 330-332.

Shweder, R.A. & al. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (eds), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-83). Chicago : University of Chicago Press.

Sibertin-Blanc, D., Mazet, P., Sibiril, V., Velin, J. & Vidailhet, C. (2000). Sévices à enfants. Diagnostic et conduite médico-légale. In Aussilloux, C., Bouvard, M., Bursztejn, C., & coll. Collège National des Universitaires de Psychiatrie, *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, (pp. 229-250). Paris : Press Editions.

Snarey, J-R. (1985). Cross-cultural universality of social moral development : A critical review of Kohlbergian research. In *Psychological bulletin*, 97,2, 202-232.

Sobesky, W-E. (1983). The effect of situational factors on moral development. In *Child development*, 54, 575-584.

Southwick, S.M. & Charney, D.S. (2012). *Resilience : The Science of Mastering Life's Greatest Challenges. Ten keys way to weather and bounce back from stress and trauma*. Cambridge : Cambridge University Press.

Taille, Y de la. (1991). La place de l'interaction sociale dans la conception de Piaget. In *Piaget, J., Vygotsky, L., Wallon, H., Teorias psicogeneticas em discussao, Summus editorial*, (pp 3-14). Sao Paulo, Brésil.

- Taille, Y de la. (1992). Développement du jugement moral et affectivité dans la théorie de Jean Piaget. In *Piaget, J., Vygotsky, L., Wallon, H., Teorias psicogeneticas em discussao, Summus editorial*, (pp 1-23), Sao Paulo, Brésil.
- Tapp, June L. & Kohlberg, L. (1971). Developing Senses of Law and Legal Justice. In *Journal of Social Issues*, (pp. 65-91), 27/2.
- Tap, P. & Vasconcelos, M.L. (2004). *Précarité et Vulnérabilité*. Paris : Erès.
- Tisseron, S. (2009). *La résilience*. Paris : Que sais-je.
- Tostain, M., Lebreuilly, J. (2005). Représentations de la délinquance chez des enfants âgés de 5 à 10 ans. In *Enfance*, (pp. 335-352), Vol. 57.
- Tostain, M. (1993). Norme d'internalité et perception de la déviance : Aspects développementaux. In *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, (pp. 105-117) Vol. 2.
- Tostain, M. (1999). *Psychologie morale et culture : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Troubé, S. (2007). *Cognition motrice et cognition sociale*. Consulté de <http://www.sapience.dec.ens.fr>
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge, Morality and Convention*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Turiel, E., Killen, M., Helwig, C. (1987). Morality : its structure, functions and vagries. In Kagan, J. & Lamb, S., *The emergence of morality in young children*. (pp. 155-244). Chicago : University of Chicago Press,
- Turiel, E., Nucci, L-P., Smetana, J-G. (1988). A cross-cultural comparaison about what? A critique of Nisan's (1987) study of morality and convention. In *Development Psychology*, 24.1. 140-143.
- Thurstone, L. (1999). *The nature of intelligence*. (1^{ère} éd. 1924). London : The international Library of Psychology.
- Van Der Keilen, M., & Garg, R. (1994). Moral realism in adult's judgments of responsibility. In *The Journal of Psychology*, 128, 2, 149-156.
- Van Gijsegem, H. & Gauthier, L. (1994). Links between sexual abuse in childhood and behavioral disorders in adolescent girls : A multivariate approach. In *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26, 339-352.

- Van Gijseghem, H. (1995). Plaidoyer en faveur de l'enregistrement vidéo du premier interrogatoire avec la présumée victime d'abus sexuel. In *Revue de Droit pénal et de Criminologie*, (pp. 930-935), n°11.
- Van Gijseghem, H. & Gauthier, L. (1995). De la psychothérapie de l'enfant incestué : les dangers d'un viol psychique. In D. Castro (Ed.), *Incestes* (pp. 337-344). Paris : L'Esprit du Temps.
- Van Gijseghem, H. (1996). Les abus sexuels. Du secret au dévoilement et du dévoilement à la réparation. In *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratique de Réseaux*, (pp. 147-153), n°17.
- Van Gijseghem, H. (1996). *A propos de l'usage des termes «abus sexuel» et «abuseur»*. Ottawa : Psychologie Québec.
- Van Hooland M. (2009). *Histoires de résiliences en foyer de l'enfance*. Paris : Coll. Histoires de résiliences, L'Harmattan.
- Van Hooland, M. (2012). *Adolescence, maltraitance et placement : Méthode d'éducation biographique pour la résilience*. Paris : L'Harmattan.
- Vandenplas-Holper, C. (1987). *Education et développement social de l'enfant*. (2^{ème} éd. augmentée et mise à jour). Paris : PUF.
- Vasquez, A. (1983). L'étude interculturelle des notions morales : quelques problèmes théoriques et méthodologiques. In *Recherches de psychologie sociale*, (pp. 89-106), n°5.
- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Louvain : Academia-Bruylant.
- Veyne, P. (2007). *Quand notre monde est devenu chrétien*. Paris : Le Seuil.
- Wallon, H. (1925). *L'enfant turbulent*. Paris : Alcan, PUF.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant : les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF
- Witmer, L. (1907). Clinical Psychology. In *The psychological Clinic*, (pp. 1-9), Vol.1,
- Xypas, C. (1997). *Jean Piaget L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Ed. De Constantine Xypas, Anthropos.

Zafrany, I. (1998). *Maltraitance, Délinquance des mineurs et Troubles du développement cognitif. Leurs liens avec des carences de la réflexion éthique et des interactions familiales et sociales*. Note de Recherche de DEA, Université Lumière Lyon 2 (non publiée).

Zafrany, I. (2000). Maltraitance, Délinquance juvénile et Troubles du développement cognitifs. In, *Le Journal des Psychologues, Les jeunes chercheurs en psychologie*, (pp. 102-103), hors-série. *Présenté au Colloque du Forum des Jeunes chercheurs en psychologie, Poitiers*. Paris : Dunod.

Zafrany, I. (2005). Maltraitance, délinquance juvénile et troubles du développement cognitif et moral. In *Actes du Colloque Citoyenneté, Justice, Psychologie*. Université Lumière Lyon II. Non publié.

Zafrany, I. (2009). Maltraitance, délinquance juvénile et développement du jugement moral. In *Actes du Troisième Colloque du SRED, Constructivisme et éducation. Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant*. Genève : SRED, Service de la Recherche en Education.

Zeki, S. & Goodenough, O. (2006). *Law and the brain*. Oxford : Oxford University Press.

RAPPORTS ET TEXTES DE LOIS OFFICIELS

Anziani, A. (2013). *Projet de loi relatif à la lutte contre la fraude fiscale et la grande délinquance économique et financière, Rapport n° 738 (2012-2013) fait au nom de la commission des lois, déposé le 10 juillet 2013*. Consulté de <http://www.senat.fr>

Ayrault, J-M. (2013) *Stratégie nationale de prévention de la délinquance pour la période 2013-2017, Circulaire du 4 juillet 2013*.

Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011 relative à l'instruction morale à l'école primaire. Consulté de <http://www.gouv.fr>

Convention internationale des droits de l'enfant. Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, source www.diplomatie.gouv.fr

Directives de la Mission Interministérielle de lutte contre la Drogue et la Toxicomanie. (2013). Consulté de <http://www.drogues.gouv.fr>

DREES. (2009). Répertoire ADELI et Conseil national de l'Ordre des médecins. Consulté de <http://www.sante.gouv.fr>

Etude Pisa, OCDE (2013). *Education*. Consulté de <http://www.oecd.org>

Etude Symantec Harris Interactive (2008). *Dernières statistiques de l'enfance en danger*.

IREB. (2010). *Les français et l'alcool*. Consulté de <http://www.ireb.com>

Lazerges, C. & Balduyck, J.P. (1998). *Réponses à la délinquance des mineurs*. Rapport au Premier ministre, La Documentation française.

Maltraitements des enfants, quelles sanctions ? (2014). Consulté de <http://www.avocat-service.fr>

Rapport de la mission de *Réflexion sur l'enseignement de la morale laïque*, (2013). Rapporteurs : Alain Bergounioux, inspecteur général de l'éducation nationale, professeur associé à l'Institut d'études politiques de Paris, Laurence Loeffel, professeure des universités en Sciences de l'éducation à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3, et Rémy Schwartz, conseiller d'État et professeur associé à l'Université de Paris. Consulté de <http://www.education.gouv.fr>

Rapport sur La santé de l'Homme. (2012). n°418. Consulté de <http://www.inpes-sante.fr>

Rapport de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP). (2011). Novembre 2011. Consulté de www.gouv.fr

Rapport de l'OEDT, Rapport de l'Observatoire Européen des Drogues et des Toxicomanies (OEDT). (2013). Consulté de <http://www.ofdt.fr>

Rapport de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger. (2014). Consulté www.oned.gouv.fr

Rapport du Conseil Economique et Social des Nations Unies. (2002). Commission pour la prévention du crime et la justice pénale. Consulté de <http://www.justice.gouv.fr>

Rapport de Sibertin-Blanc, D., Vidailhet, C. (2008) *Maltraitance et enfance en danger*, Relecture : Martrille, L., Visier, J.P, Maury, M., Raynaud, J.P. Consulté de <http://www.medecine.ups-tlse.fr>

Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs. (2002). Créé en vertu d'une résolution adoptée par le Sénat le 12 février 2002. Président : Mr Schosteck, J-P.

Rapporteur : Mr Carle, J-C. Rapport remis à Monsieur le Président du Sénat le 26 juin 2002.
Dépôt publié au Journal Officiel du 27 juin 2002.

Rapport de l'ONDRP. (1996). Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales. Consulté de <http://www.inhesj.fr>

Rapport de l'ONDRP (2005). *La délinquance féminine*. Consulté de <http://www.inhesj.fr>

Rapport de l'ONDRP. (2013). Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales. Consulté de <http://www.inhesj.fr>

Rapport du Cerc (Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale) rendu public le 17 février 2004. Consulté de <http://www.cerc.gouv.fr>

Rapports sur la pauvreté de l'Observatoire des Inégalités. (Octobre 2012). Consulté de <http://www.inegalites.fr>

Rapports sur la pauvreté de l'Observatoire des Inégalités. (Octobre 2013). Consulté de <http://www.inegalites.fr>

Rapport Signa (2002). Consulté de <http://www.educ.gouv.fr>

Rapport ARIS (2009). Recommandations de prise en charge des auteurs d'agressions sexuelles à l'encontre de mineurs de moins de 15 ans. Consulté de <http://www.has-sante.fr>

Statistique pénale du Conseil de l'Europe, Space I (2006). Rédigé par Aebi, M.F & Delgrande, N. Institut de Criminologie et de droit pénal, UNIL, Université de Lausanne.

SITOGRAPHIE

<http://www.enfanceendanger.org>

<http://www.vie publique.fr> (2012).

<http://www.ipsos.fr> (2009).

<http://www.insee.fr>

<http://www.justice.fr> (2014).

<http://www.oned.fr> : Drees, DPJJ et Insee estimations de population, calcul ONED. (2011).

<http://www.odas.net> (2014).

<http://www.thelancet.com> : Child Maltreatment, Launched in London, UK, (December 2, 2008).

Site de de l'association francophone de remédiation cognitive. <https://wiki-afrc.org>

Site de l'Organisation mondiale de la santé : Définition de la maltraitance infantile. (2014).

Aide-mémoire n°150. Consulté de who.int/fr/

Sources Ministère de la Justice. (décembre 2013). Consulté de <http://www.gouv.fr>.

ANNEXES

1. Genèse du développement selon la théorie d'Henri Wallon

Nous rappelons ici la genèse développementale du développement cognitif selon la théorie de Wallon (1925, 1934, 1942, 1945).

Première année : 0 - 1 an : les stades impulsif et émotionnel.

La motricité et les émotions sont les principaux organisateurs de ce stade. L'impulsivité motrice s'ordonne en des réponses de plus en plus nuancées grâce à l'action du milieu, permettant à l'enfant une meilleure adaptation aux situations affectives et émotionnelles. La régulation des réponses motrices par le milieu, la coordination de la sensibilité et du mouvement créent des variations musculaires et toniques, sources d'émotions différenciées.

Le stade impulsif (0 - 3 mois) est caractérisé par le désordre gestuel.

De trois à 12 mois (stade émotionnel), les réponses de l'entourage aident l'enfant à organiser ses émotions qui sont au départ indifférenciées. Ces réactions émotionnelles (joie, douleur, chagrin, colère) sont la source du langage, et de la conscience.

Le stade impulsif est traversé par deux stades de la sociabilité : 1. La symbiose affective (3 – 9 mois) qui voit le développement des actions volontaires, et où l'enfant fait preuve de capacités d'anticipation des réactions d'autrui. 2. Le syncrétisme indifférencié, marqué par la confusion soi – autre, où l'enfant accède peu à peu à la complémentarité des rôles.

1 - 3 ans : le stade sensori-moteur et projectif

La manipulation d'objets et l'exploration de l'espace proche permettent le développement d'une intelligence, dite pratique, des situations. Des postures et des imitations caractérisent une pensée naissante qui prend de l'essor en se projetant dans le geste imitatif.

L'apparition du langage favorise le développement d'une intelligence représentative, discursive. L'imitation différée prend le relais de la simple imitation immédiate, et favorise l'apparition des images mentales, sources de l'intelligence représentative.

Une individuation par rapport à l'environnement et à une intégration des contraires se développent, caractérisant le syncrétisme différencié (18 - 30 mois), La prise en compte progressive du point de vue d'autrui, conjuguée à des postures de rivalités, entre personnes ou par rapport aux objets, se mêlent à des sentiments de sympathie ou de jalousie

3 - 6 ans : le stade du personnalisme

La crise des trois ans, marquée par le moment du « non », suivant une période d'opposition à sa famille, permet à l'enfant de s'individualiser, sachant que l'imitation participe également à cette différenciation en distinguant les ressemblances et les différences

L'opposition (l'enfant se pose en s'opposant) est essentielle à la construction de l'autonomie et de la différenciation soi – autrui, marquant également la recherche d'attention exclusive.

L'imitation de l'autre, avec une attitude ambivalente d'admiration et de rivalité, ainsi que de séduction, clôt le stade du personnalisme.

6 - 11 ans : le stade catégoriel

Il marque le primat des activités intellectuelles, avec l'émergence de représentations abstraites, d'une attention plus soutenue, de capacités de mémorisation et de concentration plus importantes.

11 - 16 ans : le stade de l'adolescence

Le stade de l'adolescence se caractérise par de nouveaux investissements intellectuels, une modification du schéma corporel avec la puberté, ainsi que l'émergence et la fixation de traits de personnalité.

2. Genèse du stade sensori-moteur dans la théorie piagétienne :

Piaget a décrit la genèse du stade sensori-moteur, suivant une série de six stades, au sens de la définition piagétienne, comme suit :

Le **1er stade** (3 à 4 premières semaines), *caractérisé essentiellement par le réflexe, met en jeu des schèmes héréditaires (succion, grasping)* ; l'assimilation sensori-motrice est active dès le début ; les schèmes de succion s'exercent non seulement sur le mamelon, mais aussi sur n'importe quel objet (caractère de généralisation).

2e stade des premières habitudes (de 1 à 4 mois). Elles oscillent entre 2 pôles : passivité (exemple : le réflexe conditionné), activité (réaction circulaire de Baldwin), conduites telles que l'enfant ayant obtenu par hasard un résultat qui l'intéresse, s'efforce de le reproduire.

Les réactions circulaires primaires (sucrer son pouce, joindre les mains), au stade d'incorporation d'éléments nouveaux (pouce) dans les schèmes antérieurs (succion), sont des actions qui ne portent que sur des objets, mais sans transformation de ces objets ; le résultat sert de stimulus à la réaction à laquelle il donne naissance.

3e stade des réactions circulaires secondaires (de 4 à 9 mois), dans lesquelles sont coordonnés les schèmes primaires, actions exercées sur les objets en les transformant dans leurs déplacements, ou en agissant sur eux. *On assiste à la reproduction d'un résultat externe intéressant, obtenu par hasard.*

Exemple : saisir les objets présentés à la vue (schème moteur et schème visuel). L'événement intéressant est assimilé dans des schèmes préexistants. La genèse des nouveaux schèmes est à considérer par rapport au résultat intéressant obtenu, c'est-à-dire associé aux différents schèmes déjà donnés qui se coordonnent entre eux.

Cette coordination s'opère par assimilation réciproque. Ces conduites ne peuvent en un sens être qualifiées d'intelligentes, car leurs buts ne sont pas posés d'avance et elles sont faites par imitation. Mais, elles présentent une plus grande mobilité des schèmes que les réactions circulaires primaires. Par exemple, le cordon relié à la toiture du berceau du bébé et qui lui permet d'animer des poupées qui s'y trouvent suspendues.

4e stade (fin de la première année). Les *schèmes secondaires se coordonnent entre eux*. *Il y a recherche d'un moyen approprié pour atteindre un but différencié*. Ainsi, l'enfant écarte des obstacles, cherche des intermédiaires, il prend la main de l'adulte et la dirige vers l'objet. L'enfant applique des schèmes antérieurs à des situations nouvelles. Les moyens se multiplient, s'assouplissent. Mais il y a souvent échec devant l'objet disparu, les déplacements successifs ne pouvant être coordonnés.

5e stade, de découverte des moyens nouveaux par expérimentation active. Il comporte **deux innovations** :

1° Les réactions circulaires tertiaires (reproduction de la chute d'un objet à différentes hauteurs avec variations dans les conditions de lancement). *L'accommodation se différencie, devient intentionnelle*; elle est un but en elle-même (manipulation d'objets). Il y a coordination des schèmes en vue d'un but qu'on peut observer dans les conduites du support, dans l'utilisation de la ficelle ou du bâton ; ou bien encore, l'enfant tire la couverture sur laquelle un objet est posé. S'il a compris la relation, il ne la tire pas quand l'objet est posé à côté de la couverture. *La découverte n'est plus fortuite, mais se fait par compréhension des rapports* ;

2° La construction du réel, où l'on note la *permanence et l'identification des objets de la perception avec eux-mêmes, grâce à 2 pôles, l'un relatif au sujet (assimilation), l'autre relatif à l'objet (accommodation)*. L'assimilation consiste toujours à mettre en relations un événement actuel avec des événements antérieurs, elle consiste à donner une signification à toute situation perçue.

Conférer une signification, c'est se référer à quelque chose d'autre. Signification implique rapport du signifiant (signe, symbole, indice, signal) au signifié (représentation, concept, schème d'action). Mais partout où il y a signification, il y a relation avec des schèmes antérieurs donc assimilation. La signification du tableau perçu dès la perception se transmet par des indices. *Dans l'assimilation sensori-motrice, la perception fournit l'indice, les mouvements coordonnés fournissent le signifiant*.

6e stade (environ 18 mois). C'est le stade de l'intelligence sensori-motrice avec intériorisation mentale. *Il y a invention de moyens nouveaux par coordination immédiate ou soudaine des schèmes*. Il y a compréhension brusque avec, mais le plus souvent sans tâtonnement, par arrêt de la conduite (penser, c'est se retenir d'agir), pendant lequel il y a une analyse perceptive de la situation, coordination nouvelle et intériorisée.

Cette analyse perceptive, pendant les comparaisons que fait l'enfant entre les différents objets, confère à ceux-ci des significations en fonction de schèmes antérieurs, coordination et compréhension brusques.

L'image mentale est probablement en relation avec l'imitation différée, intériorisée. *Ici, dans l'expérience où il s'agit d'agrandir la fente d'ouverture d'une boîte d'allumettes, l'enfant ouvre et ferme la bouche avant de trouver la solution. Il semble qu'il y ait un début de représentation intermédiaire entre l'imitation et l'image mentale.*

Ce stade est l'extrême frontière de la période sensori-motrice.

3. Genèse des opérations infralogiques et logico-mathématiques au cours des stades opératoires concrets et formels dans la théorie piagétienne :

Concernant les opérations de conservation on parle d'opérations infralogiques. L'ordre d'apparition des différentes conservations est le suivant selon les épreuves piagésiennes effectuées :

- * 6-8 ans: conservation des équivalences quantitatives, de la substance, et des longueurs ;
- * 8-9 ans: conservation du poids, des surfaces, première conservation du volume spatial, conservation de l'horizontale et de la verticale ;
- * 10-12 ans conservation du volume physique (épreuve de la boule dans l'eau) et du volume spatial (épreuve des îles).

Les opérations impliquées dans la résolution des épreuves infralogiques sont les suivantes :

- **Vers l'âge de 7 ans :**
 - Une transformation annulable mentalement par une transformation inverse.
 - La composition et la coordination des relations entre les différents états de l'objet (par exemple une boule de pâte transformée en galette, en boulettes, en serpent, etc.).
 - L'identité quantitative, la quantité est invariante si on n'en enlève pas ou qu'on n'en rajoute pas.
 - Les espaces pleins et vides se compensent (déplacement de baguettes de même longueur dans l'espace).
 - Conservation des longueurs et des distances

- Construction d'un système de référence qui permet la structuration du champ spatial entier (la longueur d'une baguette ne change pas quel que soit son placement dans l'espace).
- **Vers l'âge de 8 – 9 ans :**
 - Composition des relations qualitatives, additives et logiques : identification, réversibilité, égalisation des différences par mécanisme de compensation.
 - L'anticipation et la rétro-action c'est-à-dire la réversibilité.
 - La concentration constante d'une matière.
 - L'homogénéité des parties d'un même tout.
 - L'identification : la composition réversible.
 - L'accession à l'espace topologique et euclidien.
 - La structuration de l'espace à partir du groupement des déplacements.
 - La coordination des points de vue et l'accession à la notion de parallèle nécessaires à la construction des systèmes de coordonnées. (Epreuve de la conservation de l'horizontale et de la verticale).
- **Vers l'âge de 10 – 11 ans**
 - La quantification par égalisation des parties ou des différences
 - L'identité intrinsèque (parties/tout) et extrinsèque (conservation de la substance, du poids et du volume).
 - Dans l'épreuve des îles, concernant l'espace en trois dimensions, la mise en relation du volume intérieur avec ses frontières extérieures, le passage de l'un à l'autre se faisant par une multiplication mathématique.

Concernant les opérations de classification et de quantification, Piaget parle d'opérations logico-mathématiques qui concernent les relations entre les objets.

A partir de l'âge de 8 ans environ, l'enfant peut procéder à l'inclusion des classes (les fleurs mêlées à des objets), à des classifications hiérarchiques (classification des animaux), et à des sériations.

Les opérations impliquées sont :

- **Vers 7 – 8 ans :**

- La logique des classes, avec conservation du « tout » et simultanément la comparaison du « tout » et de ses « parties » (Epreuve de classification hiérarchique des animaux : le canard est un oiseau qui est un animal, le canard fait donc partie des deux classes simultanément, rapport d'inclusion). Comparaison du « tout » et des « parties ». Inclusion unissant une sous-classe (quelques) à la classe emboîtante (tous).
- Coordination de la compréhension et de l'extension. La compréhension d'un schème est l'ensemble des situations auxquelles il s'applique, une classe étant l'extension d'un concept (par exemple, un siège peut avoir de multiples caractéristiques, mais tous les sièges ont la même fonction « ils servent à s'asseoir », donc ils appartiennent à la même classe).
- Développement des schèmes d'inclusion, d'extension et de généralisation.
- Pour les sériations d'objets de différentes longueurs : (classement de bâtonnets du plus petit au plus grand ou inversement) Coordination de la double relation (plus grand/plus petit) dès 5 - 6 ans. Réversibilité de l'ordre.
- Classification avec multiplication de plusieurs critères (épreuve des matrices).

- **Après 11 ans :**

Concernant les processus de développement de la notion de hasard à travers les épreuves d'opérations combinatoires (épreuve de permutations), l'enfant entre 7 et 9 ans procède souvent par tâtonnement empirique, avec des permutations spontanées. Puis l'enfant accède progressivement à la logique combinatoire qui lui permet d'effectuer des permutations intentionnelles et systématiques.

Epreuve : deux jetons de couleurs différentes A et B : on peut les placer ainsi : AB et BA.

Pour trois jetons toujours de couleurs différentes, les placements possibles sont : ABC, ACB, BAC, CAB, BCA, CBA.

L'adjonction d'un quatrième élément donnera quatre fois plus de permutations, etc.

On peut alors dégager la loi : $P_n = 2 \times 3 \times 4 \times \dots \times n$