

Enseigner les valeurs morales en s'appuyant sur les interactions entre pairs

Grégoire Beaune

► **To cite this version:**

Grégoire Beaune. Enseigner les valeurs morales en s'appuyant sur les interactions entre pairs. Education. 2015. <dumas-01170656>

HAL Id: dumas-01170656

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01170656>

Submitted on 2 Jul 2015

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.





UNIVERSITÉ MONTPELLIER II

Faculté d'éducation

École supérieure du professorat et de l'éducation

Master 2 Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation

Enseigner les valeurs morales en s'appuyant sur les interactions entre pairs

Par Grégoire Beaune, 20131584

Travail présenté dans le cadre du cours « Se former par la recherche (produire et soutenir un mémoire) », UE 23

Groupe CRT 15 : « Éduquer à... »

Sous la direction de Christian Reynaud

Déposé le 27 avril 2015

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	2
AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	11
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTS MAJEURS	13
1. CADRE THÉORIQUE	13
2. CONCEPTS MAJEURS	15
TROISIÈME CHAPITRE - HYPOTHÈSES	17
QUATRIÈME CHAPITRE - LE TERRAIN DE RECHERCHE	21
CINQUIÈME CHAPITRE - OUTILS DE RECHERCHE ET MÉTHODE D'ANALYSE	23
1. UN OUTIL SOCIAL POUR ÉDUCUER LE PEUPLE ET LUI PERMETTRE DE S'EXPRIMER : LE THÉÂTRE FORUM	23
2. TRANSPOSER LE THÉÂTRE FORUM DANS LA CLASSE	24
3. ÉDUCUER PAR L'ÉCHANGE : LE DÉBAT À VISÉE PHILOSOPHIQUE	27
4. UN ENTRETIEN POUR APPRÉCIER L'APPROCHE DES ÉLÈVES DES AGISSEMENTS MORAUX	28
SIXIÈME CHAPITRE – LES DONNÉES RÉCOLTÉES SUR LE TERRAIN	32
SEXPTIÈME CHAPITRE – MISE EN DISCUSSION ET CONCLUSION .	42
BIBLIOGRAPHIE	44

RÉSUMÉ

L'acquisition des valeurs morales, la construction du jugement moral chez les élèves, ne se fait pas à travers une approche simplement transmissive des savoirs. Les élèves vivent les valeurs morales, s'y identifient, des processus affectifs majeurs entrent en jeu lorsque l'on songe à faire évoluer leurs concepts moraux. Et l'un des leviers les plus efficaces pour favoriser la construction du jugement moral, c'est d'en passer par les pairs. Il est ainsi possible de faire en sorte que les élèves soient la raison pour laquelle changera la vision du monde des autres élèves, qu'ils construisent ensemble, à travers les relations qui les relient au quotidien, des valeurs morales adaptées à la société dans laquelle ils vont grandir et s'épanouir. En mettant à l'épreuve un enseignement mettant les élèves en situation-problème tous ensemble, une situation où ils peuvent interagir comme ils ont l'habitude de le faire hors de la contrainte scolaire, à travers la pratique du théâtre forum, et en comparant cet enseignement avec un autre enseignement moderne sous la forme du débat à visée philosophique, il apparaît que les interactions entre pairs favorisent l'inventivité et la capacité d'adaptation des élèves dans leurs comportements moraux à des situations inédites ainsi que leur considération morale pour autrui quand bien-même il ne ferait pas parti du cercle des amis. Mais cet enseignement n'a pas toutes les vertus, et croiser un enseignement pratique sous la forme du théâtre forum avec un enseignement théorique sous la forme du débat à visée philosophique permettrait de développer à la fois le sens de la considération morale pour les autres mais aussi la reconnaissance de l'individualité de l'autre qui a le droit d'avoir une vision du monde différente.

SUMMARY

Transmissive learning isn't enough to guarantee the acquisition of moral values and the development of moral judgment. Pupils make theirs the moral values they adopt and trying to move them has a huge emotional impact. An efficient way to stimulate the development of moral judgment could be based upon the peers. Another pupil can be the

very reason for a pupil to change his mind on the world. They can build together through their everyday relationships the moral values which are compatible with the society where they live and grow up. By putting to the test a teaching where pupils try to solve a problem together in a daily situation named forum theatre, and by comparing it with another progressive teaching named debate with philosophical objectives, it makes clear that peers interactions stimulate inventiveness and capacities for adaptation when facing a problem with moral involvements. Furthermore, it develops the moral consideration pupils have for others even beyond the circle of friends. Yet, this teaching isn't a panacea which develops all angles of morality. Crossing practical teaching like forum theatre and theoretical teaching like debate with philosophical objectives would develop at the same time the moral consideration for others and the recognition of each one's individuality with his own beliefs and philosophy.

Mots-clés : éducation morale, valeurs morales, pairs, interactions, théâtre forum, débat à visée philosophique

Key words : moral education, moral values, peers, interactions, forum theatre, debate with philosophical objectives

AVANT-PROPOS

Le travail de recherche professionnel entrepris au long de ce mémoire fait suite à un travail antérieur que j'ai mené en 2013, un travail de recherche qui n'avait pas de visées professionnelles, traitant également de l'acquisition des valeurs morales. C'est pourquoi, en introduction, je souhaite brièvement présenter ce travail qui pose les bases sur lesquelles s'appuie le présent mémoire.

Mon objectif était de parvenir à faire apparaître les facteurs motivant le comportement moral chez les enfants de l'âge de l'école élémentaire. J'ai donc d'abord cherché à voir ce qu'en disait la recherche dans différents champs disciplinaires, la philosophie, la sociologie et la psychologie. L'éducation morale et la construction des valeurs morales sont traitées dans chacune de ces disciplines.

Le philosophe Emmanuel Kant aborde la question au long de plusieurs cours de pédagogie durant la deuxième moitié du 18^{ème} siècle qui seront compilés en 1803 en un "Traité de pédagogie". Il explique en quoi l'éducation morale se retrouve dans l'éducation pratique qui, à contrario de l'éducation physique, doit apporter la culture et permet à l'Homme d'être libre. Les préceptes moraux doivent alors être enseignés par l'exemple, les études de cas et la mise en place de règlements, et ils visent à donner à l'élève les outils pour être maître de lui-même, digne et rigoureux, accédant ainsi à la liberté en se libérant par la morale des pulsions naturelles (Kant, 1803).

Le sociologue Émile Durkheim aborde également la question de l'éducation morale lors de cours dispensés en 1902 et 1903, compilés dans l'ouvrage intitulé "Éducation morale". La morale se doit alors d'être laïque mais, bien que séparée de l'idée du divin, doit conserver un certain prestige qui rend les règles morales absolues, ne pouvant être brisées avec légèreté. La morale se construit sur une discipline qui édicte des règles de conduite contraignant à la moralité et qui assure une régularité des modèles

d'actions qui puissent être qualifiés de moraux, les transformant en habitudes. Ainsi se façonne une attitude morale. La morale se construit également par l'intégration à des groupes sociaux, l'attitude morale permettant d'agir en solidarité avec les autres et de renforcer l'attachement mutuel. Enfin, la conduite n'est considérée morale que parce qu'elle est adoptée librement, et cela malgré l'aspect de contrainte des règles, ce qui est possible quand l'individu convient librement par le seul effet de son raisonnement intellectuel de l'importance du comportement moral, à l'inverse d'une personne qui suivrait les règles morales prescrites pour éviter les désagréments d'éventuelles sanctions. L'éducation morale se fait par l'instauration d'une discipline qui va inscrire dans les habitudes des enfants le comportement moralement adéquat. C'est le charisme de l'enseignant qui doit donner aux règles morales leur caractère inviolable, les sanctions n'intervenant que pour rappeler la règle et montrer sa fermeté. La moralité se développera chez les enfants si l'enseignant leur offre de nombreuses occasions de se familiariser à la vie en collectivité, leur permettant de créer un esprit de classe et de développer leurs penchants moraux par la volonté d'agir pour la collectivité à laquelle ils se seront liés (Durkheim, 1903). Les conceptions de Durkheim sur les faits moraux sont cependant critiquées car il considérerait la société comme un tout existant dans sa globalité, réduisant donc l'importance des relations interindividuelles par rapport à la construction morale. Il ignorerait également l'importance du jeu dans la construction morale des enfants pour ce que le jeu ne serait pas « la vraie vie » (Forquin, 1993).

Le psychologue Jean Piaget développe en 1932 des éléments de réflexion sur l'éducation morale et la moralité des enfants dans "Le jugement moral chez l'enfant". Il montre en s'appuyant sur des entretiens avec des enfants une évolution des perceptions morales et des mécanismes du jugement moral entre 6 et 13 ans. Les règles sont d'abord vues comme absolues, émanant d'une autorité qui ne peut être remise en question, et que l'enfant s'appropriera selon son intellect encore profondément égocentrique pour devenir ensuite ce que la communauté aura décidé de mettre en place afin d'agir selon des critères d'égalité et de moralité en lien avec les autres. Le jugement moral qui portait

principalement sur les actes devient un jugement porté sur les intentions. Le principe d'autorité laisse place à un principe de solidarité et l'explication prévaut sur la punition (Piaget, 1932).

Au travers de ces différents auteurs transparissent différentes conceptions sur la façon dont s'acquièrent les valeurs morales. J'ai souhaité alors orienter mon travail sur le pourquoi de l'acquisition de ces valeurs morales, sur ce qui poussait des enfants du primaire à agir moralement plutôt que le contraire. Mon travail cherchait à discerner l'origine-même de l'acquisition de la morale, le pourquoi de celle-ci plutôt que le comment. Pourquoi un enfant essayera-t-il d'agir moralement au-delà du seul fait de répondre aux contraintes de l'environnement social ? Par quoi cette volonté d'agir moralement lui sera venue ?

Pour construire mes hypothèses, je m'étais placé dans le cadre théorique de l'interactionnisme symbolique. Suivant cette optique, les personnes, acteurs sociaux, agissent pour se représenter, se mettre en scène, auprès des autres comme d'eux-mêmes. Ils vont décider de leur modèle d'action suivant la façade qu'ils veulent présenter, le rôle qu'ils sont censés tenir dans la situation donnée. Agir moralement est aussi une façon d'interagir selon ce qui est convenable, de présenter une façade qui soit à notre avantage. (Goffman, 1959) Dans cet ordre d'idée, j'ai alors supposé que les enfants souhaitaient répondre aux attendus sociaux en présentant une façade moralement respectable. Et pour cela, mon hypothèse centrale était qu'ils prenaient modèle sur des personnes présentant à leurs yeux un haut degré de moralité, parents, enseignants voire personnages de fiction. Ces « modèles hautement moraux » transmettraient des traits de moralité qui seraient reproduits par effet mimétique par les enfants puis jugulés par des effets de socialisation verticale et de socialisation horizontale. Ces derniers permettraient d'unifier la grande diversité de valeurs morales que les enfants retirent de leurs exemples hautement moraux qui leurs sont propres à chacun. La socialisation verticale mettrait un frein à l'expression des exemples les moins adaptés à la vie sociale, par exemple par la réprimande d'un enfant qui aurait

imité un héros de fiction en frappant un camarade. La socialisation horizontale limiterait l'expression des exemples les plus excentriques car ceux-ci seraient les exemples qui reviendraient le moins dans les modèles d'actions des camarades d'école et finiraient naturellement par disparaître, oubliés, au profit des modèles plus récurrents socialement plus adaptés.

J'ai donc essayé de mettre à l'épreuve mes hypothèses en m'appuyant sur des observations dans une classe de CE1 et des entretiens avec certains de ses élèves. En premier lieu, l'observation visait à vérifier l'aspect de mise en scène de soi de l'action morale. Pour cela, j'ai appuyé mes observations sur une grille d'observation critériée observant le niveau d'exposition (visibilité de l'acte par des tiers) d'une action morale (service rendu ou aide apportée), le signalement de cette action par l'enfant à des tiers, la spontanéité ou non de l'action (demande de l'enseignant ou action entreprise spontanément), l'importance de cette action (le coût engagé pour l'enfant, de la simple aide ponctuelle en passant par le prêt de matériel, le don d'affaires personnelles ou une action qui exige d'y consacrer du temps) et la satisfaction transparaissant chez l'enfant ayant fait l'action morale. L'intérêt était d'essayer de faire une relation entre la satisfaction que pouvait tirer un enfant d'une action morale spontanée et le degré d'exposition de l'action à des tiers.

Les entretiens, quant à eux, semi-directifs et d'une durée d'une vingtaine de minutes chacun, questionnaient indirectement les enfants sur trois thèmes, l'existence de modèle moraux et leur effet socialisant, les raisons motivant à agir moralement et à ne pas agir de façon immorale, et enfin l'importance de l'image donnée en agissant moralement. Pour obtenir des informations sur le premier thème, l'entretien interrogeait sur les personnes ou personnages qu'ils trouvaient les plus moralement exemplaires, pourquoi, s'ils pensaient que les autres et eux-mêmes devraient agir à l'identique de ces exemples hautement moraux. Pour le deuxième thème, les enfants étaient interrogés sur la raison pour laquelle il fallait agir moralement et sur ce qui leur donnait l'envie de le faire. Pour le

troisième thème, enfin, des histoires leurs étaient racontées mettant en scène des actions morales mal accueillies par ceux qui y assistent et des actions malveillante qui reçoivent un bon accueil des spectateurs, et ils devaient donner leur avis sur ces actions et leur moralité.

L'analyse des résultats n'a pas tout à fait confirmé les hypothèses émises mais a apporté de nouvelles pistes de réflexion. Les questions sur le thème des modèles moraux ont permis de mettre en avant l'existence d'un effet de socialisation. Cependant, il ne porte pas sur de hautes valeurs morales absolues portées par des figures exceptionnelles, mais sur des valeurs morales d'entraide et d'amitié portées par leurs pairs. Les enfants sont avant tout concernés par leur quotidien immédiat et la socialisation fonctionne par l'intégration à des groupes sociaux, des cercles d'amis. Les valeurs morales sont transmises et acquises par les pairs à travers une socialisation d'imitation et une socialisation d'intégration, « je me conforme aux valeurs du groupe pour y être admis ». Les questions sur le thème des éléments motivant l'action morale ont permis de mettre en avant une volonté d'agir conformément aux valeurs d'un groupe pour y trouver sa place, et ceci sans vouloir étendre ces valeurs à tout le monde. Les enfants reconnaissent l'individualité des personnes et n'attendent pas que tout le monde agissent selon leurs propres critères moraux, chacun doit agir moralement au sein des groupes dans lesquels il évolue parce que ces groupes lui correspondent. Les questions sur le thème de l'image donnée ont révélé que la perception par les autres de l'action peut lui donner sa valeur morale ou pas, une action morale qui provoque la colère de certaines personnes sera jugée mauvaise tandis qu'une action malveillante qui aura fait plaisir ou amusé les personnes y assistant pourra être jugée positivement, dans la limite de certains tabous sociaux déjà acquis par les enfants.

De ce travail, il est ressorti qu'il existe un effet de mise en scène de soi sur le plan social en se montrant moral, mais que ce n'est qu'un facteur parmi de nombreux autres. Les modèles moraux, plutôt que d'être choisis pour leur exemplarité, le sont par un effet de lien affectif et de partage d'un vécu dans un même groupe d'appartenance. Et la volonté d'agir moralement s'explique par le désir de correspondre aux valeurs d'un groupe de pairs. Ce

qui transparaissait dans cette recherche était donc le rôle primordial des pairs dans l'acquisition de valeurs morales, bien plus que de modèles hautement moraux faisant la leçon par l'exemple. Il serait dès lors intéressant, avec ce mémoire de recherche professionnel, d'essayer de lier le rôle des pairs dans l'acquisition des valeurs morales avec l'enseignement de celles-ci.

INRODUCTION

Ce mémoire se propose donc de chercher à analyser quel impact pourrait avoir une éducation aux valeurs morales mettant en jeu les relations entre pair. Il va d'abord s'agir d'essayer de prévoir ces effets en recherchant dans la littérature scientifique ce qu'il se sera dit sur l'aspect relationnel de la construction du jugement moral, à travers des auteurs tels que Piaget et Kohlberg. Des ouvrages d'autres auteurs permettront d'éclairer des aspects relationnels du jugement moral non liés à son développement infantile. Les hypothèses qui découleront de cette lecture seront mises à l'épreuve en employant dans une classe une méthode pédagogique mettant en jeu les relations entre pairs dans tous leurs aspects, échanges verbaux, liens sociaux, actions et interactions contextualisées. Mais la validité de ces observations ne pourra se faire qu'à l'aide d'une classe témoin ne pratiquant pas cette méthode. Si les hypothèses sont confirmées, ce mémoire pourrait aboutir à la préconisation d'une méthode d'enseignement aux valeurs morales qui solliciterait une inter-participation des élèves. Les vertus de cet enseignement envisagées par les hypothèses favoriseraient des aspects spécifiques de l'acquisition des valeurs morales.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

L'objet de ce mémoire est donc d'approfondir mes recherches sur la question des moteurs de l'acquisition des valeurs morales. Sachant désormais quel rôle prépondérant ont les groupes de pairs et les interactions entre élèves dans leur compréhension et acquisition des valeurs morales, il me reste à savoir de quelle façon ces interactions favorisent l'acquisition des valeurs morales, comment elles leur donnent du sens.

L'intérêt de ce travail, d'un point de vue professionnel, est de pouvoir s'appuyer sur ces phénomènes de socialisation horizontale pour transmettre les valeurs morales nécessaire aux élèves, futurs adultes, pour leur intégration dans la société française. La problématique au centre de mon travail est donc de savoir comment, dans le cadre de la classe, les valeurs morales se construisent à travers les interactions entre élèves.

Par le biais de cette question, ce que j'aborde ici en plaçant mon sujet dans la classe est également la question de ce que peut faire un enseignant pour transmettre des valeurs morales en mettant à profit ce qui se joue dans les interactions entre élèves. En tant que futur enseignant, en explorant la façon dont s'acquièrent les valeurs morales par le biais des relations entre les élèves, je vais pouvoir comparer ce qui se passe tandis que l'on essaie de favoriser les interactions autour des questions de morale par rapport à ce qui se passe avec un enseignement plus classique et transmissif.

Car en effet, l'enseignement des valeurs morales, à travers l'instruction civique et morale, n'a jamais réellement pris la forme d'une construction par échanges entre pairs tel qu'ils le vivent dans leurs groupes d'appartenance, avec l'enseignant en retrait qui régule uniquement les interventions inadaptées. D'après Legrand (1991), plusieurs grandes phases se dessinent dans l'histoire de l'école républicaine quant aux méthodes d'éducation aux valeurs morales. Les premiers textes traitant de la question, en 1923 et 1945, placent

l'enseignant au cœur de la question, en tant que modèle moral qui transmet les valeurs de la république par la leçon et par l'usage de maximes et de récits édifiants présentant des héros modèles de vertu. Cette approche n'inclut aucunement des interactions entre élèves et ne cherche pas à donner du sens aux valeurs morales présentées. Dès 1975, la pédagogie institutionnelle vient faire travailler les élèves en coopération et leur donne la parole quant aux règles à instituer dans la classe. Acteurs de leurs choix, rassemblés en conseils, les élèves ont pour la première fois l'occasion d'échanger sur les valeurs morales. Mais ces échanges limités à des cadres institutionnels proprement scolaire fait-il pour autant sens dans leur vie quotidienne ? En 1985, les méthodes transmissives et coopératives sont toutes deux promulguées sans distinctions claires entre ce qui relève de savoirs établis que l'enseignant doit transmettre et ce qui relève d'une construction par les élèves au travers de leur expérience de la vie de classe. Aujourd'hui, avec l'invitation à pratiquer des discussions à visée philosophique, les échanges entre élèves sur des thèmes qui correspondent à leur vécu quotidien sont encouragés. Cependant, les interactions mises en jeu ici sont uniquement orales et théoriques. Les interactions entre élèves qui donnent du sens à leur façon d'agir, y compris moralement, sont celles qu'on retrouve dans les groupes de pairs, allant donc des échanges oraux aux jeux en passant par les relations hiérarchiques induites dans les groupes et le type de relation et d'attente des uns envers les autres qui en découlent.

À travers ma recherche sur ce qui, dans les relations entre élèves, permet une construction des valeurs morales, je vais donc tenter de mettre à l'épreuve une façon d'enseigner les valeurs morales qui mette les élèves en situation, afin d'évaluer quel impact cela aura sur leur appropriation des valeurs morales.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTS MAJEURS

1. CADRE THÉORIQUE

Pour construire les hypothèses de recherche qui vont guider mon travail, je dois m'appuyer sur un cadre théorique me permettant d'avancer des éléments de réponse qui ne soient pas basés sur ma seule intuition. Mon travail portant sur le rôle des relations entre élèves dans l'acquisition de valeurs morales, il sera construit dans le cadre des théories socio-constructivistes.

Le socio-constructivisme est une variation sur le constructivisme mettant au centre les interactions entre pairs, selon les idées d'abord prônées par Vygotsky (cité par Connac, 2012). Le constructivisme, se démarquant du behaviorisme en s'appuyant sur les représentations des apprenants plutôt que sur une construction des connaissances à partir de zéro, cherche à amener les apprenants à reconstruire les savoirs détenus par leurs aînés en reproduisant le parcours de recherche qui mène à ses connaissances, comme s'ils en étaient à leur tour les découvreurs. Par ce biais, au-delà d'une simple compréhension des phénomènes, les apprenants s'approprient les savoirs car ils sont des acteurs responsables de ce qu'ils apprennent. Comprendre quelque chose qui nous est donné n'est pas chose simple si on ne sait par quel bout le prendre. Faire des manipulations autour de ces objets d'apprentissages permet de donner du sens à ce dont il s'agit. Mais créer soi-même ses connaissances en résolvant des problèmes donnés par un enseignant sachant très bien où il veut mener ses apprenants permet une compréhension complète de ce dont il est question, puisqu'on aura soi-même élaboré la solution objet d'apprentissage, pourvu que cette solution n'ait pas été trouvée par un guidage trop étroit.

Cependant, le constructivisme est un travail de reconstruction où seul l'obstacle disposé par un adulte en possession des connaissances recherchées vient motiver la

recherche des apprenants. La relation inégale entre apprenants et enseignants induit un côté artificiel pouvant décourager les premiers dans leur recherche. C'est en cela que le socio-constructivisme vient apporter un élément nouveau motivant.

Plutôt que de disposer un obstacle que doivent surmonter les apprenants, les connaissances antérieures des apprenants sont confrontées entre elles. Or, comme il n'est pas deux personnes qui auraient exactement le même niveau de connaissance sur un sujet donné, leurs conceptions premières sur l'objet d'apprentissage vont entrer en contradiction plus ou moins forte et cela de façon naturelle. Les apprenants découvrant que leurs pairs n'ont pas la même approche qu'eux de l'objet étudié verront leurs conceptions ébranlées sans que ce ne soit un détenteur du savoir qui vienne les détromper, que ce soit via un argument d'autorité ou la confrontation à un problème qu'ils ne peuvent résoudre. Ainsi, voulant obtenir le fin mot de l'histoire, les apprenants auront d'eux-mêmes la volonté de chercher à vérifier leurs conceptions, à les mettre à l'épreuve. C'est là que l'enseignant va pouvoir les aider à formuler des hypothèses correspondant à leurs idées pour expérimenter leur validité. Les apprenants eux-mêmes vont ainsi pouvoir faire le tri entre ce qui est juste et ce qui est erroné. Quant à ce qui relève de l'arbitraire, comme des normes d'écritures en français ou en mathématique, l'aspect social de cette approche des apprentissages permet d'uniformiser les pratiques par l'usage, ce qui se fait étant connu de certains apprenants va prendre le pas sur des pratiques générées spontanément et, de fait, plus disparates.

Enfin, voir leurs pairs, leurs égaux, mettre en œuvre des connaissances et pratiques fonctionnelles persuade les apprenants de leur bien-fondé bien plus que quand un détenteur du savoir vient imposer d'autorité celles-ci. En construisant en commun des objets d'apprentissage, les apprenants se les approprient et leur donnent du sens (ibidem).

L'acquisition de valeurs morales relève peut-être plus encore que pour les connaissances pratiques d'une acceptation de celles-ci par leur compréhension et leur appropriation. Dans le cadre de mon mémoire, appuyer mes hypothèses de recherche sur

les théories socio-constructivistes pourrait me permettre d'aller plus en profondeur sur l'importance des relations entre pairs dans ces acquisitions. Les valeurs étant également sujettes à des représentations, confronter celles-ci pourrait s'avérer pédagogiquement très porteur. Considérant qu'il y a un investissement affectif très fort des élèves envers leurs valeurs (Favre, Hasni et Reynaud, 2008), la déstabilisation de celles-ci aurait un impact fort et requiert une mise en cause objective que seul l'égal, le pair qui n'a aucune raison de vouloir discréditer les valeurs de l'autre, peut proposer à travers une pédagogie socio-constructiviste. Pour toutes ces raisons, ce cadre théorique devrait pouvoir me permettre d'avancer dans ma recherche.

2. CONCEPTS MAJEURS

Les concepts mis en jeu et qui seront développés dans la présentation des hypothèses de ce travail sont les « valeurs morales » et les « relations entre élèves ».

Les termes de « morale » et de « moralité » sont définis de deux façons sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale (2015). Il s'agit d'abord d'une approche du monde par les notions de bien et de mal. Ce qui est moral est ce qui est bon, et ce qui est immoral est ce qui est mauvais. Il s'agit d'une scission du monde sur un modèle binaire, où les choses se classent en « bien » et en « mal » et où le moyen terme n'existe pas. La deuxième approche de la morale est celle de la conformité à des attentes sociales. Agir moralement, c'est agir conformément aux bonnes mœurs. Il s'agit ici d'une norme sociale, préalablement définie et arbitraire propre à chaque société et qui permet à l'individu de s'identifier à sa culture. Dans le cadre de la classe, en lien avec les textes, les valeurs morales sont conçues comme étant les valeurs de la république, valeurs humanistes retranscrites dans la constitution à travers la déclaration universelle des droits de l'Homme. Ce sont les valeurs morales que l'enseignant doit transmettre à ses élèves.

Les relations entre élèves, second concept majeur de ma problématique, relève de phénomènes de socialisation horizontale. Il s'agit des interactions entre les pairs qui vont les amener à modifier leurs représentations, à acquérir de nouvelles connaissances et, dans le cadre de mon sujet, de nouvelles attitudes. Ce concept se penche donc sur la co-construction entre élèves, la façon dont ils s'influencent les uns les autres. Pour la construction des valeurs morales, il semblerait que les interactions entre pairs aient un effet majeur (Beaune, 2013).

TROISIÈME CHAPITRE

HYPOTHÈSES

Pour établir mes hypothèses de recherche, il me faut rassembler ici certaines conceptions sur la construction des valeurs morales qui guideront celles-ci.

En premier lieu, je dois pouvoir choisir la population sur laquelle mes recherches seront menées en fonction de leur stade de développement du concept de moralité. En effet, selon l'âge des enfants, leur approche et leur conception de la moralité n'en est pas au même point. Sur ce sujet, Piaget en premier lieu s'est exprimé en distinguant quatre phases majeures dans la construction du jugement moral. Avant 4 ans, un enfant ne perçoit pas les règles, son code de conduite est celui qui lui est dicté par la personne ayant autorité sur lui et ne découle d'aucun raisonnement logique et ne nécessite aucune continuité. Ce qui est moral, ce qui doit être fait, c'est ce que lui demande à cet instant la personne détenant l'autorité. De 4 à 7 ans, les règles sont perçues comme absolues, émises par les personnes faisant autorité, elles perdurent dans le temps et sont inamovibles. Ce qui est moral, ce qui doit être fait, c'est ce qu'a dit l'adulte référent à ce sujet, peu importe si la situation a évolué. Respecter les règles est un devoir moral. Le respect d'autrui n'en est qu'une conséquence accidentelle. Tout manquement aux règles doit entraîner une sanction expiatoire sans lien particulier avec la nature du manquement. De 8 à 11 ans, le raisonnement moral se construit comme étant ce qui est bon pour chacun et ce qui donne à chacun à parts égales. Il devient possible de remettre en cause des règles inadaptées à une situation donnée. Tout manquement à ce qui est moral entraîne des conséquences néfastes, il faut faire peser celles-ci sur celui qui a mal agi, comme une sanction naturelle. Au-delà de 11 ans, le jugement moral est construit à travers la coopération des personnes qui mettent en place des règles qui, plutôt que de donner à parts égales, donne en fonction des besoins de chacun. Les conséquences des manquements ne doivent plus peser sur celui qui a mal agi mais ce dernier doit réparer les torts causés (Piaget, 1932).

Bien plus tard, en 1971, Kohlberg (cité par Gibbs, 2014) propose une approche plus détaillée des stades de développement de la moralité en 6 phases. Avant que la moralité ne se construise, l'enfant ne perçoit que ce qu'il veut faire et ce qu'il peut faire, ce qui le satisfait et ce qui lui déplaît. Les valeurs prennent une connotation affective par essence, en ce qu'elles sont ressenties. Ce qui est agréable est « bon » et ce qui est désagréable est « mauvais », que l'effet perçu subvienne naturellement ou soit provoqué par une personne faisant autorité (punition et récompense). Dans une première phase de construction, l'enfant opère une distinction dans ses actes en fonction de ce qu'ils lui apportent du plaisir ou du déplaisir au travers d'une tierce personne, faisant autorité, qui le punit ou le récompense. Il commence à distinguer ce qu'il doit faire et ce qu'il ne doit pas faire aux yeux des autres, mais uniquement à travers le prisme de son ressenti psychophysique, sans accorder encore une valeur morale à des règles. Ensuite, l'enfant commence à comprendre l'aspect social des comportements tandis que le mal qu'il peut faire à un pair lui est rendu par celui-ci, de même que pour le bien procuré. Dans la phase suivante, l'enfant commence à percevoir les règles, celles-ci se construisant selon ce qui attire l'approbation ou la désapprobation d'autrui, qu'importe l'intention de l'action et ses conséquences. Puis ces règles sont intériorisées et deviennent absolues et doivent être appliquées qu'importe ce qu'il se produit. Par la suite, les règles sont celles qui sont décidées par la communauté après discussion et peuvent être adaptées selon l'évolution de la situation. Enfin, la personne adhère à des valeurs morales qu'elle tentera de mettre en application dans les situations qui se présenteront à elle de sorte à ce que son comportement soit bénéfique pour la communauté (ibidem).

Les stades de Kohlberg détaillent de façon plus précise les premières étapes d'acquisition de la moralité, avant qu'une construction sociale des règles et du comportement moral ne s'établisse en fonction des besoins des individus. Mon sujet traitant de l'impact des interactions entre pairs sur la moralité, le découpage de Piaget me permet de cibler plus précisément la tranche d'âge dans laquelle il me sera possible de vérifier leur impact sur la construction des valeurs morales.

Que disent les chercheurs ayant déjà travaillé sur le développement de la moralité à travers la question des pairs ? Kohlberg a mis en avant le principe de réciprocité qui, très tôt, commence à normer les valeurs morales auxquelles doivent adhérer les enfants. Quand ils agissent mal, on leur fait du mal en retour, et quand ils agissent bien, on est bienveillant envers eux. Cela construirait une approche de la morale selon des principes de justice et d'équité. Hoffman (cité par Gibbs, 2014), quant à lui, met l'accent sur l'empathie. La capacité que développe un enfant à se mettre émotionnellement à la place d'un autre serait l'un des principaux moteurs de l'acquisition de valeurs morales. En vivant par ressenti ce que vit l'autre, il perçoit ce qui est bon et ce qui est mauvais pour autrui, et l'intériorise en agissant comme il souhaiterait qu'on agisse pour lui s'il était à sa place, en cherchant à faire ce qui est bon pour l'autre. Haidt (cité par Gibbs, 2014), enfin, distingue les situations de la vie quotidienne des situations dilemmes que peuvent proposer plus fréquemment les œuvres de fiction et les réflexions théoriques. Pour les premières, la conduite morale à tenir serait guidée par les affects, les ressentis sur le moment de l'enfant en situation, dépendant donc des personnes en présence et de ses relations avec eux, tandis que les secondes sont traitées de façon purement cognitive bien que l'objectif reste de trouver la conduite qui soit la plus morale (ibidem). Ce dernier point est intéressant à soulever vis-à-vis des situations que je pourrais être amené à présenter aux enfants pour mener ma recherche, rester vigilant quant au fait de présenter des situations de vie quotidienne pour observer des réactions de vie quotidienne. Il met, de plus, l'accent sur la différence entre la théorie et la pratique dans le traitement des situations-problème mettant en jeu des valeurs morales. Les interactions entre pairs faisant intimement parti de ce qui se vit dans la vie quotidienne et qui relève du traitement cognitif « pratique », cet aspect devrait se retrouver au cœur de mon dispositif expérimental tel qu'il sera décrit dans la suite de ce travail.

Maria Pagoni-Andréani (1999) aborde la construction des valeurs morales à travers une approche socio-morale et distingue d'une part les règles établies par des figures représentant l'autorité, d'autre part les concepts moraux tel que la sincérité ou la

bienveillance qui guident des choix d'action en situation, qui justifient les précédentes règles et qui se construisent par la relation à l'autre.

Au regard des aspects affectifs et relationnels qui semblent avoir du poids dans l'acquisition des valeurs morales, il semble que ce qui se joue avec le vécu de situations mettant en jeu les pairs, c'est l'appropriation des valeurs morales. C'est-à-dire que les comportements à adopter dépendront plus des nécessités de la situation et des personnes en présence selon des principes moraux essentiels (bonté, sincérité, soutien...) que des seules règles établies ou des seuls désirs de la personne agissant. Au-delà de la compréhension de ce qu'il faut faire, il y aurait une intériorisation en « ce que je veux faire pour le bien des autres ». La capacité d'adapter les comportements à la situation et de traiter autrui avec bienveillance même s'il ne nous est pas proche devrait en être amplifiée.

L'hypothèse centrale de mon travail porte donc sur ce qu'apporterait un changement de méthode éducative. Les méthodes centrées sur le discours de l'enseignant ou sur de simples échanges oraux des élèves ne permettraient pas tous les apprentissages nécessaires à l'acquisition des valeurs morales. En mettant en place des situations pratiques amenant les élèves à interagir entre eux afin de trouver quelle conduite tenir pour résoudre au mieux des problèmes posés, on devrait pouvoir observer une plus grande adaptabilité des comportements pour résoudre de façon morale les problèmes vécus au quotidien ainsi qu'une plus grande ouverture aux autres envers lesquels ils seront plus enclins à agir moralement en dehors-même du seul cercle d'amis. Les chapitres suivants vont présenter comment cette hypothèse peut être mise à l'épreuve des faits et dans quel contexte.

QUATRIÈME CHAPITRE

LE TERRAIN DE RECHERCHE

Mes recherches portant sur l'influence des interactions entre pairs dans l'acquisition de la moralité, il faut que la population que j'étudie ait déjà conscience que la façon d'agir a un impact sur les autres et sur les relations que l'on entretient avec eux. Selon Piaget, cela se met en place à partir de 8 ans et se poursuit jusqu'à ce qu'à 11 ans et plus, ils en viennent à prendre en compte la situation individuelle propre à chacun et justifiant des règles adaptées. J'ai donc décidé de mener mes recherches dans des classes de CM1, avec des enfants ayant en moyenne 9 ans.

Jusqu'à présent, je n'ai pas évoqué le milieu social d'origine comme facteur déterminant de ma recherche. Il est clair, pourtant, que ce milieu social a un impact sur les références morales que pourront avoir les enfants et sur les formes de moralité qu'ils acquerront. Mais ce n'est pas ici l'objet de la recherche. Il s'agit plutôt d'une étude comparée sur les facteurs facilitant l'acquisition de valeurs morales, en particulier les interactions entre pairs, et cela indépendamment de la forme que prend cette moralité. Ce qu'il faut observer n'est pas comment agissent les enfants, mais à quel degré ils peuvent adapter leurs comportements à des situations que les seules règles établies ne peuvent parfaitement décrire et en faveur de qui ils agissent avec bienveillance, les amis seulement ou toute personne présentant un besoin particulier. Cette recherche ne m'amène donc pas à devoir privilégier un milieu social particulier pour l'observation. Celle-ci s'est déroulée dans une école de village dans l'agglomération d'une grande ville. Les enfants y sont donc majoritairement originaires des classes moyennes contrairement à ce qu'on aurait pu trouver dans un contexte de banlieue ou de milieu aisé. Mais, donc, ceci ne devrait pas s'imposer comme une limite à la recherche, bien qu'il soit tout à fait possible d'en consolider le domaine d'application en menant des recherches similaires dans des écoles d'autres milieux.

S'agissant d'une étude comparée, dont les détails seront donnés dans le chapitre suivant, il fallait que je puisse opérer dans deux classes de populations similaires. Les deux classes dans lesquelles j'ai mené les expériences sont toutes deux des CM1 dans la même école. Le nombre d'élève, la mixité, le milieu social sont donc très proches dans les deux cas, réduisant ainsi les risques que des facteurs extérieurs à la nature différente des expériences menées n'influencent les résultats, ce qui aurait eu pour effet de ne pas permettre de savoir si la différence dans les résultats venait bien des méthodes différentes ou d'éléments extérieurs sans liens avec le sujet.

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, l'objectif est de mettre à l'épreuve des méthodes d'enseignements, ici pour l'acquisition des valeurs morales. Les expériences seront donc menées sous la forme d'une prise en main de la classe en présence de l'enseignant, d'où le choix du milieu scolaire. De plus, le milieu scolaire, à l'âge de l'enfance, est un milieu de prédilection pour permettre les échanges entre pairs, au cœur de mon sujet. Il est temps de décrire plus en détail quelle forme vont prendre mes recherches.

CINQUIÈME CHAPITRE

OUTILS DE RECHERCHE ET MÉTHODE D'ANALYSE

1. UN OUTIL SOCIAL POUR ÉDUCER LE PEUPLE ET LUI PERMETTRE DE S'EXPRIMER : LE THÉÂTRE FORUM

Le théâtre forum est avant tout une forme de théâtre social. Né dans les années 60 et 70 du Brésilien Augusto Boal, son objectif était de lutter contre l'oppression au Brésil en mettant en scène des situations inégalitaires sur lesquelles les spectateurs pouvaient agir pour essayer d'en modifier l'issue et opérer ainsi une prise de conscience collective.

Le principe est le suivant : les acteurs jouent une première fois une courte scène dans son intégralité, racontant une situation conflictuelle ou inégalitaire dont l'issue est désastreuse. À partir de là, les spectateurs peuvent demander à ce que des changements soient effectués dans des points du scénario afin d'essayer de parvenir à une fin heureuse. Plus encore, les spectateurs sont invités à venir rajouter des personnages ou à endosser des rôles présents à la place des acteurs pour jouer ce qu'ils pensent pouvoir mener à une résolution de la situation-problème.

Par le biais de cette méthode où le spectateur peut devenir acteur, la prise de conscience des problèmes de société et la réflexion autour de ce que chacun pouvait faire pour améliorer les conditions de vie du peuple étaient facilitées. En jouant, et donc vivant par procuration, des situations difficiles, les spectateurs échangent à travers leur jeu sur les questions soulevées par la scène. Les acteurs d'origine sont mis en retrait par la prise de possession de la scène des spectateurs. Au final, c'est un dialogue social qui s'engage entre les spectateurs par le biais de cette scène (Wikipedia anglais, 2015).

2. TRANSPOSER LE THÉÂTRE FORUM DANS LA CLASSE

Dans une situation de classe, il n'y a pas d'acteurs professionnels en première représentation, et le vécu des élèves français ne relève pas des mêmes questions de misère sociale qu'au Brésil. Cependant, le principe peut être adapté pour aborder des questions morales qui font sens pour les élèves de classes élémentaires, telles que le partage, l'exclusion ou la violence.

À travers ce procédé, les élèves vont pouvoir échanger entre eux sur des questions morales, et faire mutuellement évoluer leurs représentations et leurs conceptions des choses en jouant des scènes qu'ils connaissent dans leur vie quotidienne, en faisant des propositions pour arranger des situations-problème (Animafac, 2015) (institut.org, 2015). Ce procédé répond parfaitement aux éléments que je souhaitais mettre à l'épreuve avec ce mémoire, l'importance des relations entre pairs, mises en œuvre de façon réaliste en dépassant le simple débat d'idée pour « vivre » lesdites relations, dans la formation d'un esprit de moralité. C'est donc ce procédé que je vais utiliser en le comparant à un autre plus courant sur lequel je reviendrai par la suite. Comment ce procédé du théâtre forum sera-t-il concrètement mis en œuvre dans une classe ?

Pour mon expérimentation, je souhaite faire trois séances avec cette méthode dans une classe, trois séances avec l'autre méthode dans une autre classe de population similaire. Trois séances ne sont bien entendu pas suffisantes pour modifier durablement la construction du jugement moral, mais dans le temps qui m'est imparti, la différence de méthode pourrait provoquer une différence d'approche des valeurs morales sur le court terme que je pourrai analyser pour tenter de vérifier la validité de mes hypothèses. Je proposerai donc pour la première séance avec la méthode théâtre forum un « script », une histoire en quatre ou cinq phases qui sera jouée par des élèves. Voici un exemple de scénario que j'ai créé centré sur la question du partage :

« Phase 1 Un enfant n'a jamais de goûter. Il demande à un autre enfant de lui donner le sien parce qu'il n'en a jamais. Le second enfant accepte.

Phase 2 Le lendemain, un troisième enfant demande au second de lui donner son goûter. Le second enfant refuse. Le troisième se met en colère parce qu'il sait qu'il a donné son goûter au premier enfant la veille. Le second enfant lui explique que c'est parce que le premier n'en a jamais, mais l'autre ne veut rien entendre. Le second enfant fini par céder et lui donne son goûter.

Phase 3 Le jour suivant, le premier enfant demande à nouveau son goûter au second qui refuse en expliquant qu'après, le troisième lui demande aussi. Le premier enfant va voir le troisième et les deux se disputent.

Phase 4 Le jour d'après, le deuxième enfant voit ses deux camarades venir lui demander de décider à qui il veut donner son goûter. Il dit qu'il veut le garder pour lui. Comme ses deux camarades qui commencent à se fâcher lui font peur, il s'en va en courant. Les deux autres s'accusent entre eux d'avoir gâché leur chance d'avoir le goûter du camarade et commencent à se battre.

Le rôle de l'enfant 3 ne peut être modifié, il faut jouer sur les enfants 1 et 2. »

Chaque élève acteur dispose d'une feuille personnalisée lui indiquant ce qu'il doit faire à chaque phase. Les élèves acteurs prennent le temps de s'approprier le scénario qui ne leur donne que les grandes lignes de leur jeu, sans leur imposer de dialogue précis, feuille qu'ils peuvent consulter à tout moment dans leur jeu. L'enseignant veille au bon déroulement du scénario pour leur première représentation qui est intégrale.

Le nombre de phases, réduit, doit permettre aux acteurs comme au spectateur de se souvenir de l'essentiel de l'histoire et à la séance de ne pas excéder une heure.

Dès lors, les élèves de la classe peuvent faire des propositions aux acteurs ou prendre des rôles pour essayer de résoudre le problème. Il est possible de reprendre la scène depuis n'importe quelle phase sans rejouer l'intégralité, pour apporter une modification et observer ce qui en découle. Ainsi, au fur et à mesure que la situation évolue, il y a un roulement des élèves acteurs, roulement facilité par l'enseignant sollicitant des élèves qui resteraient en retrait, sans pour autant forcer la main.

C'est ainsi les élèves qui s'emparent de la scène et interagissent entre eux pour essayer de trouver comment résoudre le problème, quelles réactions et attitudes seraient morales dans ces situations. Le rôle de l'enseignant est de veiller au bon déroulement du jeu, d'assurer l'équité du roulement des élèves et de poser des limites aux actions entreprises par les acteurs (en interdisant par exemple les solutions miracles où, sans raison apparente, tous les acteurs tombent d'accord résolvant, de fait, le problème). C'est pour ce dernier point, d'ailleurs, qu'il y a parfois des rôles « bloqués », des rôles qui sont à la source du problème et qui ne peuvent pas induire le changement de scénario en allant dans le sens des autres acteurs, solution du « tout le monde devient gentil ». Ces rôles-là ne changent leur jeu que parce que les autres acteurs agissent eux-mêmes différemment. Autrement dit, ils ne peuvent pas d'eux-mêmes changer le scénario, mais ils peuvent être amenés à changer leur jeu grâce aux choix faits par leurs pairs, jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée qui satisfasse tout le monde. Malgré que ces rôles soient dit « bloqués », l'enseignant invite régulièrement un nouvel élève volontaire à prendre ce rôle, sachant que s'il n'est pas libre de changer l'histoire, il est libre de ses réactions aux choix des autres.

Ainsi, après une demi-heure à trois quarts d'heure de recherche de solution en commun à travers le jeu d'acteur (si une solution a été trouvée avant la fin de la demi-heure de jeu, l'enseignant invite les élèves à en trouver une autre, différente), la scène est abandonnée et une phase de mise-en-commun est effectuée, les élèves font un bilan de ce qu'ils ont fait et évoque la ou les solutions qu'ils ont fait émerger.

J'ai préparé trois scénarios pour les trois séances, cependant, il allait certainement être plus productif que les élèves définissent eux-mêmes le thème des scénarios suivants, c'est pourquoi j'ai laissé une boîte à idée à leur disposition. Travailler sur des thèmes qu'ils avaient eux-mêmes choisi devait permettre de s'approcher encore plus de leur quotidien. S'ils n'avaient pas eu d'idées, mes trois scénarios de base auraient été utilisés, mais je me suis finalement inspiré de leurs propositions pour créer deux autres scénarios adaptés.

3. ÉDUCER PAR L'ÉCHANGE : LE DÉBAT À VISÉE PHILOSOPHIQUE

Pour vérifier l'impact de cette méthode, il me faut un point de comparaison. C'est là qu'intervient la seconde méthode.

Pour vérifier les apports réels d'une situation d'interaction libre entre pairs, le point de comparaison doit lui-même proposer une situation d'enseignement plus courante mais moderne. Comparer avec une méthode dont on sait les inconvénients et qui n'est plus conseillée aux enseignants n'aurait aucun intérêt. J'ai donc porté mon choix, comme seconde méthode, sur le débat à visée philosophique. Développé par Michel Tozzi et évoqué dans les programmes de 2008 comme moyen de réflexion sur des sujets sociaux, le débat à visée philosophique permet aux élèves d'échanger entre eux sur une question donnée à travers un débat réglé. Cette méthode, également dans le prolongement des idées socio-constructivistes, permet de former les élèves à la discussion, à l'échange, au respect de la parole de l'autre, tout en leur offrant la possibilité de réfléchir ensemble sur une question les concernant (Philotozzi.com, 2015). La principale différence avec la méthode du théâtre forum est que l'échange reste uniquement oral avec un aspect artificiel. En comparant ces deux méthodes pourtant proches, c'est réellement l'importance des interactions entre pairs sous toutes leurs formes que je vais tenter de faire apparaître.

Pour le débat à visée philosophique, les trois sujets traités étaient les mêmes que ceux traités dans l'autre classe avec le théâtre forum, ceci afin que ce ne soit pas la différence de contenus qui provoque des différences dans la conception de l'agir moral des élèves. Le débat à visée philosophique a donc porté sur des sujets du quotidien des élèves. J'avais prévu un bâton de parole pour faciliter les échanges, mais son usage ne s'est pas révélé nécessaire. Des rôles particuliers ont été distribués à des élèves volontaires. Un reformulateur résumait à intervalle réguliers (signalés par l'enseignant) les idées fortes qui ont été données. Un distributeur de parole donnait la parole en veillant à ce que tout le monde puisse parler. Un secrétaire prenait en note les idées fortes lors des temps de reformulation. Ces séances, elles aussi d'une durée d'une heure, consistaient en 30 à 45 minutes de débats et 15 minutes de synthèse en revenant sur les notes prises par le secrétaire.

4. UN ENTRETIEN POUR APPRÉCIER L'APPROCHE DES ÉLÈVES DES AGISSEMENTS MORAUX.

Les deux méthodes appliquées, chacune au travers de trois séances, comment apprécier la différence opérée dans l'acquisition des valeurs morales par les élèves ? S'agissant de façons d'agir et de concepts moraux, une approche cherchant à comprendre les choix et comportements devait être privilégiée. Des outils d'analyse qualitative seraient donc plus adaptés à ma question que des outils d'analyse quantitative. Pour tenter d'apprécier l'impact des deux méthodes d'enseignement employées, j'ai donc décidé de réaliser un entretien semi-directif avec cinq élèves de chacune des deux classes, en tentant de construire un échantillon représentatif avec l'aide des enseignants des deux classes. J'ai demandé à chacun d'entre eux de désigner cinq élèves de leurs classes respectives ayant été présent aux trois séances, avec au moins deux garçons et deux filles, avec deux élèves en réussite scolaire, deux élèves en difficulté et un élève dans la moyenne. Les désigner par tirage au sort signifiait prendre le risque d'un biais si le sort désignait des profils différents d'élève en fonction des classes, ce qui était loin d'être improbable avec un tirage de

seulement cinq éléments pour chaque classe, c'est pourquoi j'en suis venu à cette tentative de créer artificiellement un échantillon représentatif.

Mes recherches autour de la construction de la moralité m'ont emmené à penser que si une différence devait se faire ressentir entre les deux méthodes, elle porterait sur la capacité d'adaptation dans une situation problème inédite nécessitant d'agir moralement et sur l'ouverture aux autres en agissant moralement au-delà du cercle d'amis. Ce sont donc les deux grands domaines abordés dans cet entretien.

Cet entretien est semi-directif, car je souhaite aborder ces deux thèmes et ai prévu plusieurs questions pour chacun d'entre eux, mais tout en permettant aux élèves de s'exprimer librement sur chacune de ces questions qui sont donc ouvertes.

Le premier thème, celui de l'ouverture aux autres, est abordé à travers trois questions. La première est la suivante : « Est-ce que tu peux me dire qui, pour toi, est le plus juste, qui agit au mieux parmi toutes les personnes que tu connais et tous les personnages d'histoires ? »

Son objectif est de faire entrer l'élève dans l'entretien en douceur en évitant les questions trop philosophiques dès l'ouverture. Elle permet également, en invitant à la justifier, à situer comment l'élève aborde socialement la question de la moralité. C'est cette même question qui, dans mon précédent travail, avait fait ressortir l'importance des pairs.

La seconde question approfondit le rapport de l'élève à la moralité au sein des groupes sociaux : « Est-ce que tu penses que tu devrais agir comme cette personne/ce personnage ? Et les autres, est-ce qu'ils devraient agir comme elle/lui ? »

À travers cette question, l'élève va pouvoir aborder l'importance du lien social et celle du libre-arbitre.

La troisième question est au cœur du thème : « Est-ce qu'on doit agir de la même façon avec ses amis et les gens qu'on ne connaît pas très bien, est-ce qu'on doit être bon de la même façon avec eux ? »

Cette question fait un pont entre la moralité et l'affection. Les deux concepts agissent l'un sur l'autre et, si différence il y a dans l'ouverture aux autres, c'est ici qu'elle devrait principalement se ressentir.

Le second thème, celui de la capacité d'adaptation dans des situations inédites nécessitant d'agir moralement, est abordé à travers quatre questions.

La quatrième question, assez générale, permet d'aborder le thème dans son ensemble : « D'après toi, qu'est-ce qu'on doit faire si on pense qu'il se passe quelque chose de mauvais pour quelqu'un mais qu'on ne sait pas exactement quoi ? »

L'élève peut y développer ses idées et principes sur la question du souci de l'autre et sur ses possibilités d'actions propres.

Les questions suivantes proposent des situations plus précises. Voici la cinquième : « Si quelqu'un a des problèmes mais que ses amis sont avec lui, est-ce que tu penses qu'il faut intervenir ? »

Ici, l'élève peut développer sa façon de voir le rôle de chacun dans une approche sociale de l'agir moral.

La question six est la suivante : « Si on a des problèmes soi-même, est-ce qu'on peut aider les autres ? »

Cette fois, il est question de la gestion de soi et des autres. Les élèves sont invités à réfléchir sur l'importance de se respecter soi en même temps qu'on respecte les autres et qu'on essaie d'être bienveillant envers eux. Ils peuvent ici développer la place respective de l'action bienveillante envers soi et de l'action bienveillante envers les autres quand ces deux aspects de l'agir moral entrent en conflit.

La dernière question est la suivante : « Est-ce que tu penses qu'il faut essayer de régler soi-même ses problèmes ? »

Ici, les perspectives sont inversées puisque l'ouverture aux autres n'est plus abordée dans le but d'aider les autres, mais dans le but de trouver de l'aide. Il se pourrait que l'approche des élèves de l'ouverture aux autres diffère quand cela va d'eux vers les autres et quand cela va des autres vers eux. Explorer ici la perspective contraire pourrait s'avérer instructif.

À travers ces différentes questions, je vais pouvoir vérifier si une différence nette apparaît sur les questions de l'ouverture aux autres et de la capacité à s'adapter pour agir moralement dans une situation nouvelle entre les deux classes, entre les deux approches éducatives.

SIXIÈME CHAPITRE

LES DONNÉES RÉCOLTÉES SUR LE TERRAIN

L'analyse des réponses de l'entretien sera effectuée en deux temps. Je vais d'abord analyser les réponses de façon transversale, question par question, afin de faire ressortir les différences principales dans les réponses entre les cinq élèves de la classe ayant réalisé des séances sur le modèle du débat à visée philosophique et les cinq élèves de la classe ayant réalisé des séances sur le modèle du théâtre forum. Je pourrai ainsi observer, par thème, les réponses privilégiées dans un cas et dans l'autre. Puis j'analyserai les réponses de façon longitudinale, sur la longueur des entretiens, pour tenter d'observer des différences de discours, une variété plus ou moins grande d'hypothèses proposées, des variations dans le vocabulaire utilisé, tel qu'il m'a été enseigné de le faire en licence de sociologie (Crespy, 2012). La première partie visera donc à observer la nature des réponses tandis que la seconde observera la nature des discours. En croisant ces deux aspects, parviendrai-je peut-être à voir une confirmation de mes hypothèses de recherche.

En ce qui concerne la première question qui consistait à donner un modèle de comportement juste, la classe ayant fait du théâtre forum propose des réponses plus nuancées. Sur les cinq élèves, un ne donne sa réponse, à savoir une amie, qu'après avoir expliqué que même ceux qui agissent « au mieux » ne le font pas toujours, faisant comprendre qu'il n'est donc pas simple de hiérarchiser les gens à l'aulne du comportement (« d'autres fois, ils agissent pas très bien, donc je sais pas trop »). Un autre explique qu'il n'y a pas de personnes meilleures et ne pourra citer personne (« À peu près tout le monde fais les mêmes... nombres de choses biens, et de choses pas très biens, je pense. »). Les trois derniers citent un ami pour deux d'entre eux, et trois amis pour le dernier. Les cinq élèves de la classe des débats à visée philosophique proposent, eux, plus de personnes parmi leurs exemples de comportements justes et ne se limitent pas au champ des amis, évoquant aussi la famille. L'un d'entre eux annonce ses amis en général, un autre ses amis et ses parents, le troisième ses parents, le quatrième une amie et le cinquième trois amis. Il

est possible de voir dans cette volonté de répondre par plusieurs personnes (alors que la question invite à n'en dire qu'une par l'emploi du singulier, « qui est le plus juste ») une valorisation des personnes proches plus importante que pour les élèves du théâtre forum, ce qui pourrait s'expliquer du fait que le discours promouvant le respect de tout le monde et l'entente avec chacun aura trouvé une place privilégiée dans les débats où les notions morales sont formalisées oralement. Par contre, le théâtre forum et la mise en situation concrète semble favoriser une approche plus nuancée et moins manichéenne de l'agir moral et de la nature humaine, deux élèves sur cinq mettant l'accent spontanément sur le fait que personne n'est parfait. Ainsi, si le débat à visée philosophique permet aux élèves d'avoir de la considération pour un plus grand nombre de personnes, le théâtre forum semble permettre de n'exclure personne. On notera que pour l'ensemble des élèves interrogés, les modèles moraux sont des personnes réelles et proches d'eux, ce qui confirme l'importance des affects vis-à-vis des valeurs morales.

La seconde question abordait le fait de suivre soi-même les modèles moraux mentionnés, et le fait que les autres devaient également le faire. Pour cette question, une nette différence apparaît entre les deux classes. Pour le théâtre forum, sur les cinq élèves, quatre répondent que tout le monde devrait agir comme ceux qui agissent bien, eux-mêmes et les autres, et le dernier répond qu'il doit lui-même agir de la même façon, et que les autres, pour autant qu'ils doivent agir un minimum bien, n'ont pas à suivre systématiquement un modèle d'action bénéfique, expliquant que chacun a sa façon d'agir et qu'il serait étrange que tout le monde soit bon (« ce serait un peu bizarre que... tout le monde soit uniquement... que tout le monde soit... soit tout le temps... sans conflits, sans rien toujours parfait »). En ayant cherché ensemble des solutions à des problèmes concrets, il semble que les élèves développent une volonté d'agir communément, en lien avec les modèles qui arrivent à résoudre les problèmes. Les élèves du débat à visée philosophique, eux, limitent le plus souvent la nécessité d'agir comme les modèles moraux à leur propre personne. C'est le cas pour trois d'entre eux, l'un expliquant que si les autres devaient aussi agir bien, ils n'y arriveront pas forcément, pas correctement, et que ça pourrait poser plus

de problèmes qu'autre chose, l'autre disant que chacun est différent et doit agir selon sa propre façon d'être, et le dernier justifiant que les autres doivent agir bien, mais dans leurs propres cercles d'amis. Les deux derniers élèves du débat à visée philosophique encourage également les autres à agir comme leur modèle moral, bien que l'un d'entre eux précise que les autres n'y sont pas obligés. De ces réponses semblent ressortir une tendance à considérer l'individualité de chacun et à respecter sa différence. Le théâtre forum semble donc favoriser les actions bénéfiques en commun, le partage d'idéaux avec les autres, là où le débat à visée philosophique semble plutôt permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance du respect des différences et la multiplicité des identités et des façons d'être et d'agir, sans doute en lien avec la diversité des opinions émergeant lors d'un débat, là où le théâtre forum, en cherchant des solutions fonctionnelles à des problèmes concrets, mène à trouver des modèles.

La troisième question explorait le champ d'action des agissements moraux, à savoir s'il se limitait au cercle des amis ou s'étendait au-delà. Ici, les réponses entre les deux classes sont assez similaires, mais l'on peut observer quelques différences. Les dix élèves préconisent d'agir de la même façon avec les amis et avec les autres, d'être bon de la même façon avec eux. Parmi les cinq élèves du théâtre forum, quatre expliquent qu'il faut agir de la même façon, et que fondamentalement, la différence entre les amis et les autres, c'est qu'on connaît mieux les amis. La différence est donc factuelle (on sait qui sont nos amis, comment ils sont) et en rien comportementale (on est aussi bon avec eux qu'avec les autres). Le cinquième explique qu'il faut agir de la même façon pour que l'autre agisse bien lui aussi envers nous, il met l'accent sur la réciprocité des actions morales. Pour le débat à visée philosophique, deux élèves expliquent qu'il faut agir de la même façon avec les amis et avec les autres et que les amis sont ceux avec qui on est plus proche, avec qui on a passé plus de temps, mais que cela ne doit pas donner lieu à un favoritisme comportemental. Un troisième explique qu'il faut agir de la même façon mais être moins familier avec ceux qui ne sont pas nos amis (« Ben, par exemple, on va pas donner une carte d'anniversaire alors qu'on le connaît pas. »). Les deux derniers préconisent d'agir en fonction du comportement

de l'autre, indépendamment de si c'est un ami ou pas. Si la personne agit bien, est ouverte à nous, on peut agir bien également avec elle. Ils traitent la situation au cas par cas. On observe donc ici, à l'inverse de ce qu'on a pu observer avec la question 1, que ce sont les élèves du débat à visée philosophique qui offrent plus de nuances dans leurs discours, signalant des différences concrètes dans la façon d'agir avec les uns et les autres, allant au-delà d'un clivage amis/autres. Sans doute le théâtre forum a-t-il permis aux élèves de réaliser que chacun cherche à agir au mieux dans les situations-problème, ce qui les incite à ne plus mettre autant l'accent sur les différences entre les amis et les autres, ceux qui agissent bien et ceux qui ne le font pas, et à dépasser les comportements peu avenants qu'ils pourraient rencontrer là où le débat à visée philosophique aura mis l'accent sur les différences de discours et aura pu favoriser un regard plus critique sur les intentions de l'autre, qu'il soit un ami ou pas. Dans tous les cas, donc, les élèves disent ne pas favoriser les amis, mais dans le débat à visée philosophique, les élèves favorisent cependant ceux qui agissent bien selon eux alors que ce n'est pas le cas pour les élèves du théâtre forum qui ne font aucune sorte de distinction.

La quatrième question, première mise-en-scène, demandait ce qu'il fallait faire face à quelqu'un ayant un problème dont on ne connaissait pas la nature. Dans les deux classes, quatre élèves sur cinq préconise d'intervenir. Pour le théâtre forum, les élèves proposent diverses solutions. L'un explique qu'il faut se renseigner auprès de la personne ayant un problème, un autre propose la même idée mais évoque également la possibilité de se renseigner auprès de ceux qui ont assisté à la scène, un troisième propose les mêmes idées mais évoque aussi la possibilité qu'il y ait deux partis opposés dans le cadre de ce problème, auquel cas il faut interroger les deux, le quatrième explique qu'il faut intervenir si la personne le veut bien, mais précise que si la personne n'est pas notre amie, on reste à son écoute sans s'impliquer davantage au risque d'aggraver les choses (« si je m'en mêle ça va encore plus faire de catastrophes »), le cinquième enfin préconise de ne pas intervenir directement mais de prévenir une personne pouvant faire autorité (« tu le dis au maître ou à la maîtresse. »). Cette profusion de réponses variées et allant jusqu'à traiter différents cas de

figure semble aller dans le sens de l'hypothèse qu'une plus grande capacité d'improvisation dans des situations posant des problèmes moraux se développe en entrant en action via le théâtre forum. Dans la classe du débat à visée philosophique, les élèves préconisent l'intervention mais en y posant des conditions. Si deux d'entre eux suggèrent d'intervenir, l'un en tentant de faire parler la personne qui a un problème pour qu'elle se sente mieux, l'autre en lui demandant en quoi consiste le problème, deux autres n'interviennent que si la personne ayant un problème est une de leurs bonnes connaissances, auquel cas, ils demandent à la personne ce qu'il se passe, et le dernier n'intervient pas, sauf si le problème perdure, auquel cas lui aussi demande à la personne ce qu'il se passe. Ici, donc, les élèves sont plus réticents à intervenir dans une situation inconnue et proposent moins de moyen de s'informer sur ce qu'il se passe, il semble donc que c'est une spécificité du théâtre forum de développer un certain sens de l'adaptation et de l'improvisation face à des situations nouvelles qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne.

La question suivante sonde l'esprit d'initiative en les mettant face à quelqu'un qui a un problème mais qui est entouré de ses amis. Dans la classe du théâtre forum, un élève propose d'intervenir pour aider les amis à trouver une solution, un autre préconise de n'intervenir que si les amis ne semblent pas en mesure de résoudre le problème, un troisième d'intervenir en demandant aux amis ce qu'il se passe et en tentant d'apporter du réconfort à la personne ayant un problème (« je vais penser plutôt aux choses positives, pour que la personne à qui je défends soit... soit plutôt contente »), un quatrième explique qu'il interviendrait dans l'optique de faire contrepoids aux actions des amis qui pourraient prendre parti dans le cas d'un conflit, et le dernier explique qu'il n'interviendrait pas par peur d'être rejeté par les amis de la personne, qui sont en train de s'occuper du problème. À nouveau, les réponses sont variées, mais dans quatre cas sur cinq, elles sont uniformes et n'admettent pas de variations en fonction de la situation. Dans la classe des débats à visée philosophique, deux élèves proposent d'intervenir, l'un pour apporter une aide supplémentaire, l'autre pour compenser l'incapacité éventuelle des amis à aider la personne, mais deux autres mettent des conditions à leur intervention, l'un n'intervient que si les amis

n'y arrivent pas, l'autre que si les amis en question sont également ses propres amis afin de ne pas provoquer de frictions. Le dernier intervient différemment selon la façon d'agir des amis. S'ils essaient de régler le problème par la force (cas de conflit), il essaiera de les tempérer, s'ils essaient de régler le problème avec calme, il voudra leur apporter son aide. Il y a donc, ici, dans le cas du débat à visée philosophique, plus de nuances dans les réponses, comme pour la question 3, il est donc probable qu'à nouveau, le débat à visée philosophique, en ayant mis l'accent sur la différence de discours, aura emmené les élèves à agir différemment selon le profil des autres, tandis qu'au théâtre forum, ils mettent en scène des solutions et les valident ensemble, ce qui a l'avantage de permettre une plus grande ouverture aux autres (ce qui n'empêche pas que l'ensemble des cinq élèves du débat à visée philosophique préconisent d'intervenir, même s'ils posent plus souvent des conditions).

La question six consistait à demander si l'on intervient dans les problèmes des autres quand on a soi-même des problèmes. Dans huit cas sur dix, les élèves n'apportent pas leur aide, ou pas avant d'avoir résolu leurs propres problèmes. Dans le cas des élèves du débat à visée philosophique, deux renoncent à apporter leur aide, l'un d'eux tentant cependant de trouver quelqu'un qui puisse aider à sa place l'autre personne ayant un problème et quelqu'un pouvant l'aider lui-même, deux élèves n'apportent leur aide qu'après avoir réglé leurs propres problèmes et un ne le fait que si ses propres problèmes ne l'ont pas indisposé (« oui, parce que... et en même temps non, parce que euh... parce que... parce que y a des... parce que quand t'es... quand t'as un soucis, ben t'as envie d'être seul toi aussi. »). Dans le cas des élèves du théâtre forum, l'un d'entre eux tente de trouver une aide extérieure pour la personne ayant un problème, et deux ne s'en occupent que s'ils parviennent d'abord à régler leur propre problème. Deux, enfin, tentent d'apporter leur aide dans tous les cas, espérant recevoir de l'aide en retour pour leur propre problème. Les élèves du théâtre forum sont donc légèrement plus enclins à apporter leur aide malgré leurs propres problèmes, sans oublier pour autant ceux-ci puisque même lorsqu'ils s'occupent immédiatement des problèmes des autres, ils espèrent de l'aide en retour. Les situations

concrètes de problèmes à résoudre les auront certainement rendus plus enclin à l'aide mutuelle et donc à se décentrer de leurs propres personnes sans pour autant se négliger soi-même. Les élèves du débat à visée philosophique ne laissent pas pour autant les personnes en difficulté à l'abandon, mais ils donnent la priorité à leur problème avant ceux des autres et mettent donc plus de conditions à leur apport d'aide, ce qui correspond certainement au fait qu'on exprime son opinion sans mettre en œuvre celle des autres au cours des débats, il est par conséquent plus difficile de se décentrer de soi-même.

Pour la septième question qui inverse la perspective en leur demandant s'il faut régler soi-même ses problèmes et que faire de l'aide proposée par les autres, les réponses sont très similaires. Pour chaque classe, un élève exprime le refus total de rechercher de l'aide auprès des autres, ni même d'accepter une aide spontanée de leur part, pour ne pas poser de problème aux autres. Pour chaque classe également, deux d'entre eux voudront régler les problèmes eux-mêmes dans la mesure du possible, mais iront chercher de l'aide si le problème est trop compliqué. Dans la classe du théâtre forum, l'un de ces deux-là explique qu'il faut résoudre le problème rapidement pour l'empêcher de prendre de l'ampleur, d'où sa préférence pour le régler lui-même si possible. Dans la classe du théâtre forum, un élève tente de régler le problème seul, en s'appuyant si possible sur des personnes faisant autorité. Le dernier tente de le régler seul, refuse d'aller chercher de l'aide pour ne pas poser problème aux autres, mais accepte cependant une aide proposée spontanément. Dans la classe du débat à visée philosophique, un élève tente de régler le problème par lui-même, mais demandera de l'aide si le problème perdure. Le dernier cherchera spontanément de l'aide pour ne pas se renfermer sur lui-même et devenir désagréable. Si les réponses ne sont donc pas identiques, elles sont dans l'ensemble de même nature et s'il y a peut-être un peu plus de variété et de justifications dans les réponses des élèves du théâtre forum, la différence n'est pas notable. Il semble donc que théâtre forum ou débat à visée philosophique, l'approche qu'ont les élèves de l'acceptation ou pas d'une aide extérieure ne soit pas affectée par la méthode de travail, les élèves réalisant le plus souvent que s'il est bon de pouvoir régler ses problèmes soi-même, il peut s'avérer

important d'être capable de se faire aider. Cet aspect de l'acceptation de ses limites est mis en avant dans les débats, où les interventions des autres permettent de trouver des réponses à nos questions, comme dans les situations théâtrales où les problèmes se règlent à plusieurs.

De cette analyse transversale question par question, voici ce qu'il ressort. La première hypothèse comme quoi le théâtre forum favorise l'ouverture aux autres se voit partiellement confirmée. En effet, les élèves du théâtre forum considèrent plus souvent que les autres peuvent adhérer à leurs valeurs morales et sont plus enclins à agir de façon bienveillante même envers d'autres personnes que leurs amis. Ils ont une vision moins manichéenne de l'agir moral. Cependant, il en ressort une certaine façon de considérer les valeurs morales comme universelle, les élèves du débat à visée philosophique semble plus enclin à considérer d'autres visions du monde, à respecter des comportements différents, sans pour autant tomber dans un relativisme absolu. Par ailleurs, les élèves du débat à visée philosophique prennent en compte plus de personnes dans leurs modèles moraux, montrant leurs considérations pour leurs proches pris dans leur ensemble, et non pour des individus spécifiques. Il semble donc que le théâtre forum permet bien une plus grande ouverture vers l'ensemble des autres, vers « autrui », mais avec une moindre considération pour leurs différences. Il y a donc des vertus au débat à visée philosophique que ne reprend pas à son compte le théâtre forum. Quant à la deuxième hypothèse, à savoir si le théâtre forum permet une plus grande capacité d'adaptation à des situations inédites, il apparaît que les élèves du théâtre forum envisagent plus d'options pour répondre aux problèmes posés, et sont plus enclin aux interventions. Les élèves du débat à visée philosophique sont cependant capables de plus nuancer leurs réponses en précisant des conditions d'interventions qui font sens dans les raisonnements qu'ils proposent. Le débat semble donc favoriser la prise en compte de facteurs variés, certainement du fait de la variété des opinions exprimées, mais ne permet pas aux élèves de subdiviser leurs réponses pour répondre au problème de différentes façons et s'adapter à une situation incertaine, les réponses sont relativement monolithiques. L'hypothèse semble donc trouver ici de quoi être

étayée, mais encore une fois, le théâtre forum ne présente pas toutes les vertus du débat à visée philosophique. Le théâtre forum ne serait donc pas un « sur-débat », version améliorée du débat par la mise-en-scène, conservant toutes les vertus du débat et compensant tous ses défauts. Qu'en est-il d'une analyse longitudinale de ces entretiens, quelles différences entre le discours global des élèves ayant fait des débats à visée philosophiques et celui des élèves ayant fait du théâtre forum ?

Pour cette partie de l'analyse, j'ai d'abord relevé le vocabulaire employé par les élèves selon trois catégories que je souhaitais comparer, tel que m'a été enseigné l'analyse d'entretien en licence de sociologie (Crespy, 2012). Les trois catégories en question concernent le champ relationnel (avec des termes tels que « entente », « confiance » ou « dispute »), le champ comportemental (avec des termes tels que « gentil », « bêtise », « jaloux » ou « prendre soin (de soi, des autres) ») et le champ actionnel (avec des termes tels que « résoudre », « aider » ou « parler »). Dans l'ensemble des trois champs, les élèves ayant pratiqué le théâtre forum font notablement plus usage des termes associés, principalement pour les champs comportemental et actionnel (approximativement +50% de termes employés dans le champ relationnel avec 97 emplois par les élèves ayant pratiqué le débat à visée philosophique contre 145 par les élèves ayant pratiqué le théâtre forum, et +75% de terme pour les champs comportemental et actionnel avec, respectivement pour le débat à visée philosophique et le théâtre forum 47 emplois contre 82 et 137 emplois contre 236). Il semble donc que le théâtre forum favorise une approche morale (à travers les comportements) et pratique (à travers les actions envisagées) des problèmes qui peuvent se poser aux élèves, mais également dans une moindre mesure une mise en relation à l'autre plus importante, et donc une plus grande compréhension sociale des situations de vie quotidienne.

J'ai ensuite cherché à vérifier pour les questions de situations pratiques (questions 4 à 7) le nombre de propositions de solutions pour l'ensemble des élèves de chaque classe (le minimum étant donc quatre par élève, une réponse proposée pour chaque question, soit

vingt pour l'ensemble des cinq élèves interrogés d'une classe, mais pouvant aller au-delà en proposant des solutions alternatives au sein des différentes questions). Les cinq élèves de la classe du théâtre forum proposent un total cumulé de vingt-neuf solutions, contre vingt-cinq pour la classe du débat à visée philosophique. Si la différence ne semble pas importante, la distribution est révélatrice. Dans la classe du débat à visée philosophique, un élève a donné sur les quatre questions 6 solutions, un autre 7, les trois derniers seulement 4, soit une unique réponse pour chaque question. Ce sont donc deux élèves sur les cinq qui permettent à ce groupe de ne pas rester au minimum de vingt solutions proposées. Dans la classe du théâtre forum, la dispersion de nombre de solutions pour les cinq élèves est la suivante : 5-5-5-6-8. Chacun d'entre eux a au moins à une occasion proposé une réponse alternative pour ne pas être à quatre solutions proposées au total. De cela, il ressort, une fois de plus, que le théâtre forum semble favoriser l'initiative et l'adaptation des élèves qui proposent plusieurs solutions couvrant plusieurs cas de figure.

Je me suis cependant interrogé, en lien avec ce qu'il ressortait des données de l'analyse transversale, sur la capacité des élèves à appréhender les situations dans leur complexité (donc à multiplier les aspects du problème et non les solutions comme ce qui vient d'être analysé ci-dessus). J'ai observé l'existence prépondérante d'un marqueur oral de nuance dans le discours des élèves en faisant mon relevé du vocabulaire employé : « ça dépend ». Cette locution est employée à 10 reprises au cours des dix entretiens et son usage est lié au fait d'effectivement considérer plusieurs aspects d'une situation puisque toujours précédé des différentes alternatives situationnelles imaginées par l'élève. Or, sur ces 10 emplois, 9 reviennent à des élèves de la classe du débat à visée philosophique (répartis en 5, 3 et 1 emplois, les deux derniers élèves n'en faisant aucun emploi), et donc un seul à un élève de la classe du théâtre forum. Il semble donc que si le théâtre forum favorise l'initiative à travers une multiplication des solutions pratiques envisagées par les élèves, le débat à visée philosophique favorise une compréhension de la complexité de la situation à travers une multiplication des aspects du problème soulevés et analysés par les élèves.

SEPTIÈME CHAPITRE

MISE EN DISCUSSION ET CONCLUSION

Au vu des résultats obtenus par les expérimentations, il semble que l'hypothèse selon laquelle le théâtre forum favorise chez les élèves un esprit d'initiative dans les cas de situations problèmes mettant en jeu le jugement moral se vérifie pleinement. L'hypothèse selon laquelle cela élargit le champ d'application du comportement moral des élèves n'est que partiellement vérifiée. Cette hypothèse est vérifiée uniquement dans sa dimension quantitative puisqu'il semble que les élèves projettent leurs valeurs morales et leurs intentions de comportements moraux sur l'ensemble des autres. Dans sa dimension qualitative, cependant, l'individualité de l'autre, différent de nous, n'obtient pas autant de considération des élèves du théâtre forum que des élèves du débat à visée philosophique.

On peut cependant noter que l'orientation essentiellement qualitative de ce travail pourrait générer certains biais, tels que le fait que les deux classes choisies pour les expérimentations et leurs cinq élèves interrogés ne soient pas représentatifs, ou qu'une classe le soit mais pas l'autre, rendant l'analyse comparative illégitime. Le fait que seules trois séances aient eu lieu pour chaque méthode peut aussi faire penser que les réponses des élèves tiennent peut-être plus de leurs apprentissages antérieures que d'une évolution de leurs comportements moraux à travers les séances en question, bien qu'on puisse y opposer l'effet de proximité des séances concernées vis-à-vis du moment où j'ai réalisé les entretiens. Mes hypothèses étant consolidées par ce travail, si plusieurs enseignants travaillant auprès de divers milieux sociaux menaient des séances selon l'une ou l'autre des méthodes durant une année complète et menaient des entretiens avec plusieurs élèves, il serait possible par comparaison d'affirmer avec une plus grande certitude la validité ou pas des hypothèses, en combinant un aspect quantitatif à l'aspect qualitatif déjà employé.

On pourra noter également que selon les recherches de William M. Kurtines, les standards de conduite adoptés par les enfants sont moins calqués sur des modèles quand

adultes et pairs ne présentent pas les mêmes codes de conduite par rapport à ce qu'il se produit quand seuls des adultes montrent des codes de conduite ou que les codes de conduite des adultes et des pairs sont identiques. Cela démontre l'influence non négligeable des pairs dans la construction du jugement moral puisqu'une conduite différente de leur part peut contrarier le modèle présenté par les adultes (Gewirtz et Kurtines, 1991). Il serait intéressant de savoir si la réciprocité est vraie vis-à-vis d'un modèle uniquement proposé par des pairs mais l'expérimentation nécessitant d'écarter les adultes rend cela difficile.

À travers une compréhension des situations-problème plus orientée vers les solutions pour le théâtre forum et vers l'analyse du problème pour le débat à visée philosophique, chaque méthode de travail semble privilégier une forme propre d'intelligence, pratique pour le théâtre forum, théorique pour le débat à visée philosophique. Cette dichotomie apparente théorie/pratique observée par la différence de réponse des deux classes tend à indiquer une certaine complémentarité de ces formes de travail. Il serait donc certainement profitable d'alterner au sein d'une même classe entre des méthodes similaires à ces deux-là afin de développer les compétences propres à ces deux pratiques. Il n'en reste pas moins que la pratique actuelle est plutôt orientée vers le débat à visée philosophique, ce qui semble pourtant insuffisant au regard des aspects moraux que l'on ne retrouve pas dans les réponses des élèves ayant bénéficié de cette méthode d'enseignement, il serait donc certainement bénéfique d'encourager une pratique en instruction civique et morale mettant les élèves les uns avec les autres en situations-problème à travers des interactions qui font sens pour eux, via des scènes de vie quotidienne, que cela soit sous la forme du théâtre forum ou d'une autre pratique permettant de reproduire les interactions sociales que connaissent les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Animafac. Page « sensibiliser par le théâtre-forum » du site Animafac. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.animafac.net/fiches-pratiques/sensibiliser-par-le-theatre-forum/>>. Dernière consultation le 15 avril 2015.

Beaune, G. (2013). *Recherche et stage en science de l'éducation*. Travail de recherche en licence 3 de sciences de l'éducation de l'université Paul Valéry de Montpellier.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. *Pages sur la morale et sur la moralité du site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Site téléaccessible aux adresses <<http://www.cnrtl.fr/definition/morale>> et <[http://www.cnrtl.fr/lexicographie/moralité](http://www.cnrtl.fr/lexicographie/moralite)>. Dernière consultation le 15 avril 2015.

Connac, S. (2012). *Didactique et pédagogie (U5DSE8)*. Cours prodigué au cours du semestre 5 de la licence des sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier.

Crespy, M.(2012). *Pratique de l'investigation sociologique (E42SO5)*. Cours prodigué au cours du semestre 4 de la licence de sociologie à l'université Paul Valéry de Montpellier.

Durkheim, E. (1903). *L'éducation morale*. Paris : Quadrige / Presses Universitaires de France.

Favre, D., Hasni, A. et Reynaud, C. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Forquin, J.-C. (1993). Note de synthèse [L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches]. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 81-83.

Gewirtz J.L. et Kurtines W.M. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development: Volume 3: Application*. University Park : Florida International University.

Gibbs, J.C. (2014). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman and Haidt*. Oxford : Oxford University Press.

Goffman, E. (1959). *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La présentation de soi* (Trad. par A. Accordo). Paris : Les Éditions de Minuit. (1ère éd. française 1973).

Goffman, E. (1959). *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 2 Les relations en public* (Trad. par A. Accordo). Paris : Les Éditions de Minuit. (1ère éd. française 1973).

Instit.org. *Page PDF sur les conflits en classe du site instit.org*. Site téléaccessible à l'adresse <http://instits.org/outils/documents/conflit_classe.pdf>. 23-24. Dernière consultation le 15 avril 2015.

Kant, E. (1803). *Traité de pédagogie* (Trad. par J. Barni). Paris : Hachette Éducation (1ère éd. française 1981).

Legrand, L. (1991). Enseigner la morale aujourd'hui ? *Revue Française de Pédagogie*, 97, 126-127.

Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

Philotozzi.com. *Page sur « animer une discussion à visée philosophique en classe » du site philotozzi.com*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>>. Dernière consultation le 15 avril 2015.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wikipedia anglais. *Page anglaise de Wikipedia sur le théâtre des opprimés*. Site téléaccessible à l'adresse <http://en.wikipedia.org/wiki/Theatre_of_the_Oppressed>. Dernière consultation le 15 avril 2015.