

CHAPITRE II

LA CONTRAINTE ADULTE
ET LE RÉALISME MORAL ⁽¹⁾

JEAN FÉLIX

Professeur à la Faculté de Philosophie
de l'Université de Paris

AVEC LE COLLABORER DE MONTMAGNY

LE JUGEMENT
MORAL
CHEZ L'ENFANT

LIBRAIRIE FÉLIX ALEN

[. . .]

Le réalisme moral nous paraît tenir à la conjonction de deux séries de causes : les unes propres à la pensée spontanée de l'enfant (le « réalisme » enfantin), et les autres à la contrainte exercée par l'adulte. Mais cette conjonction, loin de constituer un phénomène accidentel, nous paraît représentative des processus les plus généraux de la psychologie de l'enfant, et cela aussi bien dans le domaine intellectuel que dans le domaine moral. L'événement capital de la psychologie humaine, en effet, est que la société, au lieu de demeurer presque exclusivement intérieure à l'organisme individuel comme c'est le cas chez l'animal conduit par ses instincts, se cristallise presque tout entière à l'extérieur des individus. Autrement dit, comme l'a si vigoureusement établi Durkheim, les règles sociales, qu'elles soient linguistiques, morales, religieuses, juridiques, etc., ne peuvent se constituer, se transmettre et se conserver que par voie, non pas d'hérédité biologique interne, mais de pression externe des individus les uns sur les autres. Autrement dit encore, comme l'a démontré Bovet en psychologie morale, les règles n'apparaissent pas dans la conscience de l'enfant comme des réalités innées, mais comme des réalités transmises par ses aînés et auxquelles, dès l'âge le plus tendre, il doit se conformer grâce à une adaptation *sui generis*. Ces circonstances n'empêchent naturellement pas que certaines règles puissent contenir plus que d'autres un élément rationnel, correspondant ainsi aux invariants fonctionnels les plus profonds de la nature humaine ; mais qu'elles soient rationnelles ou simplement affaire de consensus et d'usage, les règles imposées par la contrainte adulte à l'esprit enfantin présentent tout d'abord un caractère plus ou moins uniforme d'exté-

riorité et d'autorité brute. Dès lors, au lieu de passer sans heurt d'un état primitivement individuel (le « social » que l'on a pu décrire dans les premiers mois de l'existence n'est que du social biologique, pour ainsi parler, donc intérieur à l'individu, donc individuel encore) à un état de coopération progressive, l'enfant se trouve aux prises, dès sa première année, avec une éducation coercitive qui brûle les étapes et finit par provoquer un véritable « court-circuit », selon l'heureuse expression de Claparède (1). D'où trois phénomènes à considérer : l'égoцентризм spontané et inconscient propre à l'individu comme tel, la contrainte adulte et la coopération. Mais, et ceci est l'essentiel, l'égoцентризм spontané de l'enfant et la contrainte adulte, loin de constituer sur tous les points l'exacte antithèse l'un de l'autre, s'accordent au contraire en certains domaines jusqu'à donner naissance à des compromis paradoxaux et singulièrement stables. En effet, seule la coopération peut faire sortir l'enfant de son état initial d'égoцентризм inconscient. Or la contrainte agit d'une tout autre manière que la coopération et renforce par conséquent les traits propres à l'égoцентризм, sur certains points tout au moins, jusqu'à ce que la coopération délivre l'enfant tout à la fois de cet égoцентризм et du résultat de cette contrainte. Nous allons essayer de vérifier ces affirmations en ce qui concerne le réalisme moral, puis nous comparerons ce phénomène aux processus exactement parallèles qui se présentent dans le domaine de l'intelligence enfantine.

Le premier groupe de facteurs tendant à expliquer le réalisme moral tient donc à l'un des caractères les plus spontanés de la pensée de l'enfant : au réalisme en général. En effet, l'enfant est réaliste, ce qui signifie que, dans presque tous les domaines, il est porté à considérer comme des choses (comme des objets extérieurs) à « réifier », ainsi que le disait très bien Sully, les contenus de sa conscience. En particulier, il présente une propension systématique à la « réification » des contenus de conscience communs à tous les esprits, d'où la matérialisation et la projection dans l'univers externe des réalités sociales.

Sans remonter jusqu'au stade « projectif » de Baldwin, qui se définit précisément par le réalisme intégral ou indissociation entre le subjectif et l'objectif, nous pourrions citer un grand nombre de phénomènes contemporains du réalisme moral lui-même.

Il faut rappeler ici avant tout l'attitude si nette des enfants en ce

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, 7^e éd., p. 502.

qui concerne les produits ou les instruments de la pensée (voir *R.M.*, sect. I). Le rêve par exemple, même lorsque l'enfant sait déjà bien qu'il est trompeur en son contenu, est systématiquement considéré, jusque vers 7-8 ans, comme une réalité objective, une sorte d'image éthérée flottant dans l'air et se fixant devant les yeux. Les noms (et cet exemple est très comparable à celui des règles morales, puisqu'il s'agit également de réalités transmises et imposées par l'entourage adulte) constituent un aspect des objets eux-mêmes : chaque chose a un nom, consubstantiel à sa nature, existant dès les origines et localisé en elle. Enfin la pensée elle-même, au lieu de consister en une activité interne, est conçue comme une sorte de puissance matérielle liée directement à l'univers extérieur.

Dans le domaine du dessin, M. Luquet a admirablement analysé le phénomène connu du « réalisme intellectuel ». L'enfant dessine les choses telles qu'il les connaît et non telles qu'il les voit. Assurément une telle habitude est avant tout preuve de l'existence et de l'étendue de ce rationalisme propre à toute pensée et qui seul est à même de rendre compte efficacement de la nature de la perception. Percevoir, c'est construire intellectuellement, et si l'enfant dessine les choses comme il les conçoit, c'est bien qu'il ne peut les percevoir sans les concevoir. Seulement, il est d'un rationalisme supérieur que de renoncer peu à peu aux faux absolus qui se situent en dehors et au-dehors du contexte des relations construites au cours même de l'expérience. Lorsque l'enfant dessinera les choses comme il les voit, c'est précisément qu'il renoncera aux objets isolés et posés « en soi », pour construire des systèmes véritables de relations tenant compte des perspectives et des connexions des choses entre elles. Ainsi le « réalisme intellectuel », tout annonciateur qu'il soit d'un rationalisme authentique, implique aussi une déviation, qui consiste à isoler trop tôt et ainsi à « réifier » les premiers produits de la construction rationnelle. C'est donc encore un « réalisme » au sens où nous prenons ce terme, c'est-à-dire une extériorisation illégitime des processus intellectuels, une fixation illégitime de chacun des moments du mouvement constructeur.

Etant ainsi réaliste dans tous les domaines, rien d'étonnant à ce que l'enfant « réalise » d'emblée et même « réifie » les lois morales auxquelles il obéit. Il est interdit de mentir, de voler, de détériorer les objets, etc. Voilà autant de lois qui seront conçues comme subsistant en soi, indépendamment de la conscience et par conséquent des circonstances individuelles et des intentions. Il faut, en effet, rappeler ici cette circonstance essentiel-

tielle que, précisément à cause du réalisme général de sa pensée spontanée, l'enfant conçoit toujours la notion de loi, jusque vers 7-8 ans, comme étant simultanément physique et morale. Nous avons, en effet, essayé de démontrer (voir *R.M.* et *C.P.*) qu'il n'existe, pour l'enfant, aucune loi naturelle purement mécanique avant 7-8 ans. Si les nuages avancent vite lorsqu'il y a du vent, ce n'est pas seulement à cause d'une liaison nécessaire entre le mouvement du vent et celui des nuages, c'est aussi et surtout parce que les nuages « doivent » avancer vite pour nous apporter la pluie, la nuit, etc. Si la lune n'éclaire que de nuit et le soleil que de jour, ce n'est pas seulement à cause des dispositifs matériels assurant cette régularité : c'est surtout parce qu'« il n'est pas permis » au soleil de se promener la nuit, parce que les astres ne sont pas maîtres de leur destinée, mais qu'ils sont soumis comme tous les êtres vivants à des règles de conduite s'imposant à leur volonté. Si les bateaux flottent alors que les cailloux coulent, ce n'est pas seulement pour des raisons relatives à leur poids : c'est parce que les choses doivent être ainsi en vertu de l'ordre du monde. Bref, l'univers est imprégné de lois morales : la régularité physique ne se dissocie pas de l'obligation de conscience et de la règle sociale. Il faudrait d'ailleurs se garder de conclure de cela que celles-ci prédominent sur celle-là. Il y a simplement indifférenciation entre les deux notions. La notion de la régularité physique est aussi primitive que celle de la régularité psychique ou morale, mais aucune des deux n'est conçue indépendamment de l'autre. Dès lors, il va de soi que la règle morale conserve quelque chose de physique. Comme les noms, pour l'enfant, elle fait partie des choses. Elle est une sorte de caractéristique et même de condition nécessaire de l'univers. Dès lors peu importent les intentions. Le problème de la responsabilité consiste simplement à savoir si la loi est respectée ou est violée. De même qu'un faux pas, même indépendamment de toute négligence, mène à terre en vertu de la loi de la chute des corps, de même une entorse faite à la vérité, entorse même involontaire, s'appelle mensonge et mène à la punition. Les choses elles-mêmes se chargent de nous punir (voir chap. suivant, § 3) lorsque la faute est restée inaperçue.

Bref, à ce premier point de vue, le réalisme moral nous apparaît comme un produit naturel et spontané de la pensée de l'enfant. La considération des intentions personnelles n'est, en effet, pas si naturelle qu'il le semble à la pensée primitive : l'enfant s'intéresse tout d'abord davantage au résultat qu'à la motivation de ses propres actes. C'est la coopération qui, en contraignant

l'individu à s'occuper sans cesse du point de vue d'autrui pour le comparer au sien, conduit au primat de l'intentionnalité. Il est frappant, en effet, de constater combien la pensée égocentrique des petits est inconsciente d'elle-même et peu portée à l'introspection (*J.R.*, chap. IV, §§ 1 et 2). On objectera à cela que la pensée primitive paraît tout au contraire orientée vers une sorte d'intentionnalisme universel : l'animisme enfantin consiste à prêter des intentions à toutes choses, les « pourquoi » également, l'artificialisme aboutit à la notion que rien n'existe sans motif, etc. Mais cela n'a rien de contradictoire avec ce que nous avançons ici : autre chose est, en effet, de prêter à tout des intentions stéréotypées, autre chose est de subordonner les actes aux intentions qui les ont inspirés. L'intentionnalisme qui caractérise l'animisme, l'artificialisme et les « pourquoi », avant 6-7 ans, procède d'une confusion entre le psychique et le physique, tandis que le primat de l'intentionnalité sur la règle extérieure suppose bien, au contraire, une différenciation toujours plus raffinée entre le spirituel et le matériel.

Mais ces considérations ne suffisent pas à rendre compte des phénomènes que nous avons observés, et il nous faut maintenant passer à l'examen du second aspect du réalisme moral. Le réalisme est, en effet, aussi un produit de la contrainte adulte. Cette double origine n'a d'ailleurs — nous l'avons déjà dit — rien de mystérieux : l'adulte fait partie de l'univers de l'enfant et les conduites ou les impératifs adultes constituent ainsi l'élément le plus important de cet « ordre du monde » qui est à la source du réalisme enfantin.

Seulement, il y a plus. Il semble, sur bien des points, que l'adulte fasse tout ce qui est en son pouvoir pour encourager l'enfant à persévérer dans ses tendances spécifiques, et cela en tant qu'elles sont précisément gênantes au point de vue du développement social. Alors que l'enfant, doté d'une liberté d'action suffisante, sort spontanément de son égocentrisme pour tendre de tout son être vers la coopération, l'adulte opère la plupart du temps de manière à renforcer l'égocentrisme enfantin sous son double jour intellectuel et moral. Il y a ici deux choses à distinguer, dont l'intérêt théorique diffère passablement, mais dont l'importance pratique est égale : l'extériorité des consignes adultes et le manque de psychologie de l'adulte moyen.

Les consignes morales, tout d'abord, demeurent presque nécessairement extérieures à l'enfant, tout au moins pendant les premières années. La plupart des parents imposent à l'enfant un grand nombre de devoirs dont la raison est longtemps incompré-

hensible pour lui : ne pas dire de mensonges, quels qu'ils soient, etc. Dans l'éducation la plus libérale, on est longtemps obligé d'astreindre l'enfant à des séries d'habitudes de propreté et d'hygiène alimentaire dont il ne peut d'emblée saisir le pourquoi. Toutes ces règles sont naturellement mises par l'enfant sur le même plan que les phénomènes physiques eux-mêmes. On doit manger après telle promenade, se coucher quand vient la nuit, se baigner avant de se mettre au lit, etc., exactement comme le soleil éclaire de jour et la lune de nuit ou comme les cailloux vont au fond de l'eau tandis que les bateaux flottent : tout cela est et doit être, tout cela s'impose comme l'ordre du monde, et doit avoir une raison, mais rien de tout cela n'est senti de l'intérieur comme sont sentis un mouvement de sympathie ou un mouvement de pitié. Il y a donc, dès l'abord, une morale de la règle extérieure et une morale de la réciprocité — ou plus justement les éléments qu'utilisera plus tard la morale de la réciprocité — et, tant que ces deux morales ne parviennent pas à réaliser leur unité, la première conduit presque fatalement à un certain réalisme.

Mais, en second lieu, et cela est malheureusement non moins important, la majorité des parents sont médiocres psychologues et pratiquent la plus contestable des pédagogies morales. C'est peut-être dans ce domaine que l'on saisit avec le plus d'acuité combien il peut être immoral de trop croire à la morale et combien un peu d'humanité vaut mieux que toutes les règles. L'adulte conduit ainsi de son côté l'enfant à la notion objective de la responsabilité et consolide par conséquent une tendance qui est déjà naturelle à la psychologie spontanée des petits.

Il est assurément difficile, sur de tels points, d'instituer une enquête objective. Mais, à défaut d'investigation systématique, quelques sources précieuses d'information permettent de ces coups de sonde dont la profondeur révèle souvent plus que l'accumulation d'observations incomplètes. La littérature est d'ailleurs là pour suppléer à la psychologie scientifique : le récit autobiographique qu'Ed. Gosse a intitulé *Père et Fils*, sans parler des romans qui ressuscitent des souvenirs d'enfance à peine transposés, en dit plus long que toute étude savante. L'analyse individuelle des jeunes délinquants ou des enfants « difficiles » est également révélatrice. Enfin il est impossible de faire la psychanalyse d'un adolescent ou d'un adulte sans qu'au cours de l'anamnèse spontanée, toujours si pleine d'intérêt, à laquelle se livre le sujet, les souvenirs les plus nets relatifs aux fautes pédagogiques des parents ne réapparaissent en foule.

Mais sans pouvoir saisir, autrement que par de tels procédés, les cas exceptionnellement révélateurs il serait peut-être possible de faire une enquête sur la mentalité des « parents moyens », en accumulant des observations prises en certaines situations homogènes et comparables entre elles, ne serait-ce que dans les trains et en particulier au retour des plaisirs du dimanche ! Comment ne pas être frappé par une série de non-sens psychologiques : l'effort des parents pour prendre l'enfant en faute, au lieu de prévenir les catastrophes et de l'empêcher, par des dérivatifs quelconques, de s'engager dans une voie où son amour-propre le fera nécessairement persévérer ; la multiplicité des consignes (les « parents moyens » sont comme les gouvernements inintelligents qui se bornent à accumuler les lois, au mépris même des contradictions et de la confusion d'esprit croissante qui résulte de cette accumulation) ; le plaisir d'appliquer des sanctions ; le plaisir d'user de son autorité et cette sorte de sadisme que l'on observe si fréquemment même chez de fort honnêtes gens dont la maxime est qu'il faut « briser la volonté de l'enfant » ou « faire sentir à l'enfant qu'il y a une volonté au-dessus de lui ».

Une telle pédagogie aboutit à ce perpétuel état de tension, qui est l'apanage de tant de familles et que les parents responsables mettent, cela va de soi, au compte de la méchanceté innée de l'enfant et du péché originel. Mais, si courantes et si légitimes à bien des égards, que soient la défense et la révolte de l'enfant contre de tels procédés, il est pourtant, dans la majorité des cas, vaincu intérieurement. Ne pouvant faire exactement le départ entre ce qui est bien et ce qui est critiquable dans l'attitude de ses parents, ne pouvant juger objectivement ses parents étant donné l'« ambivalence » de ses sentiments à leur égard, l'enfant, dans ses moments d'attachement, finit par donner raison intérieurement à leur autorité. Devenu adulte, il n'arrivera même que très exceptionnellement à se défaire des schèmes affectifs ainsi acquis et sera aussi stupide avec ses propres enfants qu'on l'aura été avec lui.

C'est dans cette contrainte des générations les unes sur les autres qu'il faut évidemment chercher la raison du développement et de la persistance du réalisme moral. Le réalisme moral, enraciné dans tout le réalisme spontané de la psychologie enfantine, est ainsi consolidé et stylisé de mille façons par la contrainte adulte. Une telle rencontre entre les produits de la pression adulte et ceux de la mentalité enfantine n'est pas un accident mais l'ordinaire de la psychologie de l'enfant ; et cela n'est que trop aisément explicable, puisque c'est par une longue action

des générations les unes sur les autres et à travers des tâtonnements multisculaires que s'est constitué, par une accommodation mutuelle des deux mentalités en présence, l'essentiel des préceptes de la pédagogie et de la morale communes.

Pour montrer combien est naturel ce double aspect du réalisme moral, comparons-le à un phénomène qui constitue son exact pendant au point de vue intellectuel : le réalisme verbal ou verbalisme, qui résulte de l'union du syncrétisme linguistique spontané de l'enfant avec la contrainte verbale de l'adulte.

L'un des traits les plus frappants de la mentalité égocentrique, au point de vue intellectuel, est le syncrétisme, c'est-à-dire la perception, la conception ou le raisonnement par schèmes globaux et inanalysés. Décrit par Decroly et Claparède dans le domaine de la perception, ce phénomène se retrouve dans la pensée de l'enfant sous tous ses aspects : explication, compréhension, raisonnement, etc. (voir *L.P.*, chap. IV). Nous l'avons retrouvé en particulier dans le domaine de la compréhension verbale : une phrase quelconque, un récit, un proverbe, donnent à l'enfant l'impression d'être entièrement compris dès qu'il est parvenu à se construire une sorte de schème d'ensemble ou de signification globale, même si le détail des mots ou des groupes de mots reste, en fait, incompréhensible. Une telle attitude dépend étroitement de l'égocentrisme : c'est, en effet, la discussion et la critique mutuelle qui nous poussent à l'analyse, tandis que, par devers soi, on s'estime vite satisfait d'une interprétation globale et par conséquent subjective. Or ce syncrétisme verbal conduit tout naturellement l'enfant au verbalisme : tout mot prenant un sens en fonction des schèmes syncrétiques, le mot finit par acquérir une consistance propre indépendamment de la réalité. Or quels sont les effets de la contrainte adulte eu égard à ce verbalisme ? Réduit-elle progressivement ce produit de l'égocentrisme ou aboutit-elle à le consolider ? Dans la mesure où l'adulte sait coopérer avec l'enfant, c'est-à-dire discuter sur un pied d'égalité et collaborer dans la recherche, il va de soi que son influence conduit à l'analyse. Mais, dans la mesure où sa parole se revêt d'autorité, dans la mesure, en particulier, où l'enseignement verbal l'emporte sur l'expérience en commun, il va de soi aussi que l'adulte consolide le verbalisme enfantine. Malheureusement, c'est cette seconde éventualité qui se réalise le plus souvent dans l'ordinaire de la pédagogie scolaire et même familiale : le prestige du verbe l'emporte sur toute expérience active et toute discussion libre. On a accusé l'école d'être responsable du verbalisme enfantine. Ce n'est pas tout à fait exact, puisque

le verbalisme est issu de certaines tendances spontanées de l'enfant : mais l'école, au lieu de créer un milieu favorable à la réduction de ces tendances, s'appuie sur elles et les consolide en les utilisant.

On voit donc combien sont parallèles les faits intellectuels et les faits moraux dans le domaine du réalisme : le réalisme moral et le verbalisme constituent ainsi les deux manifestations les plus nettes de la combinaison de la contrainte adulte avec l'égoïsme enfantin.

CONCLUSION GÉNÉRALE. — Les résultats obtenus au cours de notre étude du réalisme moral confirment ceux de notre analyse des règles du jeu de billes : il semble exister chez l'enfant deux morales distinctes, dont on peut d'ailleurs discerner les coups sur la morale adulte. Ces deux morales sont dues à des processus formateurs qui, en gros, se succèdent sans pourtant constituer des stades proprement dits. Il est possible, en outre, de marquer l'existence d'une phase intermédiaire. Le premier de ces processus est la contrainte morale de l'adulte, contrainte qui aboutit à l'hétéronomie et par conséquent au réalisme moral. Le second est la coopération qui aboutit à l'autonomie. Entre deux, on peut discerner une phase d'intériorisation et de généralisation des règles et des consignes.

La contrainte morale est caractérisée par le respect unilatéral. Or, comme M. Bovey l'a clairement montré, ce respect est la source de l'obligation morale et du sentiment du devoir : toute consigne émanant d'une personne respectée est le point de départ d'une règle obligatoire. C'est ce que notre enquête confirme abondamment. L'obligation de dire la vérité, de ne pas voler, etc., autant de devoirs que l'enfant sent profondément sans qu'ils émanent de sa conscience propre : ce sont des consignes dues à l'adulte et acceptées par l'enfant. Dès lors, cette morale du devoir, sous sa forme originelle, est essentiellement hétéronome. Le bien, c'est d'obéir à la volonté de l'adulte. Le mal, c'est de faire à son idée. Il n'y a pas de place, dans une telle morale, pour ce que les moralistes ont appelé le « bien », par opposition au « devoir » pur, le bien étant un idéal plus spontané de la conscience et plus attirant que coercitif. Certes les rapports de l'enfant avec ses parents ne sont pas que des rapports de contrainte. Il y a une affection mutuelle spontanée qui pousse l'enfant, dès les débuts, à des actes de générosité et même de sacrifice, à des démonstrations touchantes qui ne sont en rien prescrites. Là est, sans aucun doute, le point de départ de cette morale du bien que l'on verra se développer en marge de celle du devoir et qui

l'emportera complètement chez certains individus. Le bien est un produit de coopération. Mais le rapport de contrainte morale, qui est générateur du devoir, ne saurait par lui-même conduire qu'à l'hétéronomie. En ses conséquences extrêmes, il aboutit au réalisme moral.

Puis vient une phase intermédiaire, qu'a finement notée M. Bovey (1) : l'enfant n'obéit plus seulement aux ordres de l'adulte, mais à la règle en elle-même, généralisée et appliquée d'une manière originale. Nous avons observé ce phénomène à propos du mensonge : à un moment donné, l'enfant estime que le mensonge est vilain en soi, et, même si on ne le punissait pas, il ne faudrait pas mentir. Il y a là assurément un effet de l'intelligence, qui travaille au moyen des règles morales comme de toutes les données, en les généralisant et les différenciant. Mais, si nous tendons ainsi vers l'autonomie de la conscience, ce n'est encore qu'une demi-autonomie : il y a toujours une règle qui s'impose du dehors sans apparaître comme le produit nécessaire de la conscience elle-même.

Comment l'enfant en viendra-t-il à l'autonomie proprement dite ? Nous en voyons apparaître l'annonce lorsqu'il découvre que la vérité est nécessaire aux rapports de sympathie et de respect mutuels. La réciprocité paraît à cet égard être facteur d'autonomie. En effet, il y a autonomie morale lorsque la conscience considère comme nécessaire un idéal indépendant de toute pression extérieure. Or, sans rapport avec autrui, pas de nécessité morale : l'individu comme tel ne connaît que l'anomie et non l'autonomie. Inversement, tout rapport avec autrui dans lequel intervient le respect unilatéral conduit à l'hétéronomie. L'autonomie n'apparaît ainsi qu'avec la réciprocité, lorsque le respect mutuel est assez fort pour que l'individu éprouve du dedans le besoin de traiter autrui comme il voudrait être traité.

C'est ce que nous allons chercher à analyser au cours du prochain chapitre.

(1) Voir aussi BALDWIN, *Interprétation sociale et morale du développement mental*, trad. G. L. DUPRAT, Paris, 1899.

CHAPITRE III

**LA COOPÉRATION
ET LE DÉVELOPPEMENT
DE LA NOTION DE JUSTICE ⁽¹⁾**

[...]

Ces réponses, dont on voit la spontanéité, jointes au reste de notre enquête, nous permettent de conclure, dans la mesure où l'on peut parler de stades dans la vie morale, à l'existence de trois grandes périodes dans le développement de la justice chez l'enfant : une période s'étendant jusque vers 7-8 ans, durant laquelle la justice est subordonnée à l'autorité adulte, une période comprise entre 8 et 11 ans environ, et qui est celle de l'égalitarisme progressif, et enfin une période qui débute vers 11-12 ans, durant laquelle la justice purement égalitaire est tempérée par des préoccupations d'équité.

La première période est caractérisée par une indifférenciation des notions du juste et de l'injuste avec les notions de devoir et de désobéissance : est juste ce qui est conforme aux consignes imposées par l'autorité adulte. A vrai dire, durant ce stade déjà, l'enfant considère certains traitements comme injustes : c'est lorsque l'adulte ne suit pas vis-à-vis des enfants les règles qu'il a lui-même édictées (punir pour une faute non commise, interdire quelque chose qu'on a auparavant permis, etc.). Mais si l'adulte s'en tient à ses propres règles, tout ce qu'il prescrit est considéré comme juste. Dans le domaine de la justice rétributive,

toute sanction est admise comme parfaitement légitime, nécessaire et comme constituant même le principe de la moralité : si l'on ne punissait pas le mensonge, il serait permis de mentir, etc. Dans les histoires au moyen desquelles nous avons mis en conflit la justice rétributive et l'égalité, l'enfant de ce stade met la nécessité de la sanction au-dessus de l'égalité. Dans le choix des punitions, la sanction expiatoire prime la sanction par réciprocité, le principe même de ce dernier type de sanction n'étant pas exactement compris par l'enfant. Dans le domaine de la sanction immanente, plus des trois quarts des sujets, jusqu'à 8 ans, croient à une justice automatique émanant de la nature physique et des objets inanimés. Lorsque l'on met en conflit l'obéissance et l'égalité, le choix de l'enfant est toujours en faveur de l'obéissance : l'autorité prime la justice. Enfin, dans le domaine de la justice entre enfants, l'égalité constitue déjà un besoin, mais auquel le sujet ne donne libre cours que là où aucun conflit n'est possible avec l'autorité. Par exemple, l'acte de rendre les coups reçus, qui apparaît comme une mesure de justice élémentaire à un enfant de 10 ans, est considéré comme « vilain » par l'enfant de 6 et de 7 ans, bien que naturellement il le fasse constamment en pratique (on se rappelle que la règle hétéronome, si respectée soit-elle par la conscience du sujet, n'est pas nécessairement observée dans la vie réelle...). D'autre part, même dans les rapports entre enfants, l'autorité du grand l'emporte sur l'égalité. Bref, nous pouvons dire que, durant toute cette période durant laquelle le respect unilatéral l'emporte sur le respect mutuel, la notion de justice ne saurait se développer que sur certains points, là où précisément la coopération s'esquisse indépendamment de la contrainte. Sur tous les autres points, le juste se confond avec ce qui est imposé par la loi, et la loi est tout entière hétéronome et imposée par l'adulte.

La seconde période n'apparaît sur le plan de la réflexion et du jugement moral que vers 7 ou 8 ans. Mais il est clair qu'il y a là un léger retard par rapport à la pratique. On peut définir cette période par le développement progressif de l'autonomie et par le primat de l'égalité sur l'autorité. Dans le domaine de la justice rétributive, la notion de sanction expiatoire n'est plus acceptée avec la même docilité que précédemment, et les seules sanctions considérées réellement comme légitimes sont celles qui découlent de la réciprocité. La croyance en la justice immanente diminue de beaucoup et l'acte moral est recherché pour lui-même indépendamment de la sanction. En ce qui concerne la justice distributive, l'égalité l'emporte sur toute autre préoccupation. Dans

les conflits entre la sanction et l'égalité, l'égalité prime par principe. Il en est *a fortiori* de même dans les conflits avec l'autorité. Enfin, dans les rapports entre enfants, l'égalitarisme s'impose progressivement avec l'âge.

Vers 11-12 ans, nous voyons s'esquisser une attitude nouvelle, que nous pouvons caractériser par le sentiment de l'équité, et qui n'est qu'un développement de l'égalitarisme dans le sens de la relativité : au lieu de rechercher l'égalité dans l'identité, l'enfant ne conçoit plus les droits égaux des individus que relativement à la situation particulière de chacun. Dans le domaine de la justice rétributive, cela revient à ne plus appliquer la même sanction à tous, mais à tenir compte des circonstances atténuantes de certains. Dans le domaine de la justice distributive, cela revient à ne plus concevoir la loi comme identique pour tous, mais à tenir compte des circonstances personnelles de chacun (favoriser les petits, etc.). Loin de mener au privilège, une telle attitude conduit à rendre l'égalité plus effective qu'elle n'était auparavant.

Même s'il ne s'agit pas, dans cette évolution, de stades généraux, mais simplement de phases caractérisant des processus limités, nous en avons dit assez pour essayer de dégager maintenant les origines psychologiques et les conditions de développement de la notion de justice. Distinguons, à cet égard, la justice rétributive et la justice distributive, qui ne sont solitaires que réduites à leurs éléments essentiels, et commençons par la justice distributive dont les destinées, au cours du développement mental, semblent indiquer qu'elle constitue la forme la plus profonde de la justice elle-même.

La justice distributive peut être ramenée aux notions d'égalité ou d'équité. Pour l'épistémologie, de tels concepts ne sauraient être qu'*a priori* si l'on entend par *a priori* non pas naturellement une idée innée, mais une norme vers laquelle la raison ne peut pas ne pas tendre au fur et à mesure de son éuration. La réciprocité s'impose, en effet, à la raison pratique, comme les principes logiques s'imposent moralement à la raison théorique. Mais, au point de vue psychologique, qui est celui du fait et non plus du droit, une norme *a priori* n'a d'existence qu'à titre de forme d'équilibre : elle constitue l'équilibre idéal vers lequel tendent les phénomènes, et la question reste entière de savoir, étant donnés les faits, pourquoi leur forme d'équilibre est telle plutôt que différente. Ce dernier problème, qui est d'ordre causal, ne saurait se confondre avec le premier, qui est d'ordre réflexif, que le jour où le réel et l'esprit deviendraient coextensifs. En

attendant ce moment, bornons-nous à l'analyse psychologique, étant entendu que l'explication expérimentale de la notion de réciprocité ne saurait contredire en rien l'aspect *a priori* de cette même notion.

De ce point de vue, la notion d'égalité ou de justice distributive a incontestablement des racines individuelles ou biologiques, conditions nécessaires mais non-suffisantes de son développement. On peut observer très tôt chez l'enfant deux réactions qui joueront un grand rôle dans cette élaboration. La jalousie, tout d'abord, est extrêmement précoce chez les bébés : lorsqu'ils voient un autre enfant sur les genoux de leur mère ou qu'on leur prend un jouet pour le donner à d'autres, les enfants de 8 à 12 mois déjà expriment souvent de violents sentiments de colère. D'autre part, on observe en corrélation avec l'imitation, et la sympathie qui en résulte, des réactions d'altruisme et de partage également très précoces : un enfant de 12 mois mettra ses jouets entre les mains d'un autre, etc. Mais il va de soi que l'on ne saurait faire de l'égalitarisme une sorte d'instinct ou de produit spontané de la constitution individuelle. Les réactions auxquelles nous venons de faire allusion conduisent à des alternances capricieuses d'égoïsme et de sympathie. Certes la jalousie empêche les autres d'abuser de soi et le besoin de communiquer empêche le moi d'abuser d'autrui. Mais, pour qu'il y ait réelle égalité et besoin authentique de réciprocité, il faut une règle collective, produit *sui generis* de la vie en commun : il faut que, des actions et réactions des individus les uns sur les autres, naisse la conscience d'un équilibre nécessaire, obligeant et limitant tout à la fois *l'alter* et *l'ego*. Cet équilibre idéal, entrevu à l'occasion de chaque dispute et de chaque pacification, suppose naturellement une longue éducation réciproque des enfants les uns par les autres.

Mais, entre les réactions individuelles primitives qui donnent occasion au besoin de justice de se manifester, et la pleine possession de la notion d'égalité, notre enquête nous montre l'existence d'un long intermède. Ce n'est, en effet, que vers 10-12 ans, à l'âge où nous avons vu, par ailleurs, les sociétés d'enfants atteindre un *maximum* d'organisation et de codification des règles, que la justice se dégage réellement des éléments adventices. Il faut donc distinguer, ici comme précédemment, la contrainte et la coopération, et le problème est de savoir si c'est le respect unilatéral constitutif de la contrainte ou le respect mutuel constitutif de la coopération qui est le facteur prépondérant dans l'évolution de la justice égalitaire.

Or, sur ce point, les résultats de nos analyses nous paraissent décisifs : l'autorité comme telle ne saurait être source de justice, parce que le développement de la justice suppose l'autonomie. Cela ne signifie naturellement pas que l'adulte n'ait rien à voir dans le développement de la justice, même distributive. Dans la mesure où il pratique la réciprocité avec l'enfant et où il prêche d'exemple et non pas de paroles, il exerce, ici comme partout, son influence énorme. Mais l'effet le plus direct de l'ascendant adulte est, comme l'a bien montré M. Bovet, le sentiment du devoir, et il y a une sorte de contradiction entre la soumission qu'exige le devoir et l'autonomie entière que suppose le développement de la justice. En effet, parce que reposant sur l'égalité et la réciprocité, la justice ne saurait se constituer que librement consentie. L'autorité adulte, même si elle est conforme à la justice, a donc pour effet d'atténuer ce qui constitue l'essence même de la justice. D'où ces réactions des petits, qui confondent le juste et la loi, la loi étant ce qui est prescrit par l'autorité adulte. Le juste assimilé à la règle formulée, c'est d'ailleurs l'opinion de beaucoup d'adultes encore, de tous ceux qui ne savent pas mettre l'autonomie de la conscience au-dessus du préjugé social et de la loi écrite.

Ainsi l'autorité adulte, quoique constituant peut-être un moment nécessaire dans l'évolution morale de l'enfant, ne suffit pas à constituer le sens de la justice. Celle-ci ne se développe qu'au fur et à mesure des progrès de la coopération et du respect mutuel, coopération entre enfants d'abord, puis coopération entre enfants et adultes dans la mesure où l'enfant tend vers l'adolescent et se considère, au moins en son for intérieur, comme l'égal de l'adulte.

A l'appui de ces hypothèses, il est frappant de constater, chez l'enfant comme dans la société adulte, combien les progrès de l'égalitarisme vont de pair avec ceux de la solidarité « organique », c'est-à-dire avec les résultats de la coopération. Si nous comparons les sociétés d'enfants de 5 à 7 ans avec celles de 10 à 12 ans, nous pouvons noter, en effet, quatre transformations interdépendantes. En premier lieu, tandis que la société des petits constitue un tout amorphe, sans organisation et où tous les individus se ressemblent, la société des grands réalise un ensemble organique, avec lois et règlements, et souvent presque avec division du travail social (chefs, arbitres, etc.). En second lieu, il existe chez les grands une solidarité morale beaucoup plus forte que chez les petits. Les petits sont tout à la fois égocentriques et impersonnels, cédant à toutes les suggestions et tous les courants d'imitation : le sens du groupe se ramène ainsi pour

eux à une sorte de communion dans la soumission aux aînés et aux directions adultes. Les grands, au contraire, proscrivent entre eux le mensonge, la tricherie et tout ce qui compromet l'existence de la solidarité : le sentiment du groupe est ainsi plus direct et plus consciemment entretenu. En troisième lieu, la personnalité se développe dans la mesure où la discussion et l'échange des idées succèdent à la simple imitation mutuelle des petits. En quatrième lieu, le sens de l'égalité, comme nous venons de le voir, est beaucoup plus fort chez les grands que chez les petits, ceux-ci étant avant tout dominés par l'autorité. On voit que le lien entre l'égalitarisme et la solidarité est un phénomène psychologique général, qui ne dépend pas seulement de facteurs politiques comme cela peut paraître dans la société adulte. Il existe ainsi, chez l'enfant comme chez l'adulte, deux types psychologiques d'équilibre social : un type fondé sur la contrainte de l'âge, qui exclut l'égalité ainsi que la solidarité « organique », mais qui canalise sans l'exclure l'égoïsme individuel, et un type fondé sur la coopération, reposant sur l'égalité et la solidarité.

Passons à la justice rétributive. Contrairement aux principes de la justice distributive, il ne semble pas qu'il y ait dans les notions de rétribution ou de sanction d'élément *a priori* ou proprement rationnel. En effet, si la valeur de l'idée d'égalité s'accroît au fur et à mesure du développement intellectuel, l'idée de sanction semble perdre du terrain. Pour être plus précis, il faut, ainsi que nous l'avons tenté, distinguer deux éléments dans l'idée de rétribution : d'une part, les notions d'expiation et de récompense qui constituent ce que l'idée de sanction paraît contenir de spécifique, et, d'autre part, les idées de remise en état ou de réparation ainsi que les mesures destinées à renouer le lien de solidarité rompu par l'acte coupable. Ces dernières notions, que nous avons groupées sous le nom de « sanctions par réciprocité », paraissent ne relever que des idées d'égalité ou de réciprocité. Ce sont les premières de ces notions qui tendent à être éliminées, lorsqu'à la morale de l'hétéronomie et de l'autorité succède la morale de l'autonomie. Les secondes sont bien plus résistantes parce que s'appuyant précisément sur autre chose que l'idée de sanction.

Quoi qu'il en soit de cette évolution des valeurs, on peut, ici comme à propos de la justice distributive, assigner trois sources aux trois aspects principaux de la rétribution : comme nous l'avons déjà vu (§ 1), certaines réactions individuelles conditionnent l'apparition de la rétribution, la contrainte adulte

explique la formation de la notion d'expiation et la coopération rend compte des destinées ultérieures de la notion de sanction.

On peut trouver incontestablement des racines psychobiologiques à l'idée de sanction. Les coups déclenchent les coups, la gentillesse appelle la gentillesse, etc. Les réactions instinctives de défense et de sympathie déterminent ainsi une sorte de réciprocité élémentaire qui constitue le terrain de développement indispensable à la rétribution. Mais, naturellement, ce terrain ne suffit pas, et les facteurs individuels à eux seuls ne peuvent dépasser le stade de la vengeance impulsive sans aboutir à ce réglage et à cette codification, au moins implicite, des sanctions que suppose la justice rétributive.

Avec l'intervention de l'adulte, les choses changent. Très tôt, et avant même l'apparition du langage, la conduite de l'enfant est sans cesse sanctionnée. On approuve le bébé et on lui fait risette, ou bien on lui fait grise mine et on le laisse pleurer, selon les circonstances, et les intonations seules des voix environnantes suffisent à constituer une rétribution incessante. Durant les années qui suivent, l'enfant est sans cesse surveillé, tout ce qu'il dit et fait est contrôlé, donne lieu à encouragements ou à gronderies, et l'immense majorité des adultes considèrent encore comme parfaitement légitime l'usage des punitions, punitions quelconques ou châtiments corporels. Ce sont évidemment ces réactions de l'adulte, ordinairement dues à la fatigue ou à l'énerverment, mais souvent aussi codifiées « à froid », qui constituent le point de départ psychologique de l'idée de sanction expiatoire. Si l'enfant n'éprouvait pour l'adulte que de la crainte ou de la méfiance, comme cela peut arriver dans les cas extrêmes, ce serait simplement la guerre ouverte. Mais, comme l'enfant aime ses parents et éprouve pour leur conduite le respect si bien analysé par M. Bovet, la sanction lui apparaît moralement obligatoire et liée nécessairement à l'acte qui la suscite. La désobéissance — principe de tout « péché » est une rupture des rapports normaux des parents et de l'enfant ; une réparation est donc nécessaire, et, comme les parents manifestent leur « juste colère » par ces réactions diverses qui se traduisent sous forme de punitions, accepter ces punitions constitue la plus naturelle des réparations : la douleur infligée paraît ainsi rétablir les relations momentanément interrompues, et l'idée d'expiation prend ainsi corps dans les valeurs de la morale d'autorité. Cette notion « primitive » et matérialiste de la sanction expiatoire n'est donc pas, selon nous, imposée telle quelle par l'adulte à l'enfant et elle n'a même peut-être jamais été inventée par une conscience psycho-

logiquement adulte. Mais elle est le produit fatal de la punition, celle-ci étant réfractée à travers la mentalité mystiquement réaliste de l'enfant.

Or, si l'idée de sanction est ainsi solidaire du respect unilatéral et de la morale de l'autorité, il en découle que tout progrès dans la coopération et le respect mutuel sera de nature à éliminer peu à peu l'idée d'expiation de la notion de sanction, et à ramener celle-ci aux proportions d'une simple réparation ou d'une simple mesure de réciprocité. C'est bien ce que nous croyons avoir observé chez l'enfant. Au fur et à mesure que diminue le respect de la punition adulte, se développent certaines conduites que l'on ne peut pas classer dans la justice rétributive. Nous en avons vu un exemple dans les jugements de nos sujets relatifs aux coups rendus : il apparaît de plus en plus juste à l'enfant de se défendre lui-même et de rendre ce qu'il a reçu. Il s'agit bien là de rétribution, mais l'idée d'expiation ne semble pas jouer le moindre rôle dans ces jugements. Il n'est question que de réciprocité : un tel s'arroge le droit de me donner un coup de poing, donc ^[*] il m'octroie ce droit. De même le tricheur est favorisé dans la mesure où il triche, donc il est légitime de rétablir l'égalité en l'écartant du jeu ou en lui reprenant les billes gagnées.

On dira sans doute qu'une telle morale ne mène pas loin, puisque l'élite des consciences adultes réclame plus qu'une simple réciprocité, dans la pratique de la vie. La charité et le pardon des injures dépassent, aux yeux de beaucoup, l'égalité simple. A cet égard, les moralistes ont souvent insisté sur les conflits de la justice et de l'amour, la justice prescrivant parfois ce que réprouve l'amour, et inversement. Mais nous croyons que le souci de la réciprocité conduit précisément à dépasser cette justice un peu courte des enfants qui rendent mathématiquement autant de coups de poing qu'ils en ont reçu. Comme toutes les réalités spirituelles qui ne résultent pas d'une contrainte extérieure mais d'un développement autonome, la réciprocité comporte deux aspects : une réciprocité de fait et une réciprocité de droit ou idéale. L'enfant commence par pratiquer sans plus la réciprocité, ce qui n'est pas si facile qu'on pourrait le supposer. Puis, une fois qu'il est habitué à cette forme d'équilibre des actions, il s'opère une sorte de choc en retour de la forme sur le contenu. Ce ne sont plus seulement les conduites réciproques qui sont considérées comme justes, mais essentiellement les conduites susceptibles de réciprocité indéfinie. Le précepte : « Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit » succède ainsi à l'égalité brutale. L'enfant met le pardon au-dessus de la

[*] Note FJP : Nous avons substitué « donc » à « dont ».]

vengeance, non par faiblesse, mais parce qu'avec la vengeance « on n'en finira jamais » (garçon de 10 ans). De même qu'en logique on peut constater une sorte de choc en retour de la forme sur le contenu des affirmations, lorsque le principe de contradiction conduit à épurer les définitions initiales, de même en morale la réciprocité implique une épuration des conduites en leur orientation intime, en les faisant tendre par étapes jusqu'à l'universalité elle-même. Sans sortir de la réciprocité, la générosité — cette caractéristique de notre troisième stade — s'allie à la simple justice : aussi, entre les formes raffinées de la justice, telles que l'équité, et l'amour proprement dit, n'y a-t-il plus d'opposition réelle.

En conclusion, nous retrouvons ainsi, dans le domaine de la justice comme dans les domaines précédents, cette opposition de deux morales sur laquelle nous avons si souvent insisté. La morale de l'autorité, qui est la morale du devoir et de l'obéissance, conduit, dans le domaine de la justice, à la confusion de ce qui est juste avec le contenu de la loi établie, et à la reconnaissance de la sanction expiatoire. La morale du respect mutuel, qui est celle du bien (par opposition au devoir) et de l'autonomie, conduit, dans le domaine de la justice, au développement de l'égalité, notion constitutive de la justice distributive, et de la réciprocité. La solidarité entre égaux apparaît une fois de plus comme la source d'un ensemble de notions morales complémentaires et cohérentes, qui caractérisent la mentalité rationnelle. Assurément, on peut se demander si de telles réalités pourraient se développer sans une phase préliminaire durant laquelle le respect unilatéral de l'enfant pour l'adulte façonne la conscience enfantine. Comme l'expérience n'est pas possible, il n'est guère utile de discuter ici ce problème. Mais, ce qui est certain, c'est que l'équilibre moral constitué par les notions complémentaires du devoir hétéronome et de la sanction proprement dite est un équilibre instable, par le fait que la personnalité ne trouve pas en lui son épanouissement complet. A mesure que l'enfant grandit, la soumission de sa conscience à la conscience morale adulte lui paraît moins légitime, et, sauf les cas de déviations morales proprement dites qui sont constituées par la soumission intérieure définitive (ces adultes qui restent enfants toute leur vie) ou par la révolte durable, le respect unilatéral tend de lui-même au respect mutuel et au rapport de coopération, lequel constitue l'équilibre normal. Il est évident que, dans nos sociétés, la morale commune qui commande aux rapports des adultes entre eux étant précisément celle de la coopération, les exemples

ambiants accélèrent ce développement de la morale enfantine. Seulement, en définitive, il est probable qu'il faut voir là un phénomène de convergence plus que de pression sociale simple. Car, si les sociétés humaines ont évolué de l'hétéronomie à l'autonomie et de la théocratie gérontocratique sous toutes ses formes à la démocratie égalitaire, ce peut fort bien être que les phénomènes de condensation sociale, si bien décrits par Durkheim, ont avant tout favorisé l'émancipation des générations les unes par rapport aux autres et ont rendu possible, chez les enfants et les adolescents, l'évolution que nous venons de décrire.

Mais cette rencontre des problèmes sociologiques avec ceux de la psychologie génétique pose une question trop importante pour que nous nous contentions de ces indications, et il convient maintenant de confronter nos résultats avec les thèses essentielles des sociologues et des psychologues concernant la nature empirique de la vie morale.