



HAL
open science

L'influence de l'âge dans la construction du jugement moral chez les élèves de 6 à 10 ans

Elodie Roger

► **To cite this version:**

Elodie Roger. L'influence de l'âge dans la construction du jugement moral chez les élèves de 6 à 10 ans. Education. 2013. dumas-00861888

HAL Id: dumas-00861888

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861888>

Submitted on 16 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE : DESBIENS Agnès
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Psychologie**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : ROGER ÉLODIE
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 8**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Remerciements :

Tout d'abord, je souhaiterais remercier ma directrice de mémoire M^{me} Desbiens. Je lui suis reconnaissante de m'avoir suivie et guidée à chaque période de la réalisation de ce mémoire. Elle m'a donné toutes les clés pour mener à bien une véritable démarche de recherche mobilisant réflexion, données empiriques et appuis théoriques.

Je tiens à remercier également M^{me} Brasselet, sans qui le traitement statistique des données n'aurait été possible. Je la remercie d'avoir pris de son temps pour me montrer et m'expliquer les fonctions du logiciel Sphinx. Je suis heureuse d'avoir pu bénéficier de son expérience et de sa technique pour passer cette étape sereinement.

Ensuite, je remercie l'enseignante titulaire M^{me} El Youssoufi qui m'a accueillie et accompagnée pendant toute la durée de mon stage à l'école de Croix. Elle m'a permis de recueillir une partie des données auprès de sa classe de CM1 dont j'avais la responsabilité et d'échanger avec elle sur sa pratique professionnelle afin de renseigner le questionnaire à destination des enseignants.

Pour finir, je tiens à remercier M^{me} Moncheaux, enseignante de CP de l'école de Wasquehal, pour sa disponibilité et sa gentillesse. J'ai pu, grâce à elle, compléter les informations nécessaires pour l'analyse du jugement des élèves et des méthodes employées pour la gestion de classe. Son aide m'a été précieuse pour mon investigation sur le terrain. Je remercie enfin l'ensemble des enfants qui ont participé à cette recherche.

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| INTRODUCTION..... | p.1 |
| I – QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE..... | p.2 |
| II – CADRE THEORIQUE..... | p.4 |
| III – METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES..... | p.9 |
| 1) Hypothèses de travail et dispositif d’investigation..... | p.9 |
| 2) Limites de l’étude et présentation du terrain..... | p.11 |
| IV – TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES..... | p.13 |
| 1) Cotation du questionnaire et méthode de traitement statistique..... | p.13 |
| 2) Présentation et confrontation des résultats..... | p.14 |
| V – INTERPRETATION DES RESULTATS..... | p.17 |
| 1) Enseignements tirés du point de vue théorique..... | p.17 |
| 2) Enseignements tirés du point de vue pédagogique..... | p.19 |
| CONCLUSION..... | p.23 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | p.25 |
| TABLE DES ANNEXES..... | p.26 |

INTRODUCTION

Parce que sa fonction évolue avec les publics et les époques, le professeur des écoles est tenu de toujours « se former et innover » comme le mentionne le référentiel de compétences. C'est pourquoi l'innovation pédagogique constitue un point essentiel de sa formation avec la réalisation, durant les deux années de master SMEEF spécialité « Professorat des Écoles », d'un mémoire professionnel. Institué dans le cadre de l'UE 6 « Initiation à la recherche », ce mémoire rassemble l'ensemble des réflexions et travaux menés par l'étudiant sur un sujet qu'il choisit en fonction des possibilités d'investigation et de ses propres intérêts. Celui-ci s'inscrit dans le champ d'une discipline enseignée à l'école primaire ou relative à l'exercice de son métier.

A l'origine de mon choix, les années passées sur les bancs de l'école ont marqué ma mémoire. Elles représentent pour moi une période essentielle de la vie pour construire la pensée. J'en garde un souvenir fort car j'ai eu la chance de connaître lors de mon année de CM2 un instituteur formidable qui a su me transmettre le goût d'apprendre. Aujourd'hui, cette expérience oriente mon projet professionnel mais également ma curiosité. Je remarque encore son empreinte, particulièrement dans ma façon de percevoir le monde et d'interagir avec lui. Je pense par exemple aux notions de respect de l'environnement auxquelles j'ai été sensibilisée dès le plus jeune âge. Celles-ci influencent toujours mon quotidien et déterminent mes engagements d'écocitoyenne. Ma conduite est donc guidée par un ensemble de valeurs que j'ai assimilées depuis l'enfance et que j'utilise en fonction des situations.

Mais si le passé conditionne en partie nos vies et forge nos convictions, il n'est pas le parfait reflet du présent. Chaque enfant traverse dans sa vie des épreuves qui le font grandir aussi bien sur le plan cognitif et que sur le plan affectif. Fruit de la maturation du système nerveux et de sa stimulation par l'environnement social, son raisonnement connaît une évolution considérable, laquelle est ponctuée d'une succession de stades. Cette progression, qui est commune à toutes les cultures et à tous les individus, accompagne à la fois l'affirmation de la personnalité et la construction de la morale. C'est pourquoi notre jugement diffère de l'enfance à l'âge adulte, quand bien même le comportement qui en résulte serait toujours le même. J'ai donc voulu savoir comment se développe la distinction que nous faisons entre ce que nous appelons « bien » et « mal ».

Enfin, dans des perspectives professionnelles, je suis convaincue des bénéfices que

je pourrais tirer de cette question pour une pratique future. Ses enseignements pourront notamment éclairer certains points concernant l'établissement de règles de vie et l'enseignement de l'éducation civique et morale. Le « vivre ensemble » constitue l'un des apprentissages fondamentaux de l'école et participe à l'épanouissement des élèves dans leur environnement social. D'autre part, la discipline et la gestion de classe comptent parmi les préoccupations principales des enseignants débutants, souvent mis en difficultés par une méconnaissance du raisonnement moral et de son fonctionnement. Tous ces domaines touchant à la morale sont autant de terrains propices aux exploitations pédagogiques qui laissent entrevoir l'intérêt d'une recherche empirique sur le sujet.

I – QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

C'est ainsi que sont nées mes premières interrogations sur la construction du jugement moral. Selon l'encyclopédie Universalis, le jugement est « *l'acte de la pensée qui affirme ou nie, et qui ainsi pose le vrai ; plus largement, c'est le point d'arrêt d'un problème, qui s'achève dans une décision.* » Par conséquent, le jugement moral peut se définir comme la **faculté de l'esprit à estimer le contenu éthique d'une situation ou d'une conduite**. Celui-ci répond à un certain nombre de valeurs ou de principes moraux érigés par la communauté. Ces principes varient selon la culture, les croyances et les besoins de la société de telle sorte qu'ils participent à sa survie. La morale universelle, quant à elle, détermine toutes les valeurs conditionnant le comportement de l'ensemble des ethnies, peuples et sociétés de la Terre.

Parmi les institutions sociales, l'école est certainement l'une des plus influentes sur l'adoption de ces préceptes moraux. Car si le jugement moral se construit, cela signifie qu'il n'est pas inné et qu'il peut donc être modelé en fonction de l'expérience personnelle. On reconnaît donc l'intérêt que peut avoir un enseignant à connaître les étapes ainsi que les facteurs de son acquisition. Il pourra dès lors adapter son enseignement en fonction du positionnement de l'enfant par rapport à celle-ci et intervenir plus efficacement pour favoriser sa progression, son objectif étant l'autonomie morale de ses élèves. En effet, d'après le Bulletin Officiel n°31 du 1 septembre 2011 : « *les principes mêmes de la morale veulent que le respect des valeurs et des règles communes s'accomplisse par l'exercice d'une volonté individuelle qui, tout en exerçant les droits qui lui appartiennent, accepte*

librement des devoirs reconnus par tous et par chacun. »

Quand peut-on estimer un enfant comme responsable de ses actes ? Peut-on situer son comportement et son jugement moral sur une échelle commune malgré les différences individuelles ? C'est ce qu'affirme la théorie constructiviste que j'ai choisie de vérifier. Il s'agit donc de reconnaître une évolution de la conscience morale chez des enfants d'âges différents. Cette évolution concerne avant tout la manière dont l'enfant évalue telle ou telle conduite : les principes qu'il invoque, les facteurs qu'il prend en compte et le raisonnement qu'il construit. L'analyse de cette progression permettrait ensuite de déterminer la place du développement cognitif et de l'environnement social avant de répondre à une autre question : **Le jugement moral résulte-t-il d'un apprentissage par transmission ou par construction ?** De cette façon, le maître serait éclairé sur son rôle à jouer dans l'acquisition de la moralité.

II – CADRE THEORIQUE

Par quel processus un enfant peut-il trancher entre ce qui est bon ou mauvais, bien ou mal, dans son propre comportement et dans celui des autres ? Jean **Piaget** est l'un des premiers à s'intéresser à l'aptitude enfantine à prononcer des jugements moraux. Au cours des années trente, il observe chez les enfants leurs comportements spontanés et leurs réactions face à des situations-problèmes qu'il provoque. L'une de ses conclusions majeures révèle alors la distinction de stades d'évolution du jugement moral (Piaget, 1932). Piaget réfute donc l'idée, avancée notamment par le sociologue Émile Durkheim, que les jugements moraux viennent aux enfants à mesure qu'ils adoptent les normes de leur société.

Le premier stade qu'il définit est celui d'une moralité centrée sur la « lettre des règles » et le respect unilatéral. L'enfant respecte la règle lorsqu'elle est prononcée par une personne qui a autorité sur lui mais ne l'interprète pas. Cette morale dite « **hétéronome** » s'observe chez les enfants de moins de sept ans environ et correspond à l'égoïsme de la période pré-opératoire. Elle conduit à ce que Piaget a appelé la « responsabilité objective » du jugement moral : la faute se mesure aux conséquences physiques et matérielles plutôt qu'à l'intention ou les circonstances.

A partir de sept ans, l'enfant interagit de plus en plus avec ses pairs et évolue vers une moralité « **autonome** ». Il devient alors capable de considérer de manière critique les règles qui ne sont plus vues comme quelque chose d'immuable. Le respect unilatéral pour l'adulte fait place au respect mutuel et la « responsabilité subjective » du jugement moral fait son apparition. L'enfant sait dès lors baser son appréciation d'un acte ou d'une personne sur plusieurs facteurs comme l'intention du responsable. De cette étude, Piaget en tire une nouvelle conception de l'éducation morale étayée par l'évolution du raisonnement des enfants sur les questions éthiques.

Quelques dizaines d'années plus tard, un psychologue américain nommé Lawrence **Kohlberg** se penche à son tour sur la question (Kohlberg, 1964, 1976, 1981). A l'instar de Piaget, ce dernier ne s'intéresse pas tant à la réponse de l'enfant qu'aux arguments invoqués pour la justifier. Il cherche ainsi à identifier les mécanismes mentaux, les processus opératoires qui sont à la base de la formulation des jugements moraux chez les individus. Pour ce faire, il soumet à ses sujets des dilemmes moraux, autrement dit des problèmes ne

possédant pas de solution unique ou unanime. Le dilemme de Heinz compte parmi les plus célèbres : « *La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse. Que devrait faire Heinz ? Devrait-il voler le médicament pour sauver sa femme ?* »

Comme c'est le cas ici, les dilemmes moraux opposent généralement des critères de nature légale tels que l'interdiction de voler à des critères de nature morale que l'on retrouve par exemple dans la valeur de la vie humaine, au-delà de l'application stricte des lois. Le nombre d'issues est donc restreint bien que les raisons de les choisir soient nombreuses. C'est sur la base des justifications mises en avant par les sujets de l'expérience que Kohlberg élabore son modèle de développement moral. Composé de six stades eux-mêmes regroupés en trois grands niveaux de développement, celui-ci s'organise selon trois lois : la successivité et l'irréversibilité d'un stade à l'autre et leur universalité. Pour finir, ce jugement peut être qualifié d'intégratif, une personne ayant atteint un stade supérieur étant à même de comprendre les raisonnements des individus aux stades inférieurs, et sujet à la stagnation, tout le monde n'atteignant pas nécessairement tous les stades dans leur vie

Au premier niveau, celui de la **morale préconventionnelle**, l'enfant n'a pas encore pris conscience des conventions sociales. Il répond aux sources d'autorité qui lui sont physiquement supérieures et prend ses décisions uniquement en fonction de ses attentes de l'instant. C'est le comportement d'une majorité d'enfants âgés de deux à sept ans.

Le stade 1 de ce niveau correspond à l'orientation vers la punition et l'obéissance. L'enfant s'en remet aux décisions des adultes détenteurs de l'autorité. La sanction impose l'obéissance et détermine les mauvaises actions, ce qui produit des réponses du type « *Non parce que sinon les gendarmes le mettront en prison.* » et « *Oui parce que sinon Dieu le punirait d'avoir laissé mourir sa femme.* » au dilemme de Heinz.

Au stade 2, qui coïncide avec les opérations concrètes et la réversibilité, l'enfant se plie aux règles qui sont dans son intérêt immédiat. Ce qui entraîne des conséquences plaisantes est nécessairement bien et la justice est un échange équitable où chacun trouve son compte. On parle de relativisme instrumental ou d'hédonisme naïf correspondant aux réponses « *Non parce qu'il pourra se trouver une autre femme.* » et « *Oui parce qu'il aime*

sa femme et a besoin d'elle pour être heureux. ».

La **morale conventionnelle**, donnée pour le deuxième niveau, s'échelonne de sept à quinze ans environ. Elle prend place dans l'esprit de l'enfant en même temps que la prise en compte des conventions sociales. La règle a une valeur parce qu'elle a des motifs rationnels et qu'elle est admise par le groupe d'appartenance.

La concordance interpersonnelle du stade 3, se distingue par la présence des valeurs collectives sur les intérêts particuliers. Cependant, le groupe de référence reste limité à l'entourage proche : famille, réseau de connaissances ou d'amis. Les actions morales sont celles qui aident les autres ou bénéficient de leur assentiment. L'enfant, désormais capable d'empathie, recherche avant tout à plaire et valorise la loyauté, le respect et la confiance mutuelle pour évaluer les comportements sociaux. Au dilemme de Heinz, il serait le plus susceptible de répondre : « *Non parce que ses collègues ne comprendraient pas qu'il puisse être un voleur.* » ou « *Oui parce que ses amis ne comprendraient pas qu'il ait laissé mourir sa femme.* ».

Le stade 4 étend ces considérations au niveau de la société tout entière. Les lois transcendent le groupe d'appartenance pour s'appliquer indépendamment de l'approbation sociale. Le sujet manifeste son adhésion au système de justice et de régulation sociales sans jamais toutefois remettre en cause son bien-fondé. Son argumentation évolue donc pour ressembler à « *Non parce que le vol est interdit par la loi.* » ou « *Oui parce que la non-assistance à personne en danger est punissable par la loi.* ».

Le troisième et dernier niveau amène des conduites qui vont au-delà des conventions de la société : il s'agit de la **morale postconventionnelle**. Selon Kohlberg, tous les individus ne se rendent pas à ce niveau mais en ont les possibilités dès l'âge de douze ans. On reconnaît à ce niveau une intériorisation des principes moraux et une prise de position personnelle.

Au stade 5, ce ne sont plus les lois elle-mêmes qui constituent les références morales mais les fondements de celles-ci. L'adolescent ou l'adulte prend progressivement conscience du caractère relatif des lois et de leurs contradictions potentielles avec certaines valeurs absolues telles que la préservation de la vie et de la dignité humaine. En définitive, l'équilibre entre la loi et la morale est maintenu par le principe d'un contrat social qui doit tendre vers « le meilleur pour le plus grand nombre ». « *Non parce que le droit de propriété est à la base des législations démocratiques.* » et « *Oui parce que la santé est un*

principe de bien-être. » sont les arguments du dilemme qui caractérisent ce stade.

Enfin, le stade 6 est celui des principes éthiques universels. L'individu assume la pleine responsabilité de ses actes et se comporte selon des principes moraux, choisis pour leur cohérence et leur universalité. Le bien est ici défini selon la décision d'une conscience individuelle éclairée, appliquant ses principes quelles que soient les lois locales. Kohlberg s'est par la suite longuement interrogé sur l'existence réelle d'un tel stade. Il semblerait en fait qu'il ne fasse la particularité que de quelques individus qui consacrent leur vie entière aux causes humanitaires (Kohlberg, 1981). Néanmoins, si ces deniers étaient interrogés, ils répondraient probablement : « *Non parce que le droit de propriété est un principe universel* » ou « *Oui parce que la vie est une valeur plus fondamentale que n'importe quel autre droit.* ».

L'analyse conceptuelle de cette succession de stades fait clairement apparaître la cohérence du système proposé. Il est facile en effet de montrer que chaque étape de l'évolution s'appuie nécessairement sur la précédente. Par exemple, on imagine bien la difficulté qu'aurait un individu au stade 4 pour apprécier le fonctionnement social dans son ensemble sans avoir d'abord éprouvé le fonctionnement des groupes sociaux à une échelle plus réduite comme au stade 3. D'autre part, *si ce développement apparaît comme un processus spontané et inhérent à la nature humaine, il n'en reste pas moins influençable.* En effet, Kohlberg (1981) souligne que la réflexion personnelle, l'instruction et les discussions pour résoudre des dilemmes éthiques sont autant d'activités stimulantes pour le favoriser. C'est dans ces perspectives pédagogiques que je souhaite mener mes recherches sur la construction du jugement moral.

Depuis l'élaboration de ce modèle, plusieurs critiques ont porté sur ses suppositions théoriques ou ses limites expérimentales. Carol **Gilligan** (1982) reproche notamment à Kohlberg de réduire sa moralité aux questions de justice et d'équité ainsi que son étude à une population masculine. Écoutant de nombreuses femmes, elle constate l'existence d'une autre orientation ou préoccupation morale : celle de ne pas laisser quelqu'un dans le besoin. Elle fait donc l'hypothèse que cette morale de la **sollicitude**¹ prédomine dans le jugement féminin car s'associe chez elles à une prédisposition pour l'empathie et les relations interpersonnelles. Toutefois, aucune recherche n'est parvenue à ce jour à le

1 « Morality of care » en anglais

confirmer de façon probante.

On peut citer également la remise en cause de la valeur universelle de ses stades du fait de leurs présupposés philosophiques. Il est vrai que les critères moraux retenus par Kohlberg demeurent culturellement centrés dans la mesure où ils sont rattachés à l'éthique d'une société et d'une époque. Il aurait été effectivement difficile d'évoquer au stade 6 les principes universels de droit de la personne pour une civilisation telle que celle de Grèce Antique qui considérait l'esclavage comme naturel. Dans ses écrits ultérieurs (Kohlberg, 1981), Kohlberg reconnaît lui-même les limites de sa théorie et ajoute que le jugement moral ne doit pas se réduire à un « développement logico-cognitif ». Sa théorie n'a depuis cessé d'évoluer, au grès des développements de son auteur et des contributions des autres chercheurs tels que Eliot Turiel² et James Rest³. Néanmoins, Kohlberg restera toujours attaché à son modèle en 6 stades qui constituera pendant plus de trente ans le paradigme de la psychologie morale.

L'irréversibilité de ces stades devra enfin être nuancée, étant donné qu'un même individu peut, dans différentes situations, émettre des jugements moraux appartenant à des stades distincts. Cette variabilité intra-individuelle peut s'expliquer de différentes façons. Il a été présenté tout d'abord que la distribution des réponses était le plus souvent « gaussienne », c'est-à-dire centrée sur un stade principal auquel se trouve l'individu au moment de l'investigation et accompagnée de quelques réponses marquant l'ébauche du stade supérieur ou le vestige du stade inférieur. La progressivité du développement moral que reflète une telle distribution s'explique par la nécessité, pour l'acquisition d'une nouvelle règle, d'un contexte précis avant sa généralisation.

D'autre part, certains contextes se prêtent manifestement mieux à l'application d'une nouvelle règle que d'autres et révèlent donc une variabilité suivant le degré d'implication et d'intérêt de l'individu interrogé. C'est le cas par exemple d'une des variantes du dilemme de Heinz, montrant ainsi qu'il est plus facilement envisageable de juger moral le vol d'un médicament pour sauver sa femme que pour sauver sa voisine. Cette caractéristique fut notée par Kohlberg lui-même (1969) et par Piaget avant lui (1932) ; c'est pourquoi ces deux auteurs présentent leurs statistiques d'évolution en comptabilisant les réponses selon les âges plutôt que les individus.

2 Turiel E., (2002), *La culture de la morale: le développement social, le contexte et les conflits*, Cambridge University Press.

3 Rest J., (1979), *Développement du jugement sur les questions morales*, University of Minnesota Press.

III – METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES

1) Hypothèses de travail et dispositif d'investigation

À la lumière de ces études, le développement moral apparaît comme un processus complexe mettant en jeu différents facteurs cognitifs et sociaux. Toutefois, son caractère universel retient mon attention pour ce qu'il peut impliquer dans le domaine de l'éducation et me pousse à approfondir mes recherches dans ce sens. Il s'agit de **vérifier si la progression du jugement moral est véritablement inscrite dans le temps et ce, malgré la variabilité individuelle**. Par conséquent, la problématique que je me propose d'étudier est la suivante : « *Quelle est l'influence de l'âge dans la construction du jugement moral des enfants de six à dix ans ?* ». Conformément aux niveaux préconventionnel et conventionnel de la théorie de Kohlberg, je fais donc l'hypothèse d'**observer avant et après l'âge de sept ans une variation des types de raisonnements moraux**, comme synthétisée dans le tableau ci-dessous (les « X » symbolisant les effectifs les plus importants) :

| Ages des élèves | Niveau de jugement moral (conformément à l'échelle de Kohlberg) | | |
|-----------------|---|----------------|----------------|
| | Stade 2 | Stade 3 | Stade 4 |
| 6/7 ans | X | | |
| 9/10 ans | | X | X |

De plus, la vérification d'une telle relation entre le niveau de raisonnement moral et l'âge des enfants ouvrirait sur un vaste champ d'exploitations et d'adaptations pédagogiques. Centrée sur l'optimisation de l'éducation morale à l'école, je chercherai à évaluer ensuite le niveau d'adaptation des pratiques enseignantes aux différences de jugement. Une analyse comparative des niveaux de jugements des élèves et des réponses de leurs enseignantes pourra notamment initier une réflexion quant aux possibilités et aux limites d'une éducation morale à l'école élémentaire. Les résultats pourront nous encourager en effet à repenser les questions morales et disciplinaires sous un nouvel angle pour tendre vers une approche différenciée en fonction de l'âge des enfants. Il s'agira enfin de déterminer l'adaptation des différents outils dont dispose l'enseignant pour faire installer et appliquer les règles.

J'ai choisi pour cela d'établir deux questionnaires d'investigation à soumettre aux enfants de différentes classes d'âge et à leur enseignant titulaire. Ces classes seront au nombre minimum de deux et les plus éloignées possible entre elles, c'est-à-dire une classe de CP et une classe de CM2, l'incapacité de lecture rendant impossible la passation d'un questionnaire en maternelle.

Le **questionnaire des élèves**, qui consiste en une série de dilemmes moraux semblables à celui de Heinz, a pour objectif d'évaluer le raisonnement moral des enfants en fonction des niveaux de Kohlberg. Les situations ont été choisies pour s'approcher au plus près de celles rencontrées dans le quotidien des enfants et disposer d'une grande palette de tendances et de sentiments tels que la jalousie, la vengeance ou le mensonge. Le choix de réponses est volontairement restreint afin d'éviter les temps de lecture trop longs et les confusions liées à la surcharge cognitive des élèves. Chacune des trois propositions correspond à un argument estimé parmi les plus probables pour répondre à la situation et à un niveau de Kohlberg. La lecture est favorisée par une typographie aérée tandis que les illustrations facilitent la compréhension. Si toutefois des difficultés sont perçues lors de la passation du questionnaire, une remédiation pourra être mise en place avec les élèves sous la forme de mimes ou de saynètes.

Par ailleurs, les recherches ont mis en évidence une différence entre les jugements émis à propos de situations fictives et les jugements émis à propos de situations réelles, rencontrées par l'enfant lors de situations de sa vie quotidienne. Ces dernières peuvent être personnelles lorsqu'elles impliquent directement l'élève ou impersonnelles lorsque leur souvenir ne résulte que de propos rapportés. Les jugements sur des situations fictives se sont en effet révélés appartenir à un stade supérieur dans 88 % et 95 % des cas comparés respectivement aux jugements sur des situations impersonnelles et ceux sur des situations personnelles⁴. C'est pourquoi je me suis attachée à proposer des situations aussi proches que possible de l'univers et des préoccupations des élèves d'aujourd'hui.

Le **questionnaire destiné aux enseignants** traite quant à lui de la mise en place des règles de classe ainsi que de leur utilisation dans le quotidien de la classe et pour l'éducation civique et morale. Constitué de questions ouvertes et générales, il sera utilisé comme support pour l'étude des exploitations pédagogiques.

⁴ Wark G. R., & Krebs D. L., (1996), Gender and dilemma differences in real-life moral judgment, *Developmental Psychology*, 32, 220-230.

2) Limites de l'étude et présentation du terrain

Il faut noter que la mise en œuvre d'une telle investigation requiert un grand nombre de précautions car les difficultés techniques sont nombreuses en psychologie. En effet, les travaux de Piaget et de Kohlberg ont soulevé plusieurs questions sur le plan méthodologique. On peut se demander par exemple ce qu'il en est du comportement des individus en situation réelle : correspond-il toujours au niveau de raisonnement estimé à partir de réponses à un questionnaire ou un entretien ? Cela semble peu probable. **En réalité, notre action est la somme d'un ensemble complexe d'influences parmi lesquelles l'habitude, la peur et la pression sociale ont autant de poids que le jugement moral. Autrement dit, le fait d'employer tel ou tel niveau de raisonnement n'interdit en rien un sujet d'agir de façon immorale dans sa vie quotidienne. Il se peut d'ailleurs qu'il puisse le mener tant à instrumentaliser ou à manipuler autrui qu'à s'entendre avec lui.**

Une démarche empirique éprouvant une telle théorie devrait donc idéalement prendre en compte toutes les dimensions de l'expérience morale, qu'elles soient cognitives, conatives ou affectives. Cependant, le modèle de Kohlberg, comme toutes les théories restreintes au jugement et à son aspect cognitif, présente d'ores et déjà un intérêt éducatif dans la mesure où les recherches ont permis d'établir une corrélation entre le développement du jugement moral et l'action morale qui se retrouve dans « *la résistance à l'obéissance, la résistance à la tentation de tricher, et la non-délinquance.* »⁵.

D'autre part, l'emploi de questions portant sur des épisodes hypothétiques aboutit à des résultats fréquemment critiqués. Jorge Da Gloria (2009) explique que sa légitimité dépend de l'usage qui en est fait. Selon lui, cette technique englobe deux pratiques distinctes : l'une visant à l'évaluation des sentiments du sujet et l'autre ayant pour but de le contraindre à effectuer certaines opérations cognitives. Selon lui, la première démarche présente un risque plus important car « *considère implicitement la réponse aux questions posées par le chercheur comme étant représentative des jugements émis par les sujets dans des situations naturelles* ». En revanche, la seconde démarche s'apparentant à une épreuve d'aptitude, sa mise en œuvre dans un cadre artificiel et constant délivre l'expérimentateur des problèmes de désirabilité sociale ou de facticité des réponses, particulièrement aigu dans l'étude de la morale de l'enfant.

5 Rainville M., (1978), Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg, Université du Québec, 62.

Mon investigation s'est déroulée en deux étapes correspondant à deux classes de deux écoles différentes. Mon stage en responsabilité à **l'école Jean Jaurès de Croix** fut l'occasion de la première passation de questionnaire. Sur une classe de 21 élèves de **CM1**, je suis donc parvenue à recueillir 14 réponses et autorisations parentales. Les élèves interrogés sont actuellement âgés entre neuf et dix ans et ne présentent pas de grandes difficultés scolaires malgré une hétérogénéité importante de la classe. La plupart des catégories socio-professionnelles y sont représentées avec une majorité de familles modestes et moyennes. C'est une classe relativement calme dont l'enseignante titulaire M^{me} El Youssoufi est également directrice de l'école. On peut toutefois noter les problèmes disciplinaires récurrents de deux élèves reconnus comme difficiles et plutôt violents.

La deuxième classe étudiée se situe à **Wasquehal**, au sein de **l'école Voltaire** où enseigne depuis quelques années M^{me} Moncheaux. Sa classe de **CP** comprend un peu moins de 20 élèves tous âgés de six à sept ans, dont 16 présents le jour de la deuxième passation du questionnaire. Ces derniers ne présentent pas de difficulté particulière, que ce soit au niveau des apprentissages que du comportement. Ils sont donc tous capables, à cette période de l'année, de lire un texte court tel que ce questionnaire de recherche qu'ils ont eu à compléter individuellement. Néanmoins, quelques précautions de discussion et de reformulation ont été prises afin de s'assurer de leur compréhension. Ces enfants, issus pour la plus grande majorité de milieux favorisés, constituent une classe plutôt tranquille et homogène.

IV – TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES

1) Cotation du questionnaire et méthode de traitement statistique

Le questionnaire des élèves compte dix situations laissant chacune le choix entre trois jugements moraux prédéfinis ou un avis à exprimer librement. Afin de ne pas orienter les plus jeunes élèves vers d'autres types de réponses que celles attendues, l'encart « Autre avis » a été volontairement retiré des questionnaires destinés à la classe de CP. Chaque réponse peut donc être interprétée ou attribuée à un stade du modèle de Kohlberg, Pour des raisons de praticité, j'ai pris le parti de sélectionner trois stades parmi les plus susceptibles de correspondre au niveau de raisonnement des enfants vis-à-vis de leur âge. Il s'agit donc, pour des enfants de cinq à dix ans, du **stade 2** de l'intérêt personnel, du **stade 3** des relations interpersonnelles et de la conformité et du **stade 4** de l'autorité et du maintien de l'ordre social. Codant respectivement ces trois stades comme les niveaux 1, 2 et 3, j'ai alors pu établir la cotation du questionnaire comme suit :

| Situations proposées | Premier choix | Deuxième choix | Troisième choix |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1. Triche | 1 | 3 | 2 |
| 2. Bonbons trouvés | 3 | 1 | 2 |
| 3. Moqueries | 1 | 3 | 2 |
| 4. Vase cassé | 3 | 2 | 1 |
| 5. Conflit | 1 | 2 | 3 |
| 6. Main levée | 1 | 3 | 2 |
| 7. Jalousie | 3 | 2 | 1 |
| 8. Vol | 2 | 1 | 3 |
| 9. Mensonge | 3 | 2 | 1 |
| 10. Caprice | 1 | 3 | 2 |

Cette cotation m'a permis ensuite de répertorier chacune des réponses dans un niveau afin d'en observer la répartition suivant les tranches d'âge. Cette étude consiste donc à comparer l'évolution d'une variable dépendante : le niveau de jugement moral avec celle d'une variable indépendante : l'âge des élèves. La première étape a été pour cela de comptabiliser, pour une classe et un stade donnés, le total de réponses correspondantes sans prendre en compte le résultat moyen de chaque enfant.

Une fois ces données recueillies, je me suis attelée à leur traitement statistique. Ce traitement a été effectué par le logiciel d'enquête et d'analyse de données : Sphinx. Celui-ci m'a permis d'obtenir, en utilisant le **test du χ^2 d'indépendance**, des tableaux à plat des réponses des élèves des deux classes. Le test du χ^2 est un test statistique permettant de tester l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilités ou de tester l'indépendance entre deux variables aléatoires. Par conséquent, l'hypothèse à tester ici est l'indépendance entre la population d'appartenance de l'individu, c'est-à-dire sa classe d'âge et la valeur du critère qualitatif qu'est le jugement moral.

2) Présentation et confrontation des résultats

Je suis donc parvenue, suite au référencement de toutes les réponses obtenues, au tableau que voici :

| Élève | Age | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 |
|----------|----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Élève 1 | 9/10 ans | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| Élève 2 | 9/10 ans | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 |
| Élève 3 | 9/10 ans | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| Élève 4 | 9/10 ans | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Élève 5 | 9/10 ans | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Élève 6 | 9/10 ans | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Élève 7 | 9/10 ans | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| Élève 8 | 9/10 ans | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| Élève 9 | 9/10 ans | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| Élève 10 | 9/10 ans | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Élève 11 | 9/10 ans | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Élève 12 | 9/10 ans | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| Élève 13 | 9/10 ans | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| Élève 14 | 9/10 ans | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| Élève 15 | 6/7 ans | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Élève 16 | 6/7 ans | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Élève 17 | 6/7 ans | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Élève 18 | 6/7 ans | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Élève 19 | 6/7 ans | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| Élève 20 | 6/7 ans | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Élève 21 | 6/7 ans | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| Élève 22 | 6/7 ans | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| Élève 23 | 6/7 ans | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| Élève 24 | 6/7 ans | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| Élève 25 | 6/7 ans | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Élève 26 | 6/7 ans | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Élève 27 | 6/7 ans | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Élève 28 | 6/7 ans | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| Élève 29 | 6/7 ans | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Élève 30 | 6/7 ans | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 |

| Question 7 | Question 8 | Question 9 | Question 10 | Nb Niveau 1 | Nb Niveau 2 | Nb Niveau 3 |
|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 7 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 5 | 0 |
| 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 0 | 7 |
| 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 6 |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 7 |
| 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 5 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 6 |
| 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 6 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 6 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 5 | 2 | 3 |
| 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 7 |
| 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 6 |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 7 |
| 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 5 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 |

Les cases grisées signalent une difficulté d'interprétation de ma part liées à certaines réponses rédigées par les élèves et demeurant ambiguës ou résistantes au classement dans un stade. Il s'agit, dans le cas de l'élève n°3, de l'ajout du commentaire « *Et il peut être puni.* » en plus du troisième choix attribué au niveau 2 (relations interpersonnelles et conformité). Les réponses de l'élève n°7 laissent planer le doute par deux fois en se concentrant sur l'action morale : « *Je l'aurais jeté à la poubelle.* », parlant du paquet de bonbons de la question 2, ou sur la remédiation de la situation 4 : « *Ce n'est pas grave parce qu'ils vont en racheter.* ». Quant à l'élève n°2, il invoque pour la question 8 une conséquence purement matérielle et difficilement traduisible en jugement : « *C'est pas bien parce qu'il y aura plus de craie.* ».

Malgré ces quelques obstacles, j'ai pu, avec l'aide de M^{me} Brasselet, procéder au traitement statistique de ces données. Il fallut pour cela passer par un tableau intermédiaire rassemblant l'ensemble des données significatives :

| Age | Données | | |
|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Somme de Niveau 1 | Somme de Niveau 2 | Somme de Niveau 3 |
| 6/7 ans | 42 | 36 | 82 |
| 9/10 ans | 30 | 30 | 79 |
| Total général | 72 | 66 | 161 |

On remarque à première vue que le niveau 3 correspondant au stade 4 du modèle de Kohlberg est le plus représenté tous âges confondus. Ce résultat n'est pas celui attendu pour les enfants de six à sept ans qui raisonnent en théorie à partir d'une morale préconventionnelle et coïncidant avec ce que j'ai appelé ici le niveau 1. On peut noter toutefois que la somme des réponses relevant du niveau 1 et 2 sont supérieures pour cette tranche d'âge par rapport à celle des élèves de neuf à dix ans. Ces premières observations se prêtent aux discussions mais ne sont pas statistiquement recevables. C'est pourquoi j'ai choisi d'utiliser le test du χ^2 d'indépendance révélant pour le niveau 1 les résultats ci-dessous :

| Pourcentages des Totaux Colonne (Feuille de données8 Table d'Entrée (Lignes x Colonnes) : 2 x 3 Inertie Totale = ,00379 Chi² = 1,1320 dl = 2 p = ,56779 | | | |
|---|----------|----------|----------|
| | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3 |
| 6/7 | 58,3333 | 54,5455 | 50,9317 |
| 9/10 | 41,6667 | 45,4545 | 49,0683 |
| Total | 100,0000 | 100,0000 | 100,0000 |

Test de fréquence du niveau 1 pour la différence entre les 6/7 et 9/10 ans.

On obtient donc pour le niveau 1 : $\text{Chi}^2 \text{ Total} = 1,13202$, $dl = 2$ et $p = 0,5678$. La probabilité p est, lorsqu'elle est inférieure au seuil de 0,05, l'indicateur d'une statistique significative. Par conséquent, $p = 0,5678$ indique l'invalidité de mon hypothèse au regard des données empiriques du niveau concerné. En d'autres termes, **cela signifie que la répartition des élèves dans ce stade n'est pas ici significativement différente en fonction de l'âge**. Comme attendu, les résultats sont sensiblement les mêmes pour les tests de fréquence des niveau 2 et 3. Ces conclusions, qui soulèvent finalement plus de questions qu'ils n'en résolvent, me sont apparues dans un premier temps décevantes. Néanmoins, il est possible d'apporter quelques éléments de réponse pour expliquer ce phénomène.

IV – INTERPRETATION DES RESULTATS

1) Enseignements tirés du point de vue théorique

L'hypothèse, selon laquelle je prévoyais d'observer une majorité d'enfants de six et sept ans pour le stade 2 et une majorité d'enfants de neuf et dix ans pour les stades 3 et 4, est donc invalidée. Sans remettre en cause la théorie de Kohlberg, celle-ci m'amène à tirer plusieurs conclusions.

Sans appel, la première renvoie au **nombre insuffisant de données recueillies**. Par manque de temps et d'accès au terrain, j'ai dû me restreindre à une trentaine de questionnaires dont deux ont été rejetés car inexploitable. C'est bien évidemment peu pour une étude quantitative et inadapté pour une étude qualitative. Il est vrai que les tests de Kohlberg ne sont pas des tests conçus à des fins de diagnostic mais de mesure statistique en relation avec différentes variables telles que l'âge. Ces derniers sont pourtant menés sous forme d'entretiens destinés habituellement aux recherches qualitatives. Ceci s'explique par les difficultés à associer une seule réponse à un processus mental de constitution et de formulation du jugement ou inversement, un seul processus à une réponse.

La parade du psychologue consistait donc à présenter ses dilemmes moraux de la même manière qu'une question ouverte. Le participant est invité à proposer pour chaque situation, la solution qu'il juge la plus juste et surtout à expliciter les raisons de son choix. De cette manière, aucune réponse n'est induite par l'expérimentateur qui ne fait que recueillir et étayer les propos du sujet. Son travail d'interprétation se voit également facilité par les compléments d'informations qu'il peut demander chaque fois qu'il en a besoin. Cette technique d'investigation permet donc une certaine spontanéité et réactivité qui m'ont sans doute manqué pour obtenir de meilleurs résultats.

On peut en conclure que la réussite d'une étude quantitative repose en grande partie sur la qualité de l'échantillon étudié et de la **méthode utilisée pour le recueil de données**. En effet, la variabilité individuelle interdit toute extrapolation des renseignements obtenus sur un échantillon réduit tandis que le questionnaire à choix multiples interfère avec le raisonnement des sujets. Il est donc tout à fait concevable qu'un élargissement de l'échantillon d'élèves ou l'adoption d'une nouvelle méthode analogue à l'entretien puisse renverser la tendance des résultats. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que ces deux solutions très chronophages ne garantissent pas à l'expérimentateur de corroborer ses

hypothèses.

D'autre part, il est possible de relever un certain nombre de **biais liés à la formulation des questions**. Le premier des questionnaires s'adressant à de jeunes élèves, il était impératif pour moi d'éviter tous les termes peu familiers pour eux ou techniques ainsi que les expressions vagues ou imprécises. De la même façon, la présence de questions trop longues ou trop complexes peuvent compromettre la compréhension des enfants. Ces précautions, qui peuvent sembler anodines, assurent l'efficacité d'un questionnaire de recherche.

Le questionnaire constitue l'outil essentiel de cette étude, c'est pourquoi j'y ai porté une attention toute particulière. Cependant, il est possible que certaines formulations ou structures de phrases aient pu orienter les réponses des élèves. Je pense en particulier aux réponses stéréotypées appartenant au discours des parents et des enseignants : « *Il n'aurait pas du parce c'est normal qu'elle ait besoin que l'on s'occupe plus d'elle.* » pour justifier l'attention plus importante portée à une sœur plus jeune ou encore : « *Ce n'est pas bien parce qu'on ne peut pas toujours avoir tout ce que l'on veut.* » pour refuser de céder à un caprice. Ces petites phrases, que les enfants sont souvent amenés à entendre, finissent probablement par conditionner leur jugement.

Cette influence que je soupçonne s'apparente à ce que l'on pourrait appeler un « biais de valorisation ». Celui-ci a lieu lorsque l'individu répond aux questions dans l'optique de se valoriser socialement et de décrire un comportement qu'il considère comme idéal. Ce biais renvoie au problème de désirabilité sociale souligné par Jorge Da Gloria (2009). La **désirabilité sociale** se définit comme une tendance à dire ou à faire ce que l'on attend de nous. Lorsqu'ils sont confrontés à des questions personnelles, les enfants, au même titre que les adultes, sont en effet tentés de répondre de façon à se montrer sous leur meilleur jour.

Ce mécanisme psychologique peut s'exercer de façon inconsciente ou au contraire être le résultat d'une volonté avérée de manipuler son image aux yeux des autres. Dans une recherche par questionnaire ou par entrevue, la désirabilité sociale peut donc amener les participants à omettre ou à déformer des faits afin de préserver leur image et leur estime de soi. Il s'agit donc d'une variable parasite que le chercheur doit tenter par tous les moyens de contrôler s'il veut préserver la validité interne de sa recherche.

En effet, si l'on n'y prend pas garde, celui-ci est susceptible d'introduire un biais dommageable quant aux résultats. Le meilleur moyen de s'en protéger reste encore d'installer une distance objectivante entre le sujet et l'expérimentateur. Dans le cas présent, l'anonymat n'a peut-être pas été suffisamment signalé et signifié aux élèves. Cette source d'erreurs aurait pu éventuellement être écartée en insistant plus avec les élèves sur l'absence de « bonnes réponses » et de conséquences quels que soient les résultats de ce questionnaire en ce qui les concerne.

Par ailleurs, on pourra noter également l'existence pour les questionnaires d'un « biais de mémorisation ». Celui-ci se produit lorsque le sujet a recours au souvenir des réponses qu'il a données aux questions précédentes dans le but d'homogénéiser l'ensemble. La spontanéité des réponses et les incohérences inhérentes à tout comportement sont alors masquées. Ce phénomène pourrait, pour une partie, expliquer la récurrence dans les réponses du stade 4 pour le maintien de l'ordre social.

Enfin, on peut faire l'hypothèse d'une **précocité de la maturité morale** chez les élèves de CP interrogés. Il est vrai leur répartition dans les différents stades diverge d'avantage de l'hypothèse initiale que celle des enfants de neuf à dix ans, relativement cohérente par rapport à la théorie. On peut donc s'interroger sur le possible caractère exceptionnel de cette classe reconnue comme scolairement et socialement favorisée. D'autre part, on peut mettre en avant l'ancienneté du modèle que Kohlberg par rapport aux méthodes d'éducation ainsi que les nombreuses critiques quant à son universalité. Dans ce cas, il conviendrait de déterminer, par une nouvelle investigation dans cette classe puis d'autres du même niveau, s'il s'agit d'un phénomène ponctuel ou généralisable.

2) Enseignements tirés du point de vue pédagogique

D'un point de vue pédagogique, l'intérêt du modèle de Kohlberg réside dans le parallèle qu'il fait entre la maturité morale et l'âge. Cette découverte ne signifie pas qu'un progrès de la pensée logique entraîne de fait une évolution du jugement moral mais soutient que l'échange des justifications morales accompagne le passage des individus d'un stade à l'autre. Cette échelle du développement moral selon l'âge, ainsi que l'influence de la discussion sur celle-ci, ont des conséquences importantes sur les méthodes d'éducation morale et leurs effets. Peu abordées aujourd'hui, ces observations sont pourtant le plus souvent rapportées par des enseignants ignorant la théorie de Kohlberg.

Depuis longtemps maintenant, on sait par exemple qu'il est inutile avec de jeunes enfants d'invoquer des principes moraux ou d'employer le prescriptivisme en éducation morale, puisque le processus de développement moral dépend essentiellement de la croissance et l'interaction sociale. Il semble dès lors plus judicieux, pour faire évoluer le jugement moral de ses élèves, de faire appel à l'empathie, au modèle et à la conformité aux attentes du groupe ou à la loi. Ceci conforte l'idée que le recours à l'échange des justifications entre pairs et aux stratégies d'interventions didactiques partant du niveau où se situe l'enfant sont plus efficaces pour l'amener à se décentrer.

Une première application pédagogique a été mise au point dans cette perspective par J-M. Debunne⁶. Elle consiste en un jeu de cartes reprenant des situations problématiques comparables aux dilemmes de Kohlberg et les décisions morales associées et argumentées. Il s'agit, par groupe de 4 à 5 élèves, de poursuivre les trois objectifs suivants :

- **Repérer**, parmi les cartes, les alternatives de chaque dilemme et les raisons invoquées pour les choisir. Cet exercice demande à l'élève de se décentrer, de saisir le point de vue de l'autre indépendamment de ce qu'il pense. Sollicitant le ressenti et la justification rationnelle, il permet de travailler la distinction entre cause et conséquence et fait apparaître les différents registres de raisonnements moraux élaborés par Kohlberg.
- **Discuter** en équipe autour d'un nouveau dilemme choisi par les élèves. L'enseignant peut en effet choisir de prolonger le jeu en leur demandant de choisir en équipe une issue et d'énoncer les justifications correspondantes. Ce dispositif rigoureux de discussion collective met à profit le processus du conflit socio-cognitif pour favoriser chez les élèves un développement sur le plan moral.
- **Reconstituer** les stades moraux élaborés par Kohlberg en retrouvant d'abord les situations qui manifestent le plus d'hétéronomie ou d'autonomie puis en décrivant précisément les normes qui régissent chacune d'entre elles.

Cependant, il est parfois difficile de justifier rationnellement le choix pour telle ou telle réponse car relevant de l'énoncé prescriptif qui a force d'obligation ou au contraire de la valeur qui a caractère de préférence personnelle. Cette difficulté est d'autant plus

6 Debunne J.-M., (1990), « Jeu Debunne », Entre-vues.

importante que les élèves doivent, pour réaliser la tâche, établir une hiérarchie d'obligations dans le cas de situations morales complexes ou personnelles. De ce point de vue, il peut être intéressant, à l'occasion des discussions, de différencier différents critères de validation pour les normes, comme le font les élèves la plupart du temps sans en avoir réellement conscience.

Dans le champ de la moralité, et en référence à Kant et Habermas, on distingue :

- les normes **techniques** ou pragmatiques qui ont une force d'obligation liée à l'efficacité ;
- les normes **éthiques** engageant la fidélité à ses convictions de vie ;
- les normes **morales** invoquant une obligation commune à tout individu dans le monde ;
- et les normes **juridiques** liée au caractère sociétal et au pouvoir délégué à la puissance publique.

En cas de conflit au sujet d'un dilemme, il semble donc profitable de pouvoir vérifier, par une discussion organisée, de ce qu'il serait le plus rationnel de faire valoir parmi toutes ces normes. En prenant par exemple l'obligation de se laver chaque jour, le professeur pourra relever dans les propositions des élèves une norme technique : « *C'est le moyen le plus simple et le plus efficace pour éviter de tomber malade.* », une norme éthique : « *La santé est une valeur de premier plan dont il faut prendre soin.* » et une norme morale : « *C'est une règle de savoir vivre dans notre société.* ».

Pour chacun des exemples donnés, on cherchera à trouver donc des justifications d'ordre technique/pragmatique, éthique, moral et juridique. À partir de ces réponses, l'enseignant pourra ensuite constituer un tableau à quatre colonnes et le remplir avec les élèves selon le type d'explication donnée. Il pourra mettre ainsi en évidence par la comparaison les différences et ressemblances entre chacune des « bonnes raisons » proposées, puis rendre compte de la multitude de justifications possibles pour une même norme.

Ce dispositif permet par conséquent de repérer des critères de validation des normes et de les hiérarchiser entre eux selon leur rationalité en subordonnant par exemple les normes techniques, éthiques et juridiques aux normes morales. Dans un monde qui change

rapidement, le caractère évident de la norme apparaît de plus en plus problématique. C'est pourquoi, il apparaît nécessaire de rappeler régulièrement aux enfants les raisons et la légitimité de celle-ci. Cette étape essentielle au développement d'un jugement moral post-conventionnel, leur permet de prendre conscience que nos choix peuvent être guidés par des valeurs antagonistes. Elle les encourage à se décentrer en tenant compte des valeurs des pairs et en prenant une distance affective vis-à-vis de la situation.

Le questionnaire à destination des enseignantes permet de mettre en évidence les pratiques pédagogiques actuelles en termes d'éducation morale. En comparant les réponses de M^{me} El Youssoufi et M^{me} Moncheaux, j'ai pu remarquer un certain nombre de similitudes et de différences intéressantes. Tout d'abord, les règles sont toujours élaborées en présence des élèves. Elles font le sujet d'une discussion en début d'année afin d'obtenir l'adhésion et justifier l'engagement de tous. On retrouve pour les deux niveaux donc cette nécessité de comprendre la règle avant de l'appliquer bien que celle-ci soit peut-être plus fortement induite par l'enseignante de CP.

En revanche, on observe une divergence importante quant aux démarches en cas de transgression. Lorsqu'ils enfreignent une règle, les jeunes élèves de CP sont isolés en récréation ou ne reçoivent pas de gommette dans leur cahier en fin de journée. Ce système n'est évidemment pas sans rappeler le stade 2 de Kohlberg établi en fonction de l'intérêt personnel : *« Si une règle n'a pas été respectée, l'élève n'est pas récompensé. »*. Par opposition, les élèves de CM1 sont contraints à réfléchir à leurs actes et leurs conséquences au travers d'une « fiche de réflexion ». Ils peuvent être également responsabilisés par un contrat dans lequel ils s'engagent à avoir une meilleure conduite. Ces documents sont caractéristiques d'une morale plus autonome et raisonnée.

Enfin, on peut noter l'absence de discussion à visée philosophique et morale dans la classe de CP, en contraste avec l'habitude des CM1 de se questionner sur le fondement des règles. La gestion des conflits est, quant à elle, très similaire pour chaque tranche d'âge : les enseignantes donnent la parole à chacun des élèves impliqués et un témoin le cas échéant afin qu'ils puissent s'expliquer sur les faits et leur ressenti. De ces observations, on peut donc conclure la présence, pour l'éducation civique et morale, de pratiques pédagogiques naturellement différenciées en fonction de l'âge ainsi que certaines conditions indispensables au bon fonctionnement de la classe.

CONCLUSION

Aboutissement d'une initiation à la recherche dans le cadre de l'UE 6 du master SMEEF, ce mémoire explore une théorie particulière du domaine de la psychologie morale et de la pédagogie. Orientée par mes observations en stage et mes souvenirs personnels, j'ai choisi en effet de m'intéresser au raisonnement moral en tant que déterminant cognitif des apprentissages réalisés par les élèves en fonction de leur âge. Suite à mes recherches sur le sujet, j'ai tout d'abord été amenée à centrer mon étude sur le modèle de Kohlberg, faisant ainsi l'hypothèse que le jugement moral se développerait et révélerait une maturité cognitive chez l'enfant. Mes réflexions se sont ensuite portées sur les moyens et mes obstacles pour l'éprouver sur le terrain. Ces démarches m'ont conduite à la conception et la passation d'un questionnaire dans deux classes de CP et de CM1 dans le but de déterminer l'aptitude des enfants à effectuer un raisonnement moral selon leur âge. D'autre part, un autre questionnaire a été proposé aux enseignantes afin d'analyser et comparer leurs méthodes concernant l'éducation civique.

Contre toute attente, l'analyse statistique des données empiriques ont fait apparaître une discordance entre les résultats obtenus et ceux pressentis par l'hypothèse. Ce constat d'un jugement moral indifférencié selon les âges m'a donc contraint à reconsidérer ma recherche au niveau théorique, empirique et méthodologique. Il en résulta les limites de mon dispositif d'investigation trop restreint et les incertitudes liées à la subjectivité et à l'ancienneté de la théorie de Kohlberg. Toutefois, les difficultés d'investigation n'enlèvent rien à l'idéologie du modèle et au vaste champ de perspectives scientifiques et pédagogiques qu'il fait entrevoir. L'analyse des réponses des enseignantes et d'autres méthodes pédagogiques existantes m'ont en effet permise de mettre en évidence les conditions essentielles pour une éducation morale réussie. Parmi elles, préfigurent l'utilisation du débat interprétatif et la nécessité d'une prise en compte de la maturité des élèves. On peut imaginer dès lors de nombreuses applications telles que la mise en place d'un conseil pour la gestion des conflits ou encore d'une charte de « médiateur » selon l'âge.

De plus, bien que cette étude ne soit pas parvenue à le vérifier, l'influence cognitive du jugement moral est avérée depuis l'introduction à la fin du XX^{ème} siècle d'un nouveau champ d'exploration dans le domaine des neurosciences cognitives : les neurosciences de la cognition sociale. Cette nouvelle approche s'attache à établir les bases cérébrales de la

cognition sociale en cherchant par exemple à mieux comprendre les mécanismes neuronaux impliqués dans des phénomènes tels que l'altruisme, le jugement moral ou l'empathie. Certaines recherches ont d'ailleurs démontré en ce sens l'altération du jugement moral chez des patients souffrant de lésions orbitales précoces. Il pourrait, de ce point de vue, être intéressant de se demander ce qu'il en est des enfants présentant des troubles oppositionnels avec provocation.

Au cœur de l'actualité éducative, la morale laïque a pour objectif de préparer les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique et solidaire. Essentielle à mon sens, elle assure à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Pour toutes ces raisons, ce travail de recherche m'a permis de mieux saisir le lien entre les développements cognitif et moral et d'envisager de nouvelles pistes pour ma pratique professionnelle. Enfin, je me suis aperçue, lors de mes lectures, de l'existence d'une théorie antagoniste. S'opposant à l'interprétation cognitiviste de Kohlberg, celle-ci mettrait d'avantage en avant le rôle, pour le développement moral, du contexte dans lequel évolue l'enfant. Cette approche sociale défendue par les travaux de Bandura et de Hoffman pourrait donc constituer une piste intéressante à explorer pour des recherches futures.

BIBLIOGRAPHIE

- BEE H. & BOYD D. (2003) Psychologie du développement : Les âges de la vie, Bruxelles, De Boeck Université, 261-263.
- COLBY A., KOHLBERG L., GIBBS J. & LIEBERMAN M. (1983) A longitudinal study of moral judgment, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, 1-2, 1-124.
- CLOUTIER R. (1996) Psychologie de l'adolescence, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 109-114.
- DA GLORIA J. & CARRETO BATISTA J. (2009) Les normes du jugement moral chez l'enfant : Transmission ou creation ?, *Quaderns de Psicologia*, 7, 1, 23-44.
- GARCIA M. J. (1953) A propos du jugement moral chez l'enfant in *Enfance*, 6, 1, Presses universitaires de France, 84-96.
- 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, <http://osp.revues.org/index2163.html>, 289-314.
- LELEUX C. (2006) Education à la citoyenneté - *Tome 1*, Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans, 1, Bruxelles, De Boeck Université.
- KOHLBERG L. (1964) Development of moral character and moral ideology in HOFFMAN M.L. & HOFFMAN L.W., Eds., *Review of Child Development Research - Volume 1*, New York, Russel Sage Foundation, 381-431.
- KOHLBERG L. (1976) Moral stages and moralization : The cognitive-developmental approach in LICKONA T., Ed., *Moral development and behavior : Theory, research, and social issues*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 31-53.
- KOHLBERG L. (1981) The philosophy of moral development : Moral stages and the idea of justice, San Francisco, Harper & Row.
- MOHSENI N. (1981) Les relations entre le développement moral et social chez les enfants de 6 à 12 ans in *Enfance*, 34, 1, Presses universitaires de France, 75-84.
- PIAGET J. (1932) Le jugement moral chez l'enfant, Paris, Presses universitaires de France.

TABLE DES ANNEXES

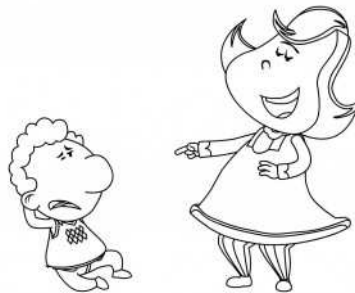
| | |
|---|-------------|
| Questionnaire vierge à destination des élèves..... | Annexe n°1 |
| Questionnaire vierge à destination des enseignants..... | Annexe n° 2 |
| Questionnaire renseigné par M ^{me} El Youssoufi..... | Annexe n°3 |
| Questionnaire renseigné par M ^{me} Moncheaux..... | Annexe n°4 |

Questionnaire anonyme

Voici des situations que tu as déjà peut être rencontrées. Lis les attentivement et coche pour chacune d'entre elles la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord.

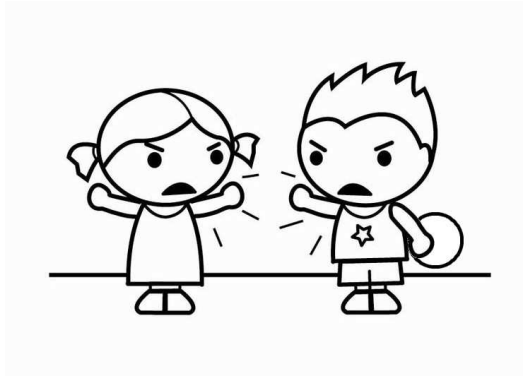
1. Un élève a copié son devoir sur celui de son copain pour avoir une bonne note.
 - Il n'aurait pas du copier parce qu'il va être puni.
 - Il n'aurait pas du copier parce que c'est interdit.
 - Il n'aurait pas du copier parce que tout le monde va dire que c'est un tricheur.

2. Un enfant trouve dans la cour de récréation un paquet de bonbons. Il le porte à la maîtresse.
 - Il a bien fait de le donner parce que ce n'est pas le sien.
 - Il aurait du le garder parce que c'est lui qui l'a trouvé en premier.
 - Il a bien fait de le donner parce la maîtresse va pouvoir distribuer les bonbons à tout le monde.



3. Un enfant a rigolé quand son camarade est tombé.
 - Ce n'est pas grave parce que c'était drôle.
 - Ce n'est pas bien parce que ça peut le rendre triste.
 - Ce n'est pas grave parce tout le monde a rigolé aussi.

4. Un enfant a fait tombé un vase en ouvrant le placard. C'était le vase préféré de ses parents et il s'est cassé.
 - Ce n'est pas grave parce qu'il n'a pas fait exprès.
 - Ce n'est pas bien parce que le vase est cassé.
 - Ce n'est pas bien parce que ses parents vont le punir.



5. A la récréation, un enfant pousse un autre parce qu'il ne veut pas donner le ballon.

- Ce n'est pas bien parce que la maîtresse va le punir.
- Il a bien fait parce que tout le monde va pouvoir jouer au ballon.
- Ce n'est pas bien parce qu'il lui a fait mal.

6. Un élève ne lève pas la main en classe pour parler à voix haute.

- Ce n'est pas grave parce que la maîtresse n'a rien dit.
- Ce n'est pas bien parce que c'est dans les règles de classe.
- Ce n'est pas bien parce que les autres ne vont pas pouvoir parler.



7. Un enfant tape sa petite sœur de 3 ans parce qu'il est jaloux que ses parents s'occupent plus d'elle.

- Il n'aurait pas du parce c'est normal qu'elle ait besoin que l'on s'occupe plus d'elle.
- Il n'aurait pas du parce que ses parents vont se mettre en colère.
- C'est de la faute de ses parents qui devraient s'occuper plus de lui.

8. Quelqu'un a volé les craies de la maîtresse. Un élève va la voir à la fin de la journée pour lui dire qui les a prises.

- Ce n'est pas bien parce que les autres vont dire que c'est un rapporteur.
- Il a bien fait parce que la maîtresse va être contente de lui.
- Il a bien fait parce qu'on a pas le droit de voler.



9. Un enfant fait croire à ses parents qu'il est malade pour ne pas aller à l'école.

- Ce n'est pas bien parce qu'on ne doit pas mentir.
- Ce n'est pas bien parce qu'on ne le croira plus quand il sera vraiment malade.
- Ce n'est pas bien parce que ses parents vont le punir quand ils vont s'en rendre compte.

10. Un enfant crie et pleure dans un magasin pour avoir un jeu.

- C'est de la faute de ses parents qui ne veulent pas lui acheter le jeu.
- Ce n'est pas bien parce qu'on ne peut pas toujours avoir tout ce que l'on veut.
- Ce n'est pas bien parce que ses parents ne vont pas être contents.

Questionnaire à destination des enseignants

Voici quelques questions ayant pour but de mieux comprendre l'instauration et l'utilisation des règles de classe par les professeurs des écoles. Merci de bien vouloir consacrer une partie de votre temps à compléter ce questionnaire.

1. Comment ont-été mises en place les règles de classe ? Comment ont-elles été expliquées aux élèves ?

.....
.....
.....
.....

2. Que se passe t-il lorsque un élève ne respecte pas l'une de ses règles en fonction de la gravité ? Quels sont les recours pour qu'il ne recommence plus ?

.....
.....
.....
.....

3. Avez-vous déjà abordé des questions morales avec vos élèves ? Si oui, dans quelles circonstances et de quelle manière ?

.....
.....
.....
.....

4. De quelle manière gérez-vous les conflits entre les élèves en classe/hors de la classe ?

.....
.....
.....
.....

Questionnaire à destination des enseignants

Voici quelques questions ayant pour but de mieux comprendre l'instauration et l'utilisation des règles de classe par les professeurs des écoles. Merci de bien vouloir consacrer une partie de votre temps à compléter ce questionnaire.

1. Comment ont-été mises en place les règles de classe ? Comment ont-elles été expliquées aux élèves ?

« En début d'année, dans le cadre de l'instruction civique, je profite d'une situation qui n'est pas juste ou j'explique la nécessité de règles pour que tout le monde puisse vivre harmonieusement. Puis je mets en place des « clés de comportement » par rapport à la fois au comportement et au travail pour ne pas valoriser seulement la performance scolaire. Les enfants et les parents signent les règles de vie en début d'année. Chaque fin de semaine, les parents signent et peuvent mettre un petit mot pour les clés. »

2. Que se passe t-il lorsque un élève ne respecte pas l'une de ses règles en fonction de la gravité ? Quels sont les recours pour qu'il ne recommence plus ?

« Le fait que les parents soient au courant et signent est souvent suffisamment dissuasif. Une fiche de réflexion/contrat peut être utilisée en cas de récurrence et en dernier recours, on convoque les parents ou on exclut temporairement l'élève. »

3. Avez-vous déjà abordé des questions morales avec vos élèves ? Si oui, dans quelles circonstances et de quelle manière ?

« Oui, surtout pour comprendre les raisons, les fondements des règles lorsqu'elles sont installées ou enfreintes. »

4. De quelle manière gérez-vous les conflits entre les élèves en classe/hors de la classe ?

« Je donne la parole à chacun d'eux pour qu'ils expliquent la source du conflit et les faits en détails, demande l'aide de témoins si besoin et tranche pour sanctionner. »

Questionnaire à destination des enseignants

Voici quelques questions ayant pour but de mieux comprendre l'instauration et l'utilisation des règles de classe par les professeurs des écoles. Merci de bien vouloir consacrer une partie de votre temps à compléter ce questionnaire.

1. Comment ont-été mises en place les règles de classe ? Comment ont-elles été expliquées aux élèves ?

Les règles ont été élaborées avec les élèves (mais fortement induites par l'enseignant). Elles ont été discutées en classe. Certaines règles ont été transformées au cours de l'année car elles ne convenaient pas ou plus.

2. Que se passe-t-il lorsque un élève ne respecte pas l'une de ses règles en fonction de la gravité ? Quels sont les recours pour qu'il ne recommence plus ?

Dans la classe, les élèves ne sont pas sanctionnés... et la fin de la journée, ils ont une récompense (une gommette dans le cahier). Si une règle n'a pas été respectée, ~~ils n'ont~~ l'élève n'est pas récompensé. En récréation, la lésive est sanctionnée tout de suite, l'élève doit s'isoler pendant 2 minutes.

3. Avez-vous déjà abordé des questions morales avec vos élèves ? Si oui, dans quelles circonstances et de quelle manière ?

non, pas vraiment.

4. De quelle manière gérez-vous les conflits entre les élèves en classe/hors de la classe ?

Chaque élève a la parole et la discussion s'engage jusqu'à ce que le conflit soit réglé.

Résumé :

Lawrence Kohlberg est un psychologue américain ayant développé en 1958 un modèle du développement moral en 6 stades, inspiré par le modèle du développement cognitif par paliers d'acquisition de Jean Piaget. Selon ce dernier, le jugement moral est le résultat d'un processus de développement où les aptitudes cognitives et l'interaction sociale sont décisifs. Centré sur cette théorie, ce mémoire, qui a pour sujet d'étude : « *l'influence de l'âge dans la construction du jugement moral chez les enfants de 6 à 10 ans* », propose donc d'identifier les processus mentaux qui sous-tendent la constitution et la formulation des jugements moraux chez des élèves d'âges différents. Par ce travail, il s'agit en définitive de vérifier la prévalence du stade 2 chez les élèves d'une classe de CP et des stades 3 et 4 chez les élèves d'une classe de CM1. L'hypothèse ainsi formulée sera confrontée aux résultats de ces élèves pour interpréter une série de dilemmes moraux puis mise en relation avec les pratiques pédagogiques de leurs enseignantes.

Mots clés : Jugement moral – Kohlberg – Dilemmes – Développement cognitif – Pratiques pédagogiques.