Les changements idéologiques à la période de l'adolescence : construction, choix, ruptures

Ideological change in adolescence: construction, choice, separation

Henri Lehalle

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/5311>

DOI : 10.4000/osp.5311

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2017

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Henri Lehalle , « Les changements idéologiques à la période de l'adolescence : construction, choix, ruptures », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/1 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5311> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5311>

Ce document a été généré automatiquement le 4 janvier 2023.

Tous droits réservés

Les changements idéologiques à la période de l'adolescence : construction, choix, ruptures

Ideological change in adolescence: construction, choice, separation

Henri Lehalle

- 1 Le terme « idéologie » est souvent employé de façon péjorative pour qualifier des représentations jugées non fondées, verbeuses ou décalées par rapport aux réalités concrètes... Ce n'est évidemment pas cette signification que l'on retiendra ici. Car le même terme d'idéologie, qui est un joli mot, désigne aussi les systèmes de pensée, d'opinion ou de croyances auxquels les personnes se réfèrent pour donner du sens à leur action et à leurs choix de vie. De ce point de vue, on peut difficilement imaginer qu'un engagement identitaire réfléchi ou que des engagements professionnels, même à court terme, ne soient pas déterminés ou simplement connotés par des considérations idéologiques sur le fonctionnement de la société, sur le rôle que l'on souhaite y jouer, sur ce que l'on attend en retour à un niveau personnel ou collectif.
- 2 Or, la période de l'adolescence est précisément celle où de telles constructions idéologiques se déterminent et se différencient. C'est ce que soulignent Flanagan, Beyers et Žukauskienė (2012) à propos des engagements civiques et politiques, et aussi Krettenauer et Hertz (2015) à propos du développement moral. En se situant sur un plan plus général, l'objectif de cette présentation sera d'analyser certains aspects des changements idéologiques au moment de l'adolescence.
- 3 La composante cognitive de ces changements est *a priori* évidente mais, comme les compétences cognitives des adolescent.e.s ne sont pas d'emblée effectives ni générales, il nous faudra examiner de plus près, dans la première partie de cette présentation, quels aspects cognitifs sont susceptibles de promouvoir les changements idéologiques. Dans une deuxième partie, on s'intéressera plus directement aux conceptions et aux connaissances que les personnes peuvent avoir du fonctionnement social, des valeurs sociales et des normes collectives. Comme on le verra, des aspects essentiels de ces conceptions relèvent du développement moral dans l'enfance et à l'adolescence. Mais

ce domaine d'étude est en fait assez hétérogène. De plus, les relations entre réflexion morale et comportements pro-sociaux ne sont pas limpides et c'est ce qu'il nous faudra examiner. À la suite de ces considérations empiriques et théoriques, il apparaîtra, dans la troisième partie de cet exposé, que les modélisations dynamiques offrent un cadre d'analyse qui permet de mieux comprendre les choix idéologiques à l'adolescence et les ruptures possibles. En effet, ces modélisations intègrent la variabilité des trajectoires développementales qui résultent de l'interaction des déterminants personnels et environnementaux. Pour finir, des questions de méthode seront posées car l'analyse des dynamiques individuelles s'accorde mal avec certaines approches corrélationnelles qui laissent de côté les variabilités individuelles et qui raisonnent sur des dimensions psychologiques opérationnalisées un peu vite.

- 4 Dans l'ensemble, la diversité et la complexité des changements idéologiques au moment de l'adolescence interdisent toute réduction causale simplificatrice, surtout si l'on cherche à identifier les processus qui aboutissent à des justifications idéologiques au-delà des positions dominantes, que ces justifications soient socialement valorisées (quand elles soutiennent un engagement civique au service des plus démunis) ou fortement réprouvées (lorsqu'elles induisent une marginalisation de type sectaire). Dans tous les cas, l'approche développementale de ces questions est nécessaire pour décrire les trajectoires personnelles et pour en rechercher les déterminants.

Aspects cognitifs des changements idéologiques

- 5 L'importance des facteurs cognitifs dans la construction idéologique peut être soulignée à deux moments de la dynamique personnelle : (1) lorsque la personne cherche à construire un système idéologique de référence, et (2) lorsqu'elle s'interroge, ou devrait s'interroger, sur les processus d'influence dont elle est la cible.
- 6 Quand il s'agit de construire ses propres références, l'évaluation cognitive des options possibles semble naturellement requise. Mais l'adhésion à un système idéologique est-elle toujours fondée sur une analyse rationnelle ? En fait, comme on le verra aux paragraphes 2 et 3, les déterminants cognitifs ne sont pas les seuls. Pourtant, les compétences dont on va parler et qui caractérisent les changements cognitifs à l'adolescence devraient être mobilisées plus systématiquement.
- 7 Il en est de même lorsque l'environnement social de la personne cherche à façonner ses représentations. Une manière de résister consiste à mobiliser ses ressources cognitives en vue d'une prise de conscience critique. Dans son livre *Islamistan* (2016, p. 147), Guibal cite le cas d'une jeune femme égyptienne qui accompagne son mari en Allemagne où il devait poursuivre ses études doctorales. À l'occasion d'une promenade au bord d'un lac, voilà que toute la famille se trouve brusquement en présence d'un groupe de nudistes. Cette situation s'étant reproduite plusieurs fois, voici comment la jeune femme analyse sa réaction :

« Et je me suis interrogée : qu'est-ce qui me choquait ? Le corps lui-même était-il choquant ? Non. Il est créé par Dieu. Et s'il était choquant en soi, les autres passants auraient été dégoûtés. Je compris alors que c'était l'intention de mon regard qui rendait la scène choquante. Mon regard qui avait été formaté par ma culture. »
- 8 Un peu plus loin, la même femme ajoute :

« [...] les grands discours et les interdits ne servent à rien. Les lois et les oukases non plus. Si vous m'aviez obligée à enlever mon niqab, je ne l'aurais pas fait, et, au

contraire, je me serais crispée sur ce refus. C'est mon expérience de vie qui m'a amenée à faire la démarche par moi-même. »

- 9 Dans le premier extrait, on voit comment cette femme mobilise ses ressources argumentatives pour analyser la signification de la situation vécue. Quant au second extrait, il s'accorde parfaitement avec le constructivisme développemental : les changements développementaux sont produits par la réaction des personnes aux expériences vécues et non pas par un effet direct des processus de contrôle social.
- 10 De nombreuses études ont permis de mieux cerner les transformations cognitives à la période de l'adolescence (e.g. Lehalle, 2014a). On en retiendra ici trois aspects qui sont directement utiles à la construction idéologique : les nouvelles formes d'abstraction, les progrès de la déduction, les croyances épistémologiques.

Abstraire pour penser autrement

- 11 Abstraire, c'est construire une représentation commune pour des entités diverses. Toute abstraction présente deux aspects contraires. Le premier, que l'on peut juger « positif », permet de relier des réalités différentes par ce qu'elles ont en commun ou parce qu'elles sont complémentaires d'une certaine manière. Le second est plutôt « négatif » car la représentation commune oblige à laisser de côté – au moins provisoirement, dans le temps d'un fonctionnement contextualisé – les aspects spécifiques à chacune des réalités : pas d'abstraction sans réduction (Gréco, 1985).
- 12 D'un point de vue développemental, les abstractions ainsi définies constituent un processus continu, ou plus exactement continuuel. En effet, les enfants réalisent des abstractions dès leur plus jeune âge, par exemple quand ils repèrent que plusieurs procédés permettent d'atteindre un même but. Et ils ne cessent d'en produire par la suite, par exemple quand ils apprennent à parler et qu'ils utilisent un même terme pour désigner des réalités différentes mais semblables ; plus tard aussi quand ils traitent les opérations arithmétiques comme des transformations réversibles, etc.
- 13 Pourtant, le terme d'abstraction a été spécifiquement utilisé pour caractériser l'un des aspects essentiels des changements cognitifs à l'adolescence. C'est que les abstractions des adolescent.e.s sont vraiment... « abstraites » ! Ainsi, dès la première version (1980) de sa théorie des habiletés, à laquelle il n'a jamais cessé de se référer (voir Mascolo & Fischer, 2015), Fischer labellise les constructions cognitives qui débutent vers 10-12 ans comme étant des « abstractions » (voir en français Lehalle, 2006). Dans le cadre de cette théorie, une « abstraction » (comme l'idée de sympathie ou celle d'autonomie, etc.) permet de regrouper cognitivement des systèmes de représentation dont on a éprouvé la signification au travers de réalités concrètes. Par exemple, l'idée de sympathie est issue de contextes où la sympathie a pu se manifester : aider quelqu'un sans attendre de retour, prêter ses affaires, donner sans avoir besoin de recevoir, etc. De même, l'idée d'autonomie correspond à des représentations de comportements variés : choisir la manière de s'habiller, décider ou non de sortir avec ses amis, gérer son budget, etc. En résumé, dans la théorie de Fischer, chaque abstraction adolescente regroupe des représentations déjà effectives chez les enfants plus jeunes mais sur un mode alternant (telle représentation en contexte, puis telle autre, etc.) ; pourtant ces représentations ont déjà un caractère « abstrait » dans le sens défini plus haut, pas dans celui de Fischer ; en suivant notre définition, les « abstractions » de Fischer sont des abstractions d'abstractions.

- 14 Ainsi, en accord avec Fischer, mais aussi avec Adelson (1975), dont les propositions théoriques étaient moins systématisées, le niveau d'abstraction qui débute à l'adolescence permet de penser en eux-mêmes des systèmes d'idées : penser l'idée de *religion* au-delà de telle ou telle religion particulière, l'idée d'*éducation* au-delà de la représentation des rôles interpersonnels dans le système éducatif (le maître, les élèves), l'idée de *justice* et de régulation sociale au-delà de la représentation des interactions conflictuelles entre les délinquants, les victimes, les policiers ou les juges, etc. De plus, une fois construite, chaque abstraction peut être progressivement mise en relation avec d'autres abstractions. On s'intéressera par exemple aux rapports entre « religion » et « éducation », entre « justice » et « démocratie », etc.
- 15 De ce point de vue, les possibilités cognitives des adolescent.e.s sont une composante essentielle de leur évolution idéologique. Elles interviennent, implicitement, dans des études comme celle de Flanagan et Tucker (1999) sur les explications que les adolescent.e.s peuvent donner à des problèmes sociaux (chômage, pauvreté, absence de domicile fixe). Il en est de même avec Helwig, Arnold, Tan et Boyd (2007) qui ont comparé trois groupes d'adolescent.e.s chinois.e.s (milieu aisé, ouvrier et rural) et un groupe canadien sur le thème du meilleur gouvernement possible ; dans cette étude, le régime démocratique est largement plébiscité par tous les groupes, mais les plus jeunes ont plus tendance à valoriser la méritocratie, c'est-à-dire à privilégier des critères individuels un peu naïfs. Les résultats de ces deux recherches sont compatibles avec l'hypothèse d'une contribution cognitive aux changements observés. Ainsi, les adolescent.e.s peuvent devenir plus sensibles à la complexité des phénomènes en jeux. Cela se traduit, dans les observations de Flanagan et Tucker, par l'augmentation avec l'âge (chez des adolescent.e.s américain.e.s de 12 à 18 ans) de la proportion de participant.e.s qui invoquent une conjonction de facteurs pour expliquer le chômage au lieu de se focaliser sur un seul. Par ailleurs, la recherche de Helwig et al. présuppose que les participant.e.s puissent non seulement apprécier cognitivement les systèmes de gouvernance à comparer (démocratie, méritocratie, oligarchie), mais aussi concevoir l'idée de systèmes de gouvernance possibles au-delà des réalités concrètes.
- 16 Rappelons en effet qu'Inhelder et Piaget (1955) considéraient comme essentiel à l'adolescence le renversement des relations entre le possible et le réel. Il s'agit bien d'un progrès de l'abstraction que l'on peut appliquer ici aux réalités sociales. Dans l'enfance et au début de l'adolescence, les changements sociaux sont envisagés à partir des constats actuels, ce qui revient à dire que le possible est pensé à partir du réel dont les transformations sont explorées de proche en proche. À l'inverse, lorsque les réalités sociales sont d'emblée considérées comme un réel parmi d'autres réalités possibles, le système idéologique s'en trouve complètement dynamisé car la discussion va pouvoir porter directement sur les possibles, sur d'autres formes de société, d'autres modalités d'interaction interpersonnelles et de contrôle (contrôle hiérarchique, anarchique, hétérarchique...). Ainsi, le raisonnement hypothético-déductif va pouvoir se déployer à partir des possibles jusqu'à évaluer la pertinence des réalités actuelles : désormais le réel est pensé à partir du possible.

Améliorer son raisonnement en s'exerçant à argumenter

- 17 Les progrès du raisonnement à la période de l'adolescence ne sont plus à démontrer... bien que les auteurs divergent sur l'évaluation des méthodes (en ce qui concerne par

exemple la présentation verbale des problèmes de déduction) et sur la pertinence des références théoriques (Barrouillet, 2007 ; Lehalle, 2014a). En pratique, et en accord avec Lehalle, Delrieu, Joay-Arrouquet et Vilette (2014), les raisonnements des adolescent.e.s (et des adultes) peuvent relever de trois modalités fonctionnelles : sémantique, analogique, symbolique. En modalité sémantique, le traitement porte sur des significations en contexte, sans déduction explicite bien qu'un observateur extérieur puisse éventuellement reconnaître, dans les traitements effectués, des figures de raisonnement classiques. En modalité analogique, un contexte est traité en référence à un autre contexte semblable. En modalité symbolique, la déduction devient explicite car le raisonnement effectué est considéré par son auteur comme un exemple d'une figure de raisonnement plus générale.

- 18 Un progrès essentiel à la période de l'adolescence consiste à pouvoir apprécier la validité d'une déduction indépendamment du jugement de vérité sur les prémisses ou sur la conclusion. C'est ce qu'ont bien montré Moshman et Franks (1986), qui se situent dans le prolongement des analyses piagétienes en matière de pensée formelle (Inhelder & Piaget, 1955). Par exemple, la proposition « Les chiens sont plus gros que les éléphants » est empiriquement fausse tandis que la proposition « Les éléphants sont plus gros que les souris » est empiriquement vraie. Si ces deux propositions sont posées comme les prémisses d'un raisonnement, il est logiquement valide d'en déduire, en appliquant une règle de transitivité, que « Les chiens sont plus gros que les souris », bien que la première prémisse soit empiriquement fausse. En variant systématiquement les types de problèmes (prémisses ou conclusion empiriquement vraies ou fausses, déduction valide ou non), Moshman et Franks ont montré que les enfants de 9-10 ans sont incapables de distinguer la validité d'un raisonnement de la vérité empirique des prémisses ou de la conclusion. En revanche, dans cette recherche, les adolescent.e.s de 13 ans étaient déjà assez nombreux.ses à utiliser la validité de la déduction comme critère possible de classification des raisonnements, et leur performance se rapproche de celle des adultes quand, après explication, on leur demande de juger explicitement de la validité d'un raisonnement.
- 19 Cette capacité de prendre alternativement en compte la déduction elle-même ou la validité des prémisses est essentielle pour évaluer la pertinence des idéologies et résister à des argumentations fallacieuses. En effet, selon les cas, les critiques peuvent porter soit sur les prémisses ou leurs présupposés, soit sur la déduction elle-même... soit sur les deux ! Une telle flexibilité de l'analyse critique est une compétence très utile, en particulier dans les discussions politiques ou économiques qui visent à expliquer les réalités sociales.
- 20 Mais, si les figures de raisonnement sont d'abord acquises en contexte, c'est-à-dire dans la modalité sémantique définie ci-dessus, il serait préférable de savoir comment les adolescent.e.s raisonnent ou évaluent des raisonnements dans des contextes sociaux, pas seulement à propos de la taille respective des éléphants, des chiens et des souris ! Plusieurs chapitres dans l'ouvrage coordonné par Rossi et Van der Henst (2007) offrent des pistes de réflexion stimulantes. Par exemple, celle des « schémas pragmatiques de raisonnement » qui devrait permettre de mieux cerner les acquisitions spécifiques à la période de l'adolescence. Toutefois, cette perspective reste essentiellement limitée à l'analyse logique de règles prescriptives (ce qui est permis, interdit, etc.).
- 21 Du point de vue de la construction idéologique, ce sont plutôt les débats contradictoires et les formes d'argumentation qui nous intéressent. La recherche de Kuhn et Crowell

(2011) en est un bon exemple pour les résultats obtenus et aussi pour la méthode utilisée. Cette recherche longitudinale a été menée dans un cadre scolaire pendant trois ans auprès d'élèves au départ âgés de 11-12 ans, c'est-à-dire au moment où se construisent les compétences argumentatives formelles, pourvu que des sollicitations éducatives soient suffisantes. L'idée de Kuhn et Crowell était de susciter des discussions entre les adolescent.e.s et de montrer l'effet de ces discussions sur le niveau d'argumentation. Quatre thèmes de discussion étaient successivement proposés au cours de chaque année scolaire. Tous les thèmes étaient relatifs à des questions sociales, par exemple : les parents doivent-ils être autorisés à éduquer leurs enfants à la maison au lieu de les envoyer à l'école ? Que penser de la politique chinoise d'un seul enfant par famille ? Quelle juridiction pour juger la délinquance juvénile : le même tribunal que pour les adultes, un tribunal spécial pour mineurs ou un tribunal constitué de pairs du même âge ?

- 22 En pratique, chaque thème faisait l'objet d'une séquence pédagogique suivie sur une période de plusieurs semaines. Au cours d'une première phase, les élèves d'une même classe étaient répartis en deux ou trois « camps » en fonction de leur avis sur le thème présenté. Dans chaque camp, ils devaient rechercher les justifications possibles à leur point de vue, puis évaluer ces justifications ainsi que les éventuelles données factuelles susceptibles de les soutenir (des données leur étaient fournies), et enfin anticiper les arguments des autres camps. Dans une deuxième phase, des binômes étaient constitués dans chaque camp et chaque binôme devait successivement discuter, par *chat* électronique d'une durée de 25 minutes, avec des binômes de l'autre ou des autres camps. Une troisième phase était principalement consacrée à des discussions en classe entière entre les élèves des différents camps. Enfin, une synthèse générale évaluait les diverses argumentations et permettait de dégager la position la plus argumentée, à la suite de quoi chaque élève devait rédiger un texte pour justifier sa propre position.
- 23 Au début de la première année et à la fin de chaque année, une évaluation individuelle consistait à demander à chaque élève de répondre à la question suivante : « L'école d'une ville de Nouvelle Colombie doit choisir comment payer ses enseignants. Certains pensent que tous les enseignants doivent recevoir le même salaire. D'autres pensent que les enseignants doivent être payés en fonction de leur expérience, chaque année d'enseignement devant compter pour augmenter le salaire. Quelle solution vous paraît la meilleure et pourquoi ? »
- 24 À la fin de la troisième année, une question supplémentaire portait sur l'euthanasie. Par ailleurs, un groupe contrôle a été constitué, avec des cours sur des questions sociales analogues à celles du groupe expérimental mais selon une pédagogie plus classique, sans les discussions programmées entre les élèves mais avec plus de rédactions personnelles.
- 25 Trois niveaux d'argumentation ont été distingués et opérationnalisés :
- 26 – Perspective moniste : les arguments utilisés se limitent à ceux qui soutiennent la position du participant ;
- 27 – Perspective dualiste : aux arguments qui soutiennent la position du participant s'ajoutent des arguments en défaveur de la position adverse ;
- 28 – Perspective pluraliste : aux arguments utilisés par la perspective dualiste s'ajoutent des arguments en défaveur de la position du participant ou des arguments qui soutiennent la position adverse.

- 29 Les résultats obtenus par Kuhn et Crowell (2011) sont très clairs. Dès la fin de la première année de l'étude, les évaluations individuelles (cf. la question du salaire des enseignants) montrent que la perspective dualiste est devenue nettement plus fréquente dans le groupe expérimental et la différence s'accroît par la suite. La perspective pluraliste n'apparaît qu'à la fin de la troisième année pour environ un tiers des élèves du groupe expérimental et pratiquement pour aucun élève du groupe contrôle.
- 30 Cette recherche nous montre donc qu'il est possible de définir et de mesurer qualitativement des niveaux argumentatifs. Elle révèle également l'importance des sollicitations éducatives et des discussions contradictoires entre pairs pour la construction idéologique à la période de l'adolescence.

Comment savoir qui a raison ? Le progrès avec l'âge des croyances épistémologiques

- 31 Comment un système idéologique est-il évalué sur le plan de la validité des déductions qu'il comporte et sur celui de la vérité de ses propositions et de ses conclusions ? Cette question rejoint celle des croyances épistémologiques. Les croyances épistémologiques sont celles qu'une personne met en œuvre, sans forcément s'en rendre compte, lorsqu'elle décide de la pertinence d'une opinion, d'une connaissance ou d'une stratégie d'acquisition de connaissances. Ces croyances sont des réponses « naïves » à des questions comme : Comment fait-on pour apprendre ? D'où viennent les connaissances ? Comment sait-on que l'on a raison de penser ce que l'on pense ?
- 32 En s'appuyant sur Kuhn, Cheney et Weinstock (2000), Schommer-Aikins (2004), Whitmire (2004), et aussi sur l'analyse développementale de King et Kitchener (1994) cités par ces auteurs, on peut repérer quatre attitudes principales :
- 33 – Le réalisme consiste à penser que les connaissances sont une copie du réel ; ce ne sont pas des abstractions et donc si quelque chose est avéré, tout le monde doit avoir cette même connaissance ;
- 34 – L'absolutisme différencie le réel et la connaissance que l'on peut en avoir... Mais la réalité existe en tant que telle et donc les connaissances peuvent être vraies ou fausses. Par conséquent, tout le monde n'a pas les mêmes connaissances, certains sont dans le vrai d'autres se trompent. En définitive, la meilleure solution consiste à s'en remettre aux autorités compétentes qui détiennent la vérité ;
- 35 – Le subjectivisme considère que les connaissances sont comme des opinions. De fait, les gens ne sont pas toujours d'accord et l'esprit humain est faillible. Par conséquent, la validité d'une connaissance repose en définitive sur une décision personnelle, « chacun sa vérité ». Les vérités sont donc multiples et Kuhn et al. (2000) qualifient cette attitude de « multiplicisme » ;
- 36 – Enfin, on peut oser parler de constructivisme (Kuhn et al., 2000, utilisent le terme d'évaluationnisme) lorsque la personne estime que les connaissances sont construites et sans cesse reconstruites au travers de la réflexion que l'on mène à partir de données empiriques supposées fiables. L'interprétation de ces données bénéficie des discussions que l'on peut avoir avec les autres (d'où l'importance, comme on l'a vu, des débats contradictoires) et tout particulièrement avec des personnes compétentes, mais l'évaluation finale reste une décision personnelle. Pour Kuhn et al. (2000), cette attitude

constructiviste est une sorte de synthèse entre un point de vue objectif (qui présuppose une réalité à découvrir, comme dans l'absolutisme) et un point de vue subjectif (qui est sensible aux divergences d'opinions et d'interprétations).

- 37 Ces quatre types de croyance épistémologique forment une séquence développementale qui débute avant l'âge de 4 ans avec le réalisme (cf. la théorie de l'esprit qui consiste précisément à dépasser le réalisme pour différencier le réel avéré et la connaissance que les autres peuvent en avoir). Mais l'achèvement de cette séquence n'est que potentiel, car le point de vue constructiviste peut ne jamais être atteint, même chez les adultes. Ainsi, les résultats obtenus par Kuhn et al. (2000) révèlent une faible progression du constructivisme / évaluationnisme au cours de l'adolescence, mais sans jamais atteindre une fréquence supérieure à la moitié des participant.e.s d'un groupe d'âge, même chez les adultes, sauf pour un groupe d'experts, doctorants en philosophie. Les mêmes auteurs observent une certaine variabilité intraindividuelle entre les domaines de connaissance explorés (goûts personnels, jugements esthétiques, valeurs, connaissances sociales et scientifiques). Toutefois, si l'on fait exception des goûts personnels, beaucoup de participant.e.s donnent des réponses identiques (subjectivistes / multiplicistes ou constructivistes / évaluationnistes) pour tous les domaines.
- 38 En un sens, les croyances épistémologiques constituent, en elle-même, une forme de construction idéologique. Mais on peut aussi supposer que les attitudes qu'elles révèlent ont un impact sur les choix et sur les ruptures idéologiques au moment de l'adolescence, tout comme l'adhésion à des systèmes idéologiques peut biaiser l'interprétation de données factuelles (Klaczynski, 2000). Ainsi, une attitude *absolutiste* devrait faciliter le recours en bloc à des idéologies qui assènent des vérités supposées définitives, surtout si elles sont transmises par des figures d'autorité. À l'inverse, les croyances *subjectivistes* devraient susciter des formes de désengagement et induire des stratégies personnelles : à quoi bon se mobiliser pour une cause si toutes les opinions se valent ? Enfin, les réflexions *constructivistes* devraient fonder rationnellement les idéologies auxquelles la personne se réfère ; on aimerait que, pour le plus grand nombre, ce niveau de réflexion accompagne le développement social dont on va parler.

Les représentations du fonctionnement social, des valeurs sociales et des normes collectives

- 39 Dans les paragraphes précédents, il était relativement facile de repérer les compétences cognitives susceptibles de soutenir l'évolution idéologique des adolescent.e.s. En revanche, il est beaucoup plus risqué de s'intéresser directement aux contenus idéologiques pour en décrire les aspects développementaux et différentiels. En effet, les thèmes étudiés, les méthodes utilisées et les points de vue théoriques sont ici extrêmement divers, comme on le verra tout d'abord avec les comparaisons traditionnelles en groupes d'âge.

Comparaisons traditionnelles en groupes d'âge

- 40 À un premier niveau, les approches développementales traditionnelles, celles qui comparent des échantillons de participant.e.s représentatifs de leur groupe d'âge et de leur appartenance sociale, montrent régulièrement que, au niveau des groupes,

les représentations idéologiques s'affirment et deviennent plus complexes au cours de l'adolescence et chez les jeunes adultes. En voici deux exemples.

- 41 Helwig (1995a & b) étudie l'idée de libertés civiques (ici : la liberté d'exprimer son opinion et la liberté de pratiquer une religion) auprès de jeunes de milieux plutôt aisés habitant la baie de San Francisco (trois groupes d'âge : 12, 16 et 19 ans). Sans surprise, dès 12 ans, l'adhésion au principe des libertés civiques est générale et d'éventuelles lois qui limiteraient cette liberté sont réprouvées par tous ; en revanche, les adolescent.e.s de 12 ans sont moins nombreux.ses que leurs aînés à estimer qu'il serait juste d'enfreindre des lois liberticides. Les mêmes participant.e.s ont également évalué ce qu'il convient de faire quand les libertés civiques entrent en conflit avec d'autres principes moraux. En pratique, des histoires étaient racontées, mettant en scène des situations où les opinions exprimées ou la pratique d'une religion s'accompagnaient d'une incitation à la violence physique, à la violence psychologique ou d'une atteinte à l'égalité entre les personnes. Dans ces cas particuliers, le gouvernement doit-il intervenir pour limiter les libertés ? On observe alors que, dès 12 ans, les libertés civiques ne sont plus systématiquement défendues quand elles entrent en conflit avec d'autres valeurs. Mais, à cette époque et à San Francisco, la tendance avec l'âge est de privilégier plus souvent la libre expression des opinions, même en cas de conflit avec d'autres valeurs, en estimant donc injuste un contrôle de la liberté de parole par les autorités. Les différences avec l'âge sont moins nettes en ce qui concerne la religion. On remarque toutefois que les participant.e.s les plus âgés ont typiquement tendance à considérer que la pratique religieuse repose sur une adhésion personnelle volontaire et qu'il n'y a donc pas lieu d'intervenir. En résumé, l'évolution avec l'âge a deux aspects : un plus grand souci d'affirmer des principes contre les autorités, un examen plus subtil des cas particuliers et des motivations personnelles.
- 42 Le thème de la justice distributive constitue un autre exemple d'études développementales des idéologies. Le paradigme expérimental consiste à demander aux participant.e.s comment il convient de répartir une somme d'argent entre des protagonistes dont on a précisé les caractéristiques personnelles ou les mérites. Par exemple, dans la recherche de McGillicuddy-de Lisi, de Lisi et van Gulik (2008), des adolescent.e.s de 14 et 17 ans sont invités à répartir une somme de 37 500 \$ entre quatre frères : l'un est plus méritant (sur le critère du travail effectué), un autre est plus sympathique (il est très apprécié de ses camarades), un troisième est dans le besoin (en raison de problèmes de santé), le dernier est décrit de façon neutre par son apparence physique ; d'autres variables sont introduites comme le contexte de l'histoire racontée : contexte du travail dans une entreprise (l'argent à répartir est une prime exceptionnelle) ou contexte scolaire (l'argent provient d'un don d'une fondation privée). Les critères de la répartition proposée sont une indication de l'idéologie sous-jacente à cette répartition. On observe que les adolescent.e.s de 14 ans différencient peu les deux contextes, tandis que ceux de 17 ans privilégient le mérite (e.g. le protagoniste qui a le plus travaillé) dans le cas du contexte « travail », et favorisent la personne en situation de besoin dans le cas du contexte « éducation ». Dans l'ensemble, trois idéologies peuvent intervenir dans les critères de répartition : *égalité* (une répartition juste est une répartition égale pour tous), *mérite* (*equity* au sens américain : à chacun selon son niveau de « productivité », *sic* !), *équité* (au sens français tel qu'il apparaît par exemple chez Piaget, 1932 / 1978, p. 214 : la répartition doit tenir compte des situations personnelles et des besoins spécifiques, ce qui est labellisé

« *benevolence* / bienveillance » dans l'article de McGillicuddy-de Lisi et al., 2008). Notons au passage que la qualification des idéologies est elle-même idéologique. D'un point de vue factuel, il n'est pas très étonnant de constater que le principe d'une égalité stricte diminue entre 14 et 17 ans, au profit du mérite, de l'équité et de l'association du mérite et de l'équité.

- 43 Les recherches comme celles que l'on vient de citer nous informent sur les tendances générales des changements idéologiques à l'adolescence. Mais, comme les analyses portent sur les évolutions observées « en moyenne » pour l'ensemble des participant.e.s de chaque groupe d'âge, les descriptions de changements peuvent apparaître un peu naïves comme si le développement était toujours « majorant », aboutissant inévitablement à des positions socialement valorisées. Les théories développementales actuelles sont plus subtiles. Elles intègrent les variabilités individuelles et l'effet différenciateur des environnements éducatifs, ce qui revient à relativiser l'importance des comparaisons transversales en groupes d'âge (Van Geert, 2014).
- 44 C'est pourquoi, il nous semble plus réaliste et plus pertinent de choisir de présenter les études qui ont posé trois séries de questions : celles qui portent sur l'achèvement du développement, celles qui concernent les relations entre jugements et actions, celles qui recherchent les déterminants de l'engagement civique.

Quelles formes d'achèvement pour le développement moral ?

- 45 Toutes les questions que l'on vient d'évoquer sont reliées plus ou moins directement aux problématiques du développement moral dont on connaît assez bien les grandes étapes. Voir, par exemple, en français : Bègue, 1998 ; Lehalle, 2014a ; Lehalle, Aris, Buelga, & Musitu, 2004 ; Lehalle, Ashkar, & Jiménez-Gutiérrez, 2012 ; Lehalle & Mellier, 2013 ; Tostain, 1999. Rappelons qu'étudier le développement moral, c'est étudier comment les enfants puis les adolescent.e.s se situent par rapport à ce qu'ils considèrent comme des obligations sociales. Le développement moral n'est pas l'acquisition d'une morale particulière, mais plutôt la construction à long terme de ce qui fonde chez les individus la diversité de leurs jugements, de leurs références normatives, de leurs idéaux et de leurs comportements en société. La composante idéologique à laquelle la personne finit par adhérer est donc essentielle.
- 46 L'analyse en stades du développement moral selon Kohlberg est bien connue (Kohlberg & Ryncarz, 1990 ; voir en français les auteurs cités dans le paragraphe précédent). Cette approche a suscité de très nombreux travaux et des discussions animées (Modgil & Modgil, 1985).
- 47 L'un des intérêts principaux du modèle de Kohlberg est de souligner que le développement moral ne s'achève pas sur un mode conformiste. En effet, au-delà du deuxième niveau de développement (le niveau « conventionnel » avec le stade 3 où les personnes valorisent l'entente interpersonnelle et les normes du groupe proche, puis le stade 4 où les références normatives s'étendent à l'ensemble de la société, ce qui implique le respect des lois pour que la société puisse fonctionner), le troisième niveau « post-conventionnel » est susceptible de se construire. Il débute (stade 5) avec la prise de conscience que les lois sont relatives, car elles varient dans le temps et dans l'espace : tous les pays n'ont pas les mêmes lois et une loi peut toujours être modifiée par une autre loi ; cependant, quand une loi est votée, elle constitue, à ce stade 5, un

contrat social qu'il convient de respecter même si on commence à se rendre compte que des critères moraux peuvent être en contradiction avec des critères légaux. Au stade 6, cette contradiction est résolue au profit de principes moraux (comme le respect des cultures, l'égalité entre les personnes, la liberté des opinions et des croyances, etc.) qui doivent l'emporter sur la stricte légalité quand les circonstances l'exigent.

- 48 Ainsi, dans le système de Kohlberg, les stades 5 et surtout le 6 conduisent au dépassement de l'idéologie dominante et de la légalité majoritaire lorsqu'elles se trouvent en conflit avec les principes moraux. Mais on sait depuis longtemps (cf. les statistiques recueillies dans différents pays et présentées par Kohlberg dès la fin des années soixante) que les stades 5 et 6 sont en réalité peu fréquents, dans toutes les cultures, même à la fin de l'adolescence et chez les adultes. Ainsi, dans le système de Kohlberg, l'achèvement du développement (stades 5 et 6) relève d'une différenciation interindividuelle dont il faudrait mieux connaître les déterminants (Lehalle et al., 2004). Cependant, bien que minoritaire, cet achèvement reste développemental, car il est l'aboutissement d'une séquence où les stades plus élaborés se construisent, laborieusement, à partir des stades précédents, d'abord dans des contextes spécifiques, car la variabilité intraindividuelle est une condition nécessaire à toute progression dans un système de stades. Ces contraintes inhérentes aux modèles de développement en stades sont bien connues.
- 49 Reste un problème crucial. Sur quoi fonder l'adoption de principes véritablement moraux ? Qu'est-ce qui permet de distinguer les principes moraux de principes qui ne le seraient pas ? En d'autres termes, sur quelle idéologie fonder les principes auxquels se référer ? Après tout, les idéologies radicales ou sectaires (dont il sera question plus tard) se présentent, elles aussi, comme une critique de l'ordre établi et posent l'existence de principes transcendants, dont la validité est jugée supérieure à celle des lois en vigueur... Kohlberg devait être conscient de cette difficulté. Vers la fin de sa vie, il a proposé l'existence d'un stade ultime, le stade 7, dont il est question dans Modgil et Modgil (1985) et qui est intégré à la suite des six autres dans Kohlberg et Ryncarz (1990) où sont repris des écrits antérieurs de Kohlberg. À ce stade 7, des considérations philosophiques et rationnelles permettraient de reconnaître l'existence d'une loi naturelle universelle susceptible de justifier le choix de principes moraux et de les adopter pour soi-même. À vrai dire, la validation empirique de cet hypothétique stade 7 reste assez obscure. L'appel à la raison ne suffit pas. Une solution à ce problème devrait plutôt être recherchée par une étude plus systématique des choix idéologiques à l'adolescence, de leur différenciation et de leurs déterminants.
- 50 Ainsi, une tout autre orientation, très différente des analyses en stades, apparaît dans les commentaires de Wainryb et Pasupathi (2015) sur l'article de Krettenauer et Hertz (2015). L'idée est de partir des fonctionnements adultes tels qu'ils se présentent réellement pour mieux comprendre les trajectoires développementales qui y conduisent. De ce point de vue, la question n'est pas de savoir si les personnes sont « plus ou moins morales », mais plutôt de parvenir à repérer, qualitativement, quelles sont les formes de moralité mature. Des différences interindividuelles peuvent apparaître sur l'importance accordée aux questions morales, sur les contextes susceptibles de mettre en avant des critères de moralité, sur la manière de gérer les situations où la personne estime elle-même ne pas avoir respecté ses propres critères de moralité... Car, à la variabilité interindividuelle, s'ajoutent des variabilités

intraindividuelles. Selon les mêmes auteurs, en effet, les décisions d'action résultent d'une interaction entre diverses sources de motivation. Les valeurs morales (l'idée de justice, le souci d'aider les autres) ne sont qu'un aspect de cette complexité.

- 51 Commande_sygesst_17020995-Lav-Colibri-S09En définitive, la question de l'achèvement du développement moral reçoit deux types de réponses complémentaires. À la suite de Kohlberg et d'autres auteurs, on peut rechercher quelles expériences de vie et quels environnements éducatifs sont susceptibles d'assurer la poursuite du développement le long de telle ou telle séquence développementale reconnue comme pertinente. On peut aussi s'intéresser à la différenciation des trajectoires développementales et donc à la variabilité des positions personnelles auxquelles elles aboutissent. Les paragraphes qui vont suivre développent ces types de réponses.

Entre jugement et action, un décalage est-il inévitable ?

- 52 Dans l'introduction de leur revue critique, Krettenauer et Hertz (2015) rappellent que la théorie de Kohlberg s'est trouvée confrontée à deux objections majeures : (1) la difficulté de prédire les comportements moraux à partir des niveaux de jugement moral exprimés en stades ; (2) la nécessité de prendre en compte d'autres dimensions que la dimension cognitive. Comme on le verra, ces deux objections ne sont pas indépendantes.
- 53 La question des relations entre jugements et action n'est pas nouvelle. Blasi (1980) avait déjà scrupuleusement analysé les recherches disponibles à l'époque. Ses conclusions soulignent les limites de la perspective cognitivo-développementale quand il s'agit d'expliquer les décalages entre jugements et action, mais elles ne la remettent pas fondamentalement en cause. Ainsi, page 41, il écrit :

"Integrity and its failure cannot be studied without taking seriously into account the self and related constructs, such as self-definition, self-organization, self-awareness, and sensitivity to internal inconsistency. There is no reason why processes related to the self could not be integrated with the general principles of cognitive-developmental theory."

Dans la même revue, la même année, Jurkovic (1980) s'intéressait aux jugements moraux des jeunes délinquants. Impossible d'expliquer la délinquance par un niveau de jugement moral qui serait moins élevé. En effet, les jeunes délinquants présentent des niveaux de jugement très variables, certains étant tout à fait comparables à ceux de leurs pairs de même âge. Par conséquent, comme l'écrit Jurkovic (p. 716) :

"Delinquency as a legal classification clearly does not imply a premature arrest in moral development. Just as these youngsters differ in their personality and behavioral style, so do they differ in their level of moral judgment. Thus acquisition of conventional concepts in no way prevents delinquency (...)"

- 54 Dans le prolongement de ce que souhaitait Blasi, les études ultérieures ont cherché à construire le concept d'identité morale. La revue critique de Krettenauer et Hertz (2015) porte sur cette question. L'identité morale y est définie comme une dimension de personnalité : si une personne estime que des valeurs morales comme l'honnêteté, la compassion, la loyauté, la générosité (etc. !) sont « centrales » dans la manière dont elle se définit elle-même, alors cette personne a une identité morale « forte ». De fait, d'un point de vue empirique, l'identité morale ainsi évaluée prédit assez bien les comportements moraux. Mais Krettenauer et Hertz soulignent un paradoxe inquiétant. Alors que l'identité morale est censée se construire à la période de l'adolescence, les recherches ont régulièrement échoué à mettre en évidence de tels changements

développementaux à cette période de développement. Pourtant, selon les auteurs, il est impossible qu'il n'y en ait pas puisque la construction identitaire en général (non spécifiquement morale) est reliée à l'âge, et c'est pourquoi il conviendrait de mieux cerner les dimensions de l'identité morale où des changements développementaux devraient être observés. Trois dimensions sont envisagées : une dimension de *généralisation* (l'invocation des valeurs morales et leur mise en pratique devant être avec l'âge de moins en moins liées à des contextes particuliers), une dimension d'*internalisation* (les valeurs morales peuvent être jugées importantes pour des raisons externes, comme le souci de faciliter les rapports avec autrui, ou pour des raisons internes en tant qu'idéal personnel), une dimension *réflexive* au travers des récits de vie (qu'ils portent sur une longue période ou sur des événements plus ponctuels, les récits de vie témoignent de la construction identitaire et, à l'adolescence, ils devraient se révéler plus cohérents, plus explicatifs et plus thématiques).

- 55 Ainsi, en accord avec Krettenauer et Hertz (2015) et les nombreux auteurs cités dans cet article, la prise en compte d'une identité morale à construire peut être un moyen de relier les jugements et les comportements. Toutefois, le caractère explicatif de ce concept n'est pas assuré. En définissant l'identité morale par la « centralité » des valeurs morales dans la description que les personnes donnent d'elles-mêmes, il est assez évident que les comportements seront relativement en accord avec cette description ! En réalité, on peut difficilement « expliquer » des phénomènes par des éléments qui sont une composante des phénomènes à expliquer !
- 56 De plus, les décalages entre jugements et action ne sont pas obligatoirement problématiques sur un plan théorique. Les jugements peuvent avoir en eux-mêmes une certaine cohérence cognitive et être idéologiquement fondés pour la personne sans qu'ils suffisent à expliquer les décisions morales des mêmes personnes en contexte. Cet exemple de variabilité intraindividuelle n'est pas surprenant. Comme le soulignent Wainryb et Pasupathi (2015) dans leurs commentaires sur l'article de Krettenauer et Hertz, les choix de comportements en contexte sont déterminés par un ensemble de facteurs (affectifs et émotifs, en particulier), pas seulement par la rationalité cognitive ni par le degré de centralité des valeurs morales.
- 57 Une approche complémentaire et curieusement piagétienne avait été proposée par Blasi (1980). Et si les décalages entre jugements et action n'étaient qu'un moment dans un processus de développement à long terme ? « *As a result, the lack of consistency between action and cognition simply becomes another instance of logical disequilibrium, to be resolved through the normal reciprocal influence of assimilation and accommodation* » (Blasi, 1980, p. 41).

Variables liées aux engagements civiques

- 58 Le décalage entre jugements et actions tend à disparaître si la personne décide de participer à des activités utiles à la communauté. De fait, les choix idéologiques des adolescent.e.s, ou la simple exploration d'une affiliation possible à des courants de pensée, peuvent conduire à des engagements politiques ou civiques. Des recherches ont été menées sur ces questions depuis quelques années (voir Flanagan et al., 2012). En Europe, le groupe PIDOP (*Processes Influencing Democratic Ownership and Participation*) a rassemblé des chercheurs de neuf pays... mais pas la France (Barrett, 2012).

- 59 L'un des objectifs de ces recherches était de mieux cerner les variables liées aux engagements et susceptibles de les déterminer. Mais les résultats obtenus par les vastes enquêtes ayant impliqué plusieurs centaines, voire plus de mille participant.e.s, sont parfois difficiles à interpréter. Par exemple, van Goethem et al. (2012) se sont intéressés aux déterminants possibles du bénévolat. Des jeunes de 12 à 20 ans ont répondu individuellement à un questionnaire qui regroupait plusieurs évaluations : (1) une évaluation de la participation à des actions bénévoles ; (2) le *Defining Issues Test* dans sa version courte (e.g. une évaluation du *raisonnement moral* selon Kohlberg) ; (3) une évaluation de la pensée morale qui, après analyse factorielle, comportait trois aspects : *compréhension* de questions sociales relatives aux « droits des enfants », avis sur les *responsabilités collectives* et politiques sur ces questions, *implication personnelle* ; (4) un ensemble de questions relatives à l'identité et à l'autonomie, avec en définitive deux indices : le *nombre de contextes* (comme l'école, la religion, le travail, etc.) que les participant.e.s estimaient pertinents pour l'expression de leur identité, l'*intégration identitaire* (estimée ici par les corrélations entre l'auto-évaluation globale de l'identité et les auto-évaluations pour les contextes jugés pertinents). On observe que la participation à des actions bénévoles est plus fréquente avec l'âge, ce qui n'a rien de surprenant. Mais, en dehors de l'âge, seules deux variables différencient significativement les adolescent.e.s bénévoles des non-bénévoles ; il s'agit de la compréhension des questions sociales et du nombre de contextes pertinents pour l'identité. Corrélativement, les adolescent.e.s bénévoles ne se différencient ni par leur raisonnement moral (pourtant corrélé avec l'âge) ni par l'intégration identitaire. L'aspect « implication personnelle » de la pensée morale ne différencie pas non plus les adolescent.e.s bénévoles bien qu'il se trouve corrélé au nombre de contextes pertinents pour l'identité. Ainsi, le bénévolat n'est relié qu'à certains indices du développement moral et de la construction identitaire.
- 60 Le rapport du groupe PIDOP (Barrett, 2012) permet d'avancer dans la compréhension de ces phénomènes, chez les adolescent.e.s et jeunes adultes. Avec le travail de Ekman et Amnå (2012, cité par Barrett, 2012, et par Amnå, 2012), nous avons une typologie précise des formes de participation, catégorisées selon plusieurs critères qui distinguent principalement trois grandes formes : le *désengagement* (par exemple : ne pas voter, exprimer un dégoût pour la politique, adopter un style de vie hédoniste ou consumériste) / la *participation civique* non directement politique (par exemple : discuter avec ses amis de questions sociales, s'informer, participer à des actions bénévoles, etc.) / la *participation politique* (par exemple : voter, participer à des actions collectives de protestation, signer des pétitions, etc.). Évidemment le désengagement s'oppose à la participation mais les deux grandes formes de participation ne sont pas incompatibles.
- 61 Le même rapport établit une liste impressionnante de variables dont on a montré les relations avec l'engagement civique. On peut en retenir de trois sortes : (1) celles qui correspondent à des *sentiments éprouvés* (émotions négatives comme la colère induite par les injustices perçues, ou l'insatisfaction qui résulte de la situation actuelle ; émotions positives comme la satisfaction éprouvée lors de participations antérieures ; sentiment de sa propre efficacité) ; (2) celles qui révèlent des *attitudes* en direction des autres et de la société (confiance dans les autres, confiance dans l'efficacité des institutions et du système politique) ; (3) celles qui mettent en avant les *influences sociales* (discours et pratiques familiales ; éducation scolaire et style éducatif dans les

classes ; relations positives avec les pairs, en particulier sur le plan de la solidarité ; etc.).

- 62 En ce qui concerne le rôle de la famille, on observe généralement que l'engagement civique ou politique des adolescent.e.s est en partie déterminé par celui des parents (Barrett, 2012 ; Cicognani, Zani, Fournier, Gavray, & Born, 2012). On observe également que les pratiques éducatives dans les familles (le style éducatif « démocratique » par exemple) influencent la confiance que les adolescent.e.s peuvent avoir dans les autres et donc dans la réussite de leurs engagements hors de la famille (Wray-Lake & Flanagan, 2012). Inversement, Šerek, Lacinová et Macek (2012) ont étudié l'impact que peuvent avoir les conflits entre les parents sur le sentiment d'efficacité en politique (e.g. le sentiment de pouvoir influencer les décisions au niveau de la ville ou du village). Cette étude longitudinale (adolescent.e.s de 15 puis 17 ans) a révélé, à un premier niveau et sans surprise, des corrélations positives entre la perception des conflits (entre les parents) et une humeur dépressive, ainsi qu'une corrélation négative entre l'humeur dépressive et le sentiment d'efficacité politique. Mais la même étude montre également que le sentiment d'être efficace dans le contrôle des conflits parentaux (avec par exemple l'item : « Quand mes parents se disputent ou ne sont pas d'accord, je peux habituellement aider à ce que cela aille mieux ») est corrélé positivement entre les deux moments de l'évaluation (à 15 ans et à 17 ans), et positivement aussi, avec le sentiment d'être efficace politiquement (il est par ailleurs corrélé négativement avec l'humeur dépressive à 17 ans). Les auteurs n'hésitent pas à conclure que le vécu dans les familles, ici le sentiment d'efficacité, est généralisé au contexte politique.
- 63 Les recherches que l'on a citées jusque-là reposent sur la réalisation d'enquêtes auprès d'une vaste population de participant.e.s. D'autres recherches sont plus qualitatives. Hart, Yates, Fegley et Wilson (1995) ont cherché à mieux comprendre ce qui différencie, dans les quartiers défavorisés, les jeunes qui se mobilisent au service de la communauté. Un échantillon de 15 adolescent.e.s « exemplaires » a été constitué comme étant représentatif de la diversité des activités au service de la communauté (aides directes aux personnes en difficulté, prise de responsabilité dans les organisations collectives locales). Des entretiens ont été menés auprès de ces jeunes et aussi auprès d'un groupe contrôle (mêmes âges, mêmes groupes ethniques, mêmes quartiers). Ces entretiens ont principalement porté sur divers aspects de la représentation de soi. Des différences assez nettes apparaissent entre les deux groupes. Les adolescent.e.s engagé.e.s socialement situent plus facilement leur situation actuelle dans une perspective temporelle qui englobe leur passé et leur projet d'avenir. En d'autres termes, ils savent d'où ils viennent et comment s'orienter pour l'avenir. Ils ont également construit des représentations plus satisfaisantes d'eux-mêmes en intégrant plus souvent dans leur image de soi des caractéristiques qui sont aussi celles de leurs idéaux. Ces représentations de soi sont également plus souvent semblables à celles qu'ils donnent de leurs parents et de leur meilleur ami. Enfin, ils ont pu élaborer des principes personnels qui donnent du sens à leur vie.
- 64 D'un point de vue développemental, on ne doit pas en conclure que les représentations personnelles positives doivent obligatoirement précéder les engagements civiques qu'elles détermineraient. Il est plus probable (voir le paragraphe 3) que les représentations positives et les engagements civiques se soutiennent mutuellement tout au long d'une trajectoire personnelle qui se spécifie progressivement. Encore faut-il que l'environnement social et politique encourage activement la possibilité de telles

trajectoires, en soutenant par exemple les associations qui agissent auprès des jeunes en difficulté.

- 65 L'analyse des trajectoires personnelles se retrouve dans les entretiens que Martinez, Peñaloza et Velenzuala (2012) ont menés auprès de jeunes chilien.ne.s âgé.e.s de 16 à 24 ans. Ces jeunes ont été contactés par l'intermédiaire d'organisations œuvrant pour diverses causes : la protection de l'environnement, le droit des peuples indigènes, l'action politique au service de communautés défavorisées, l'intervention sociale auprès de familles défavorisées, l'action sociale en milieu étudiant. Les entretiens révèlent que, au travers de leur participation aux activités de ces organisations, les jeunes ont construit un sens du collectif (*a sense of we*) où les objectifs de la personne sont aussi ceux du groupe. De plus, ces jeunes ont acquis une meilleure connaissance des problèmes sociaux et de leurs causes. Par ailleurs, ils valorisent la possibilité qu'ils ont eue d'acquérir des compétences et de les utiliser pour répondre aux problèmes qui se posent. Ainsi, l'engagement civique est utile à la collectivité, mais il favorise également la construction identitaire et idéologique des participant.e.s.
- 66 En définitive, les engagements civiques et politiques ont été étudiés selon deux points de vue complémentaires. Tout d'abord, ils sont généralement considérés comme ayant un impact positif sur le développement (construction identitaire et idéologique). Toutefois, Ferreira, Azevedo et Menezes (2012) montrent que le caractère positif de ces expériences sociales n'est pas systématique, encore faut-il que les participant.e.s soient réellement impliqué.e.s, actif.ve.s, et qu'ils.elles aient la possibilité de discuter des problèmes et de réfléchir sur les questions posées.
- 67 L'autre point de vue est symétrique. Dans la mesure où les engagements civiques et politiques sont socialement valorisés, ils constituent des objectifs dont on peut chercher à préciser les déterminants et la genèse. Mais là encore, au-delà de considérations un peu naïves, une analyse critique s'impose. C'est ce que souligne Amnå (2012) dans la discussion des articles rassemblés par Flanagan et al. En effet, les engagements « civiques » et surtout politiques peuvent aussi reposer sur des motivations égocentrées (recherche d'un intérêt personnel) ou viser à atteindre des objectifs discriminatoires, par exemple vis-à-vis des minorités ou des étrangers.
- 68 C'est pourquoi nous devons tenter de mieux théoriser les processus développementaux relatifs à ces questions.

Une approche dynamique des choix et des ruptures idéologiques

- 69 Les modélisations en systèmes dynamiques sont susceptibles de fournir les outils nécessaires à l'analyse développementale des constructions idéologiques. Cette approche du développement s'est révélée très pertinente dans de nombreux domaines (Lautrey, 2007 ; Lehalle, 2014b ; Lehalle, à paraître), en particulier pour la période de l'adolescence (Kunnen, 2012), et plus particulièrement encore en ce qui concerne les questions identitaires (Kunnen & Bosma, 2006).
- 70 Dans les propositions qui vont suivre, on soulignera tout d'abord les caractéristiques générales des modèles dynamiques qui permettent de mieux comprendre comment se construisent les idéologies à un niveau individuel. On tentera ensuite de montrer comment la dynamique idéologique est effective dans les processus de radicalisation.

Cette présentation laissera volontairement de côté les aspects mathématiques et les équations dynamiques qui sont pourtant essentiels pour préciser et valider les modèles. À vrai dire, dans le domaine des constructions idéologiques, nous manquons encore de données pour nous y exercer.

Processus dynamiques appliqués à la construction idéologique

- 71 Pourquoi parler de « systèmes dynamiques » ? Le terme « dynamique » signifie que la dimension temporelle est explicitement prise en compte dans les modélisations. Le terme de « système » indique que les comportements et les changements de comportement sont déterminés par un ensemble de variables en interaction. La dimension temporelle est envisagée à différentes échelles. On se limitera ici à considérer le temps du fonctionnement (ce qui se déroule dans le temps présent) et le temps du développement à long terme.
- 72 En reprenant partiellement les analyses et le vocabulaire de Kunnen et Bosma (2006), le temps du fonctionnement est celui d'une « transaction », en temps réel, entre une personne et un contexte. Les contextes à connotation idéologique sont *a priori* très divers. Il peut s'agir d'une information reçue (information économique, débat politique, discours d'une autorité philosophique ou religieuse, etc.), de l'obligation de décider quelque chose (voter ou ne pas voter, et si voter, voter pour qui ?), de la situation provoquée par une réussite personnelle (scolaire par exemple) ou au contraire par un échec, etc.
- 73 Les contextes n'influencent pas directement les personnes. Leur influence n'est effective qu'au travers de la réaction qu'ils produisent. Or, la personne réagit en fonction de son histoire et, s'agissant des idéologies, en fonction des croyances, des opinions, des affiliations déjà effectives. L'une des grandes leçons des modélisations dynamiques est de montrer que les caractéristiques d'un contexte activent diversement toute une gamme de réactions possibles, si bien que la réaction finale de la personne résultera du rapport de force entre les activations induites par les caractéristiques de la situation présente. C'est pourquoi l'accès à un stade de développement n'est pas d'emblée généralisé à tous les contextes.
- 74 Quelles sont les dimensions activées dans les contextes à connotation idéologique ? Imaginons un discours sur la situation catastrophique de la planète, ou un exposé vantant les mérites du libéralisme économique, ou encore une conférence affirmant l'inégalité génétique entre les personnes... L'approche dynamique affirme qu'il n'y a pas d'instance de contrôle qui guiderait *a priori* les réactions des personnes à de tels discours. À l'inverse, les contextes activent un grand nombre de configurations psychologiques que l'on peut regrouper schématiquement en trois catégories. Bien qu'il ne constitue pas l'instance de contrôle suprême, le versant *cognitif* de ces configurations est essentiel. En accord avec les propositions développées dans le premier paragraphe, le traitement cognitif d'un contexte permet l'analyse logique du contexte, le repérage des contradictions et des manques, le rappel d'informations qui contredisent les affirmations d'un discours, etc. Mais il est plus ou moins activé. Nous avons aussi un versant *social* qui comporte de nombreux aspects : le soutien des pairs ou des personnes significatives, l'identité sociale (avec le clivage *in-group* / *out-group*) et donc le souci de conserver la proximité affective avec les membres de son groupe (comment s'opposer au discours dominant des membres de son groupe ?), etc. Nous

avons enfin les *émotions* induites par le contexte : indignation, colère, admiration, etc. (cf. les analyses de Haidt, citées par Lehalle, Ashkar, & Jiménez-Gutiérrez, 2012). La réaction de la personne dans un contexte sera la résultante dynamique des configurations réactivées.

- 75 Ainsi, une transaction est en résumé la rencontre entre une personne et un contexte. À la suite de la réaction de la personne au contexte, le système idéologique de cette personne est toujours transformé, dans des proportions plus ou moins importantes (c'est précisément l'un des paramètres des équations dynamiques). Le système peut être conforté (si la personne s'est trouvée en adéquation avec le contexte). Il peut aussi être égratigné et modifié par un contexte qui se révélerait en conflit avec les positions idéologiques antérieures. Comme les transactions se succèdent dans le temps, en très grand nombre, les modélisations dynamiques ont un caractère « itératif ». Une transaction au temps t provoque une transformation qui dépend en partie de l'état du système au temps précédent (résultat de la transaction précédente) et qui sera une composante de la dynamique de la transaction suivante. Il en résulte que le développement à long terme est une succession itérative de transactions. Ce qui se passe dans le présent de chaque transaction est donc essentiel. Comme le formulent Smith et Thelen (2003, p. 347) : « *In human development, every neural event, every reach, every smile and every social encounter sets the stage for the next and the real-time causal force behind change* ».
- 76 C'est pourquoi l'approche dynamique privilégie la description et l'analyse des trajectoires individuelles. Notre conception du développement s'en trouve complètement transformée car toutes les formes de trajectoires sont « développementales ». Les analyses en stades, comme celle de Kohlberg, restent pertinentes (avec en particulier les dépendances nécessaires entre stades successifs). Mais elles ne décrivent qu'une trajectoire parmi d'autres possibles. Étudier le développement, ce n'est plus seulement étudier les conditions d'un développement séquentiel unique, c'est étudier toutes les formes de trajectoires, avec des changements brusques ou progressifs, des retours en arrière possibles, des cheminements originaux et minoritaires, etc., car les trajectoires reflètent toujours la manière dont une personne a pensé s'adapter aux circonstances successives (cf. les transactions). Quand ces circonstances confortent régulièrement la personne dans son système de pensée (on peut parler « d'attracteurs »), celui-ci se spécifie et se stabilise, mais il ne constitue pas pour autant un « état », car cette stabilisation révèle simplement que sa dynamique est continuellement réactivée. Toutefois, lorsqu'une trajectoire aboutit à de telles stabilisations sur des attracteurs, il sera d'autant plus difficile d'en modifier la dynamique, c'est-à-dire de faire évoluer le système idéologique.
- 77 Ces principes ne sont pas en contradiction avec la distinction effectuée plus haut entre les modalités de fonctionnement sémantique, analogique et symbolique (voir également Lehalle et al., 2014). En effet, au cours d'une transaction, le contexte peut être traité à partir des éléments de la situation présente (modalité sémantique) ou en référence à d'autres contextes semblables (modalité analogique) ou comme un cas particulier d'une catégorie de contextes (modalité symbolique).
- 78 Les modélisations dynamiques sont également en accord avec la distinction heuristique entre processus, mécanismes et déterminants du développement (Lehalle & Mellier, 2013), dont on peut rappeler ici le principe car les modélisations dynamiques sont dans le prolongement de ces distinctions habituelles en psychologie du développement. On

parle de « processus » quand il s'agit de décrire le déroulement des changements psychologiques, en temps réel (fonctionnement / transactions) ou à plus long terme (développement / trajectoires). Les *mécanismes* sont de nature neuropsychologique ; ils produisent matériellement les changements (et donc les déroulements ou « processus »). Avec Kunnen et Bosma (2006), qui insistent sur cet aspect, ces mécanismes peuvent être considérés comme étant les mêmes chez tous individus. Car la différenciation interindividuelle résulte essentiellement des *déterminants* c'est-à-dire, ici, de la diversité des contextes auxquels la personne réagit successivement.

Les idéologies radicales : ruptures et continuité

- 79 Dans le cas des trajectoires qui orientent vers des idéologies radicales ou sectaires (comme le djihadisme), on retrouve la manifestation des processus dynamiques. Ces processus peuvent être repérés dans les témoignages individuels, car chaque trajectoire est spécifique, mais on peut aussi dégager des caractéristiques communes (Bouzar, 2015).
- 80 Des trajectoires très différentes peuvent conduire au djihadisme (*N.B.* Nous employons le terme de djihadisme en accord avec la terminologie discutée par Bouzar, 2015). Par exemple, Mourad Benchellali, qui a lui-même eu un parcours extrémiste et a été détenu à Guantánamo, exprime cette diversité de façon légèrement provocatrice lorsqu'il est interviewé par Guibal (2016, p. 195) :
- « On peut partir en Syrie parce qu'on a envie de se la raconter, parce qu'on veut emmerder le monde et pour qu'on parle de vous, parce qu'on éprouve de la jouissance à exister. On part [...] parce qu'on veut rejoindre quelqu'un qui est déjà parti, parce qu'on a la haine contre la société, parce qu'on n'a pas de boulot, et parce que l'État islamique, lui, propose quelque chose. [...] Souvent, ce n'est même pas l'idéologie qui est la première raison du départ pour le jihad. L'idéologie, c'est ce qui légitime, ce qui rassure, ce qui excite... C'est ce qui vous fait culpabiliser aussi. [...] »
- 81 Plus généralement, au travers des statistiques indiquées par Bouzar (2015), on imagine sans peine la diversité des trajectoires. En effet, les déclarations confessionnelles des quatre cents parents ayant appelé le CPDSI (Centre de prévention contre les dérives sectaires liées à l'islam) se répartissent ainsi : 40 % athées, 40 % catholiques, 19 % musulmans et 1 % juifs. Par ailleurs, toujours selon Bouzar, le basculement est fréquemment lié au passage à l'âge adulte : 30 % des jeunes concernés ont moins de 18 ans, 39 % ont de 18 à 21 ans, 31 % de 21 à 28 ans. Bouzar ajoute que la situation d'un jeune qui s'engage en croyant sauver les Syriens de la dictature est évidemment bien différente de celle d'un jeune qui a adhéré à l'idéologie de Daesh et qui a fait l'apologie du terrorisme pendant des mois sur *Facebook*. Plus loin, elle souligne que les explications sociologiques ne peuvent suffire, car certains jeunes embrigadés sont issus des classes moyennes ou supérieures et n'ont jamais subi de discrimination d'aucune sorte. Enfin, elle indique que les prises en charge concernent environ autant de filles que de garçons.
- 82 Pour avancer dans l'analyse des trajectoires développementales, on peut s'inspirer des observations de Moffit (1993) à propos de la délinquance. En effet, à un niveau très général d'analyse, deux grands types de trajectoire apparaissent. Certain.e.s adolescent.e.s et jeunes adultes se situent, d'un point de vue comportemental et idéologique, dans le prolongement (« continuité ») de ce qu'ils.elles ont vécu

auparavant dans leur enfance. D'autres en arrivent à une dynamique de rupture au moment de l'adolescence ou à l'âge adulte. Or, il peut y avoir continuité des références morales socialement positives, mais aussi continuité des comportements antisociaux et sectaires. Parallèlement, les ruptures adolescentes peuvent orienter vers un radicalisme antisocial (sans que des problèmes se soient manifestés auparavant, en apparence tout au moins, ni du point de vue du jeune ni du point de vue de son entourage) ; elles peuvent aussi manifester une réaction contre une idéologie sectaire désormais réprouvée. Nous avons donc quatre cas de figure prototypiques. Deux d'entre eux sont illustrés par l'exemple de la famille Merah. Abdelghani Merah (Merah & Sifaoui, 2012) témoigne du caractère raciste, intégriste et violent de son environnement familial ; Mohamed, le benjamin, a vécu son enfance dans un environnement particulièrement violent, discontinu et déstructuré ; par la suite, Mohamed, son frère Kader et sa sœur Souad se sont situés dans une sorte de continuité intégriste, prolongement de l'éducation familiale ; inversement, Abdelghani, autre frère, et Aïcha, autre sœur, se sont retrouvés, difficilement, dans une situation de rupture en rejetant les positions radicales de leur entourage familial.

- 83 Les trajectoires personnelles des membres de la famille Merah sont évidemment très spécifiques et très chaotiques, au sens des modélisations dynamiques. C'est-à-dire que les changements ne sont pas réguliers, ni toujours orientés dans le même sens, bien que les trajectoires aboutissent éventuellement à des positions qui se situent en continuité par rapport à l'environnement familial (cas de Souad). Ainsi, il est toujours extrêmement utile de s'intéresser aux trajectoires individuelles et aux récits de vie (Krettenauer & Hertz, 2015). Mais il est également pertinent de chercher à mieux comprendre les processus développementaux généraux qui sous-tendent, par petites étapes (les transactions), les changements à long terme.
- 84 S'agissant des processus de radicalisation, nous avons vu, avec les statistiques de Bouzar (2015), que les situations sociologiques sont au départ très différentes. Pourtant la dynamique des processus développementaux de radicalisation peut apparaître assez semblable. Au moment de l'adolescence, la configuration du système idéologique présente en effet des caractéristiques qui sont susceptibles d'influencer les réactions des adolescent.e.s placé.e.s dans un contexte de manipulation idéologique : insatisfaction personnelle, constat des injustices sociales, croyance en de nouveaux possibles (e.g. une autre société doit être possible, fondée sur d'autres principes), souci de se différencier des autres, d'être actif, d'avoir un rôle à jouer, etc. En correspondance avec ces caractéristiques, un contexte sera d'autant plus influent si, sans rien imposer en apparence, il offre des possibilités de réponse aux interrogations idéologiques et distille tout un système explicatif du monde.
- 85 Ainsi, quand Bouzar (2015) décrit les processus d'embrigadement et de désembrigadement (ce sont les termes qu'elle utilise), la dynamique développementale de ces processus apparaît clairement. Ce sont des processus à long terme, constitués d'une succession de transactions, où les influences ne se font pas directement mais au travers de la réaction de la personne. La place du cognitif est significative. Pas de raison raisonnée explicite : « Un discours embrigadant ne dicte jamais sa conduite à sa proie. » (Bouzar, 2015, p. 71). Symétriquement, le désembrigadement ne s'adressera pas directement à la raison de la personne :
- « ne jamais se placer sur le terrain du savoir (discussion théologique) ni sur la raison ("Mais réalise un peu ce que tu dis..."), ce qui renforcerait les certitudes de l'embrigadé, mais passer par l'émotion et l'affect pour remobiliser (refaire surgir)

son individualité broyée par l'embrigadement. Il s'agit de l'amener à comprendre le sens de ce qui lui est arrivé. » (p. 107).

- 86 Ainsi, bien que non sollicités directement, les aspects cognitifs sont pourtant toujours présents dans les réactions de la personne. Ils le sont au moment où le jeune adhère au système de pensée radicale et le juge adéquat... Paradoxalement, on aimerait qu'ils le soient plus, sous la forme d'un contrôle cognitif, précisément pour inverser la trajectoire d'embrigadement. Ils sont également en jeu dans le processus de désembrigadement qui cherche à les mobiliser mais indirectement. Voir également le cas cité au paragraphe 1 (Guibal, 2016).
- 87 Ajoutons que le processus de désembrigadement ne doit pas être vécu comme une régression, un retour à l'état antérieur, une sorte de défaite personnelle. Bouzar (2015) est très claire à ce sujet : « (le jeune) continue à construire son histoire et à mettre "de la différence" avec ses parents, comme tout adolescent. Dans la phase de post-désembrigadement, il est fondamental de respecter cette évolution. » (p. 151). Là encore, la dynamique est bien celle de processus développementaux constructifs.

Conclusion, questions de méthode et orientations

- 88 La complexité des changements idéologiques au moment de l'adolescence est manifeste quand on cherche à rassembler les recherches disponibles dans les domaines de la cognition et de la socialisation. C'est pourquoi les modélisations en systèmes dynamiques constituent une orientation utile pour mieux comprendre comment les diverses composantes interagissent et construisent les trajectoires individuelles typiques et atypiques.
- 89 Cette focalisation sur les processus développementaux conduit à quelques interrogations méthodologiques. De très nombreuses recherches sont de nature corrélationnelle. Elles reposent sur le recueil de données auprès d'un très grand nombre de participant.e.s qui répondent à des questions relevant de plusieurs dimensions psychologiques dont on cherche à apprécier les relations statistiques. Or, les corrélations obtenues sont souvent faibles, bien que statistiquement significatives (en raison du nombre de participant.e.s), si bien qu'il est difficile d'en tirer des conclusions utiles et explicatives. Blasi (1980, p. 1) exprimait déjà son scepticisme quand il écrivait : « *The use of correlational analysis might contribute to our predictive knowledge, but it is incapable of illuminating the articulation among the factors involved* ». De plus, en cherchant uniquement à dégager des relations attestées au niveau des groupes, on masque complètement ce qui se produit en réalité au niveau des individus (Van Geert, 2014). Depuis l'article de Blasi, les techniques d'analyse corrélationnelle ont beaucoup progressé ; elles sont devenues essentielles à la réflexion théorique, mais ne doivent pas s'y substituer.
- 90 Ainsi, l'opérationnalisation des dimensions psychologiques soumises à l'analyse est trop souvent discutable et rarement discutée. Que penser d'une recherche longitudinale (Eckstein, Noack, & Gniewosz, 2012) qui opérationnalise l'engagement politique par seulement quatre items (tels que *We should take the chance to participate in politics*), et la participation politique par six items (tels que : *I would donate money to a political organization*) ? Difficile également d'opérationnaliser les trois niveaux de croyance épistémologique dans le domaine de la politique ; la solution proposée par Ferreira et al. (2012) mêle en fait l'implication politique avec le niveau

« constructiviste » défini précédemment. Ce type de problème d'opérationnalisation est très fréquent. La discussion des recherches s'en trouve faussée, car on oublie habituellement les choix d'opérationnalisation pour ne retenir que le label de la dimension : « engagement politique », « participation politique », « identité morale », etc.

- 91 L'approche dynamique ne résout pas comme par miracle les problèmes d'opérationnalisation. Mais elle invite à se focaliser sur la description minutieuse des trajectoires individuelles. Cette description devrait d'abord reposer sur des données qualitatives avant toute analyse quantitative : placer les participant.e.s en situation de décision en contextes (selon une tradition bien établie en psychologie du développement) plutôt que de procéder à des autoévaluations dont on maîtrise mal les déterminants. Après tout, les entretiens psychologiques constituent en eux-mêmes des transactions dynamiques en contextes. En bref, il faut s'assurer du qualitatif avant de quantifier.
- 92 Malgré les difficultés de méthode, nous commençons à mieux connaître les modalités de la construction idéologique au moment de l'adolescence, et surtout de sa différenciation. La poursuite des recherches dans ce domaine est essentielle car les choix d'orientation professionnelle dépendent des représentations idéologiques et des priorités personnelles et sociales qu'elles impliquent. Or, les choix d'orientation débutent à un moment de la vie où la construction idéologique est loin d'être achevée. C'est pourquoi les recherches citées dans cet article peuvent aider à mieux cibler les interventions éducatives et évaluatives, avec tout particulièrement trois objectifs : mobiliser les ressources cognitives des adolescent.e.s, elles-mêmes en construction, lorsqu'ils.elles évaluent leurs propres opinions et celles des autres (en acceptant *a priori* l'éventualité de se trouver minoritaire dans leur propre groupe de pairs) ; valoriser les apports d'informations sur le fonctionnement des sociétés (pas seulement la nôtre), car toute connaissance factuelle est susceptible d'alimenter la réflexion idéologique ; susciter les discussions et les débats contradictoires, comme on l'a vu avec Kuhn et Crowell (2011).

BIBLIOGRAPHIE

- Adelson, J. (1975). The development of ideology in adolescence. In S. E. Dragastin & G. H. Elder (eds.), *Adolescence in the life cycle* (pp. 63-78). New York: John Wiley and Sons.
- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627.
- Barrett, M. (2012). *The PIDOP Project: an overview*. University of Surrey: <http://epubs.surrey.ac.uk/775796/1/Barrett%20%282012%29.pdf>
- Barrouillet, P. (2007). Le raisonnement chez l'enfant et l'adolescent. In S. Rossi & J.-B. Van der Henst (éd.), *Psychologies du raisonnement* (pp. 111-141). Bruxelles : De Boeck.

- Bègue, L. (1998). De la « cognition morale » à l'étude des stratégies du positionnement moral : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'Année Psychologique*, 98(2), 295-352.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45.
- Bouzar, D. (2015). *Comment sortir de l'emprise djihadiste ?* Ivry-sur-Seine : Les Éditions de l'Atelier / Éditions Ouvrières.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35, 561-576.
- Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 485-495.
- Emler, N. (1993). The young person's relationship to the institutional order. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (eds.), *Adolescence in its social worlds* (pp. 229-250). Hove, UK, and Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: beyond the rhetoric that "participation is always good!". *Journal of Adolescence*, 35, 599-610.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Flanagan, C., Beyers, W., & Žukauskienė, R. (eds.) (2012). Political and civic engagement development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35 [Special Issue].
- Flanagan, C. A., & Tucker, C. J. (1999). Adolescents' explanations for political issues: concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35(5), 1198-1209.
- Gréco, P. (1985). Réduction et construction. *Archives de psychologie*, 53, 21-35.
- Guibal, C. (2016). *Islamistan. Visages du radicalisme*. Paris : Stock.
- Hart, D., Yates, M., Fegley, S., & Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. In M. Killen, & D. Hart (eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 317-341). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Helwig, C. C. (1995a). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Helwig, C. C. (1995b). Social context in social cognition: psychological harm and civil liberties. In M. Killen & D. Hart (eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D., & Boyd, D. (2007). Mainland Chinese and Canadian adolescents' judgments and reasoning about the fairness of democratic and other forms of government. *Cognitive Development*, 22, 96-109.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jurkovic, G. J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher: a structural-developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 88(3), 709-727.

- Klaczynski, P. A. (2000). Motivated scientific reasoning biases, epistemological beliefs, and theory polarization: a two-process approach to adolescent cognition. *Child Development*, 71(5), 1347-1366.
- Kohlberg, L., & Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning: moral development and consideration of a seventh stage. In C. N. Alexander & E. J. Langer (eds.), *Higher stages of human development* (pp. 191-207). New York: Oxford University Press.
- Krettenauer, T., & Hertz, S. (2015). What develops in moral identities? A critical review. *Human Development*, 58, 137-153.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Kuhn, D. & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552.
- Kunnen, S. (ed.) (2012). *A dynamic systems approach to adolescent development*. Hove and New York: Psychology Press.
- Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 183-203.
- Lautrey, J. (2007). Le constructivisme après Piaget : l'apport des modèles de l'auto-organisation. In J. Lautrey (éd.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 7-50). Paris : Presses Universitaires de France (Nouveaux cours de psychologie, sous la direction de Serban Ionescu et Alain Blanchet).
- Lehalle, H. (2006). Le développement cognitif à la période de l'adolescence. In D. Jacquet, M. Zabalia, & H. Lehalle (éd.), *Adolescences d'aujourd'hui* (pp. 105-143). Rennes : Presses Universitaires.
- Lehalle, H. (2014a). Développement cognitif et développement moral. Tout est possible et rien n'est certain. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (éd.), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 73-99). Montréal : Les Presses de l'Université.
- Lehalle, H. (éd.) (2014b). Passé, présent, futur : quel modèle de développement ? *Enfance*, 66(3) [numéro thématique].
- Lehalle, H. (2017). *L'auto-organisation en psychologie du développement. Modèles connexionnistes, dynamiques et structuro-sémantiques*. Montpellier : Le Miradou (distribué par Amazon).
- Lehalle, H. (à paraître). Modèles connexionnistes, dynamiques et structuro-sémantiques. Comment théoriser l'auto-organisation de la personne ? In R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux & E. Sander (éds.), *Traité de Psychologie du Développement*, Paris : Masson.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 289-314.
- Lehalle, H., Ashkar, A., & Jiménez-Gutiérrez, T. I. (2012). Déterminants affectifs, cognitifs et sociaux de la réflexion morale des adolescents. *Enfance*, 64(3), 281-297.
- Lehalle, H., Delrieu, E., Joay-Arrouquet, J., & Vilette, B. (2014). Construction structurale et abstraction structurale : deux cheminements développementaux imbriqués. *Enfance*, 66(3), 335-364.
- Lehalle, H., & Mellier, D. (2013). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod (3^e édition revue et actualisée).

- Martinez, M. L., Peñaloza, P., & Velenzuala, C. (2012). Civic commitment in young activists: emergent processes in the development of personal and collective identity. *Journal of Adolescence*, 35, 474-484.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2015). Dynamic development of thinking, feeling, and acting. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (eds.), *Theory and method*. Volume 1 du *Handbook of child psychology and developmental science* (7^e édition, pp. 113-161), R. W. Lerner (Ed-in-chief). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- McGillicuddy-de Lisi, A. V., de Lisi, R., & Van Gulik, K. (2008). The effect of grade level, context, and family type on male and female adolescents' distributive justice reasoning. *Journal of Adolescence*, 31, 107-124.
- Merah, A., & Sifaoui, M. (2012). *Mon frère, ce terroriste*. Paris : Calmann-Lévy.
- Modgil, S., & Modgil, C. (eds.) (1985). *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moshman, D., & Franks, B. A. (1986). Development of the concept of inferential validity. *Child Development*, 57(1), 153-165.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France (1978, 5^e édition).
- Rossi, S., & van der Henst, J.-B. (éd.) (2007). *Psychologies du raisonnement*. Bruxelles : De Boeck.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Šerek, J., Lacinová, L., & Macek, P. (2012). Does family experience influence political beliefs? Relation between interparental conflict perceptions and political efficacy in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 577-586.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(8), 343-348.
- Tostain, M. (1999). *Psychologie, morale et culture : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Van Geert, P. (2014). Group versus individual data in a dynamic systems approach to development. *Enfance*, 66(3), 283-312.
- Van Goethem, A. A. J., Van Hoof, A., Van Aken, M. A. G., Raaijmakers, Q. A. W., Boom, J., & Orobio de Castro, B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*, 35, 509-520.
- Wainryb, C., & Pasupathi, M. (2015). Saints, and the rest of us: broadening the perspective on moral identity development. Commentary on Krettenauer and Hertz. *Human Development*, 58, 154-163.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing and Management*, 40, 97-111.

Wray-Lake, L., & Flanagan, C. A. (2012). Parenting practices and the development of adolescents' social trust. *Journal of Adolescence*, 35, 549-560.

RÉSUMÉS

Il est difficile d'imaginer que les engagements professionnels ne soient pas soutenus par des considérations idéologiques sur le fonctionnement de la société. Or, la période de l'adolescence est précisément celle où de telles constructions idéologiques se déterminent et se différencient. Ces constructions idéologiques peuvent être examinées sous divers aspects : composantes cognitives, références collectives et développement moral, engagements civiques et politiques. Mais, comme les changements adolescents s'effectuent selon des modalités très diverses, en continuité ou en rupture avec le passé, ce sont les analyses en systèmes dynamiques qui offrent les outils les plus pertinents pour mieux comprendre les processus de changement, en particulier lorsque les trajectoires développementales conduisent à des formes de radicalisation.

It is difficult to conceive of a professional engagement which is not backed up by some kind of ideological concern about society and social functioning. Moreover, the period of adolescence is clearly the developmental phase during which such ideological representations emerge and become differentiated.

These ideological constructs may be considered from different perspectives: cognitive aspects, collective issues and moral development, political and civic engagement. But, as the changes during adolescence progress along very different pathways, either in continuity from, or in breaking off from, the past, the dynamic systems approach provides the most relevant tools for a better understanding of the underlying processes, especially when developmental trajectories lead to radical end points.

INDEX

Mots-clés : adolescence, socialisation, idéologie, développement cognitif, développement moral, systèmes dynamiques, radicalisation

Keywords : Perceived career barriers, academic achievement, social cognitive career theory, non-parametric tests, Africa Introduction

AUTEUR

HENRI LEHALLE

est Professeur émérite de psychologie du développement, Université Paul Valéry-Montpellier et Laboratoire CHArt

(EPHE, Paris 8, Paris 10 et Paris 12. Thèmes de recherche : développement cognitif, jugement moral, modèles de développement. Courriel : henri.lehalle@wanadoo.fr, henri-lehalle@orange.fr