

La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ?

Philosophical debates as a means to develop moral judgment and citizenship?

¿La discusión con finalidad filosófica para desarrollar el juicio moral y ciudadano?

ciudadano?

Die Diskussion mit philosophischem Anspruch um das moralische und den Bürgersinn zu fördern?

Claudine Leleux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1271>

DOI : 10.4000/rfp.1271

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 71-87

ISBN : 978-2-7342-1152-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Claudine Leleux, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 04 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1271> ; DOI : 10.4000/rfp.1271

La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ?

Claudine Leleux

La présente contribution décrit la méthodologie et les résultats d'une recherche-action visant à mesurer la croissance du jugement moral et citoyen en recourant à la pratique mensuelle d'une « discussion à visée philosophique » (DVP) avec des élèves de 5 à 12 ans. La méthodologie suppose une réflexion sur ce qu'est la morale dans ses trois dimensions (cognitive, conative et affective) et la place du jugement dans celle-ci à partir des travaux de Jean Piaget et Lawrence Kohlberg. L'expérimentation suppose, elle, la mise en œuvre d'une DVP selon un protocole que décrit très précisément l'article et qui diffère quelque peu du dispositif de « philosophie pour enfants » de Matthew Lipman.

Descripteurs (TESE) : éducation morale, éducation à la citoyenneté, philosophie, développement de l'enfant, sens critique, norme.

Entreprendre une recherche-action visant à mesurer la croissance du jugement moral ne va pas de soi dans la mesure où elle suppose une réflexion sur ce que sont la morale et la place du jugement dans celle-ci, elle prend pour hypothèse à vérifier que le jugement moral n'est pas donné mais construit et peut en ce sens croître et enfin elle pré-suppose l'idée de croissance (ou de progrès) du jugement moral et, par conséquent, l'idée d'une orientation axiologique non neutre de l'histoire humaine, avec tous les dangers politiques que cette idée véhicule. Le fait, par exemple, de faire prévaloir l'autonomie de la volonté et du jugement sur l'hétéronomie.

PRÉSUPPOSÉS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Pertinence de l'idée de développement du jugement moral

La psychologie morale a souvent pris le risque de ne pas interroger ces présupposés. Tant Jean Piaget que Lawrence Kohlberg ont, par exemple, pris l'autonomie de la volonté et du jugement comme un critère déterminant de la moralité. Des psychologues « culturalistes » ont eu ainsi beau jeu de disqualifier leurs théories pour ethnocentrisme (Tostain, 1999a, p. 52) puisque les sociétés traditionnelles sont généralement plus holistes qu'individualistes, que la validité

d'une norme y est généralement *consacrée*. Il est cependant possible de montrer, sans jugement de valeur, que la Constitution des démocraties modernes et contemporaines ne peut s'opérer qu'au prix de la reconnaissance d'un principe moral de l'*autonomie politique* des citoyens qui s'attribuent eux-mêmes, par la voie juridique, des droits individuels. Ce changement, cette révolution, constituent-ils un progrès moral pour l'humanité ? C'est à elle d'en décider mais rien ne nous empêche, dans nos sociétés, de répondre par l'affirmative à cette question pour autant que nous ne voulions pas imposer notre modèle universellement et que nous nous contentions de le penser « universalisable » à l'issue d'une discussion sérieuse avec tout citoyen du monde. Telle est en substance la posture qu'adopte le philosophe allemand Jürgen Habermas, plutôt que de vouloir, comme Kohlberg, asseoir les critères d'une morale universelle.

L'autonomie, morale et politique, nécessite des compétences cognitives supérieures. Le passage de la « communauté » à la « société » – comme le nomme le philosophe et sociologue allemand Tönnies (1977) –, que sanctionnent les révolutions démocratiques modernes, suppose la capacité à généraliser et à formaliser les règles de conduite de manière à pouvoir médiatiser le rapport des hommes et des citoyens entre eux (se reconnaître) sans se connaître. Ainsi peut-on comprendre la recherche d'Emmanuel Kant, dans la *Critique de la raison pratique*, des conditions de possibilité de normes morales qui prescriraient catégoriquement à l'individu libre d'agir de telle ou telle manière quelles que soient les éthiques (téléologiques) particulières ou communautaires. Enfin, plus fonctionnellement, vivre en « société » nécessite un nouveau type de coordination/coopération entre les personnes – non proches géographiquement et non familiales – qui exige de l'individu une capacité de décentration encore plus performante : pouvoir adopter librement non seulement le point de vue *commun* d'une communauté, mais un point de vue *général* ou *universel*.

Que cette décentration nécessite un jugement moral abstrait, et donc un niveau de développement moral plus élevé (quant à la forme), ne signifie pas pour autant que le psychologue du développement puisse, lui-même, déterminer le *contenu substantiel* d'un jugement moral autonome. Or, c'est dans ce travers qu'est tombé Lawrence Kohlberg en définissant le contenu des stades post-conventionnels (Leleux, 2003).

Cependant, malgré cette critique épistémologique, la logique du développement du jugement moral que Kohlberg a mis au jour reste « une référence incontournable » (Tostain, 1999b, p. 135) à condition, me semble-t-il, de se référer exclusivement à la forme du jugement et de ne garder comme critères du jugement post-conventionnel que sa forme principale sans vouloir différencier les stades 5 et 6 quant au contenu substantiel (Leleux, 1997).

Développer le jugement moral et non la moralité

Les deux grandes théories du développement moral, celle de Jean Piaget et celle de Lawrence Kohlberg, sont des théories du développement du *jugement* moral. Idéalement, une théorie du développement moral devrait prendre en compte toutes les dimensions de l'expérience morale, aussi bien cognitive, conative qu'affective. Cependant une théorie de l'évolution du *jugement* moral est déjà intéressante sur le plan éducatif dans la mesure où des recherches ont permis d'établir « une bonne corrélation entre le développement du jugement moral » et l'*action* morale, comme, par exemple, « la résistance à l'obéissance, la résistance à la tentation de tricher, et la non-délinquance » (Rainville, 1978, p. 62). En outre, il est extrêmement difficile, voire impossible, d'évaluer ou de mesurer l'*action* morale ou le *ressenti* moral dans un contexte expérimental, forcément hypothétique. C'est cette difficulté épistémologique qu'ont rencontrée des anciens collaborateurs de Kohlberg qui ont voulu compléter sa théorie en faisant intervenir des critères de moralité tels que la sollicitude (Carol Gilligan) ou l'empathie (Elliot Turiel) (Tostain, 1999b, chapitre IV et V).

En revanche, limiter comme le fait Kohlberg le jugement moral au « point de vue moral » (de justice) (Kohlberg, 1981, p. 194) me semble réducteur. Si l'on peut comprendre, du point de vue transcendantal où il se place, que Kant n'ait considéré comme « moral » que ce qui transcende les particularités éthiques, il me paraît qu'une théorie du développement du jugement moral devrait prendre en compte aussi bien le « point de vue moral » (impératif catégorique) que celui de la « vie bonne » (impératif hypothétique).

Développer le jugement normatif

Enfin, même s'il nous faut distinguer la moralité individuelle – et l'autonomie subjective ou privée – et la moralité publique (l'autonomie politique), d'un point de vue méthodologique, il n'y a pas de raison de res-

treindre la question du développement du jugement moral à la première.

Dans la mesure où la *citoyenneté*, en tant que reconnaissance de l'autre, suppose la *moralité*, même si la *citoyenneté* ne relève que d'une partie de la *moralité* – la moralité publique, c'est-à-dire l'ensemble des obligations légales nécessaires au vivre ensemble avec des personnes que l'on ne connaît pas et que l'on n'aime pas forcément, indépendamment des convictions subjectives –, il me paraît légitime de ne pas restreindre le jugement normatif au jugement moral, la moralité (*Sittlichkeit* (1)) à la morale (*Moralität*) et de comprendre le jugement normatif comme une seule entité : un jugement moral et citoyen qui *prétend* au « bien » ou au « juste », sans que ce jugement soit « bien » ou « juste » pour autant, sans que la validité de celui-ci, autrement dit, n'ait été préalablement discutée avec tous ceux qu'il concerne (Habermas, 1992, p. 34). Seule la quantité du public concerné par la norme d'action peut varier selon les cas (Leleux, 2008, chapitre xi).

PRÉSUPPOSÉS PÉDAGOGIQUES

J'entends par « discussion à visée philosophique » (que j'abrègerai dans la suite du texte par le sigle DVP) un dispositif de discussion, inspiré de la « philosophie pour enfants » de Matthew Lipman, qui vise à développer le jugement normatif par le questionnement, le dialogue critique et la recherche coopérative de la « vérité » (ici, le « bien » et le « juste »), qui jouerait, autrement dit, un rôle accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite (Leleux, 2005) qui interviennent dans le jugement moral et citoyen autonome (penser par soi-même, formuler et « habiller » sa pensée, justifier ses choix et en répondre, découvrir le pluralisme des idées, des normes et des valeurs et acquérir une pensée critique dans la confrontation avec les pairs, mener une recherche coopérative de la « vérité », se décentrer, adopter un point de vue de réciprocité, anticiper les conséquences, bref, comme le dit Kant, faire usage de « pensée élargie » et donc d'humanité (Kant, 1989, p. 127).

Matthew Lipman a passé une bonne partie de sa vie à convaincre l'opinion publique de l'intérêt des questionnements, réflexions et discussions philosophiques pour améliorer l'apprentissage en général (Lipman, 2005). Les effets bénéfiques de son disposi-

tif de « philosophie pour enfants » (PPE) sont globalement avérés (Mortier, 2005). Beaucoup d'enseignants de par le monde, convaincus par le dispositif, pratiquent la PPE selon Matthew Lipman. Ce dispositif de PPE, comme tout dispositif pédagogique d'ailleurs, a subi ici et là des aménagements sur le terrain : tous ne sont pas judicieux d'ailleurs s'ils négligent l'apprentissage des compétences principales que vise Lipman (Lipman, 2005).

Le dispositif de la DVP tel que je l'enseigne et tel qu'il a été appliqué dans la recherche, sans renier sa dette pédagogique à l'égard de Lipman, a été simplifié par rapport au dispositif de PPE (2) :

- L'enseignant part d'un album, d'un conte, d'une fable, d'une citation, d'un dilemme... pour susciter un questionnement des élèves. La cueillette des questions au tableau n'est qu'une phase d'amorçage de la discussion alors qu'elle est un moment décisif dans le dispositif de Lipman puisqu'elle vise au développement de la compétence des élèves à questionner.
- Partant de deux ou trois questions non factuelles, dites philosophiques (3), indiquées au tableau avec le prénom de l'enfant qui l'a posée, l'enseignant anime une discussion d'une vingtaine de minutes dont l'objectif est la recherche de réponses à ces questions.
- À l'issue de cette discussion, l'enseignant demande à chaque élève de rédiger une « sagesse du jour » (sorte de petit conseil ou précepte pour un ami) qui résumerait la discussion que les élèves viennent d'avoir. L'objectif étant ici que l'élève apprenne à formuler/structurer sa pensée par écrit sous une forme généralisante (synthétique) mais aussi, ce que ne préconise pas Matthew Lipman prioritairement, à développer son jugement normatif en se confrontant aux arguments de ses pairs.
- Les enfants qui le veulent peuvent ensuite présenter leur sagesse du jour au reste de la classe en vue du vote de la sagesse du jour de la classe (présentée par l'enseignant comme le résultat provisoire et faillible de la discussion).
- Tous les élèves peuvent voter une fois pour plusieurs sagesse de telle sorte, d'une part, qu'ils n'aient pas tendance, dans un vote unique, à préférer la sagesse de leur ami(e) et, d'autre part, pour que la sagesse de la classe soit bien une généralisation à laquelle la discussion de la classe a mené. Dans le cas d'un ex æquo, chaque élève départage par un vote unique les sagesse en concurrence. Le vote permet aussi l'apprentissage d'une des

procédures démocratiques de la formation de la « volonté générale ».

- La sagesse individuelle et celle de la classe seront conservées par écrit dans le « carnet de l'apprenti philosophe » et pourront être illustrées par l'enfant (dessin, documents...) Ce carnet permet à l'élève un dialogue avec lui-même dans le temps, la contribution au développement de son identité et intimité, de même qu'une trace de la pensée d'autrui à laquelle il pourra se confronter dans la durée.

J'ai choisi de recourir au procédé de DVP plutôt qu'à celui de PPE pour une raison d'ordre pragmatique : le protocole de DVP peut tenir dans une période de 50 minutes à l'école fondamentale tandis que celui de PPE permet tout au plus, en 50 minutes, de lire le texte, de recueillir les nombreuses questions et de les regrouper. Une communauté de recherche de réponses aux questions devant la plupart du temps être reportée sur une deuxième période de 50 minutes. Le choix du dispositif de DVP n'indique donc en rien une critique du dispositif de PPE qui permet, lui, de développer des compétences supplémentaires (questionner, classer, chercher en groupe autrement que par la discussion).

Toutefois, que le dispositif soit de PPE ou de DVP, il importe, comme le souligne Lipman, que la discussion soit problématisée et préparée par l'enseignant pour dépasser le simple échange verbal ou le pseudo-dialogue. Le lecteur pourra trouver en annexe 2, sous la forme d'un procès-verbal de réunion, un exemple de préparation à la DVP que six des onze chercheurs ont coopérativement élaborée, et en annexe 3 des exemples de sagesse du jour pour l'une des huit DVP qui ont été pratiquées dans toutes les classes expérimentales dans le même ordre chronologique (4).

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'équipe de recherche

Les 19 instituteurs qui ont mené avec moi cette recherche-action ont eu une formation à la pédagogie active socioconstructive (l'enseignant prépare les conditions d'une appropriation des savoirs par l'apprenant lui-même dans sa relation aux pairs). Dix-huit d'entre eux ont été formés à la Catégorie pédagogique Defré de la Haute école de Bruxelles (5) où je dispense depuis plus de dix ans la didactique de l'éducation à la citoyenneté et de la morale non

professionnelle. J'ai pu, tout au long de cette décennie, rencontrer de futurs instituteurs que le sujet de la recherche intéresserait et qui y contribueraient avec le sérieux et la rigueur qu'une recherche nécessite pour que l'on puisse prendre en compte ses résultats. Que ces instituteurs, devenus collègues chercheurs, en soient dès à présent remerciés.

Outre les qualités pédagogiques et de véritables motivations pour la recherche des instituteurs chercheurs, un autre critère a prévalu pour la constitution de l'équipe de recherche : je voulais que la recherche s'étale de la 1^{re} année primaire (6-7 ans) à la 6^e année primaire (11-12 ans). Une institutrice, qui enseigne dans un cycle 5-8 ans, m'a toutefois convaincue d'étendre la recherche à ce cycle, en duo avec sa collègue. Nous verrons cependant que les résultats sont mitigés et que le cycle 5-8 ans devrait faire l'objet d'une recherche spécifique.

L'échantillon

Vingt-six classes de l'enseignement fondamental, soit 400 élèves de 5 à 12 ans (6), couvrant toutes les classes de l'enseignement primaire en Belgique, ont été soumis à un pré-test fin septembre début octobre 2007 et à un post-test fin mai début juin 2008.

Ces 26 classes ont été réparties en deux groupes de telle manière qu'il y ait au moins un groupe témoin pour chacun des groupes expérimentaux :

- Le groupe témoin (7) (10 classes, 159 élèves, 80 garçons et 79 filles) dans lequel aucune discussion à visée philosophique (DVP) n'a été organisée dans l'intervalle entre le pré-test et le post-test ;
- Le groupe expérimental (8) (16 classes, 241 élèves, 110 garçons et 131 filles) dans lequel, une fois par mois, huit DVP ont été organisées dans l'intervalle entre le pré-test et le post-test (9). Notons qu'une classe, celle d'Annick Perona, est une classe cycle réunissant une 1^{re} et une 2^e année primaire (6-8 ans). Les résultats ont été scindés entre ceux de 1^{re} et ceux de 2^e année.

Chaque chercheur a transcrit les réponses des élèves de sa classe au pré-test et au post-test en proposant un stade du développement. Les chercheurs du groupe expérimental m'ont en outre transmis le résultat des DVP sous la forme de sagesse du jour individuelles et de la sagesse du jour votée par la classe.

Les 15 écoles de l'échantillon brassent tous les milieux sociaux, des écoles à discrimination positive

dans des quartiers défavorisés à des écoles privées qui s'inspirent de la pédagogie Freinet. Deux sont situées au Luxembourg, les autres à Bruxelles.

L'étalon

J'ai choisi de mesurer le développement du jugement moral et citoyen en me fondant sur la théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg et ses six stades du développement.

Les stades du développement sont déterminés chez Kohlberg, après un « entretien clinique semi-structuré » (Vandenplas-Holper, 1999, p. 27), sur des dilemmes moraux, en fonction de l'argumentation du sujet expérimental pour le choix qu'il a opéré entre deux issues d'un dilemme moral, quel que soit ce choix. Très succinctement rappelons comment se définissent pour lui les six stades du jugement moral :

I. Niveau pré-conventionnel

- 1) Le centre de gravité de la justification du choix est l'évitement de la punition (quelle que soit la règle).
- 2) La justification prend appui sur l'intérêt égoïste (même si le choix bénéficie aussi à l'autre).

II. Niveau conventionnel

- 3) La justification se réfère aux normes valides pour l'entourage.
- 4) Le centre de gravité de la justification est la conformité aux règles sociales et juridiques (ordre social, lois et règlements).

III. Niveau post-conventionnel

- 5) Les principes du contrat social sont au centre de la justification (les droits fondamentaux et les contrats légaux d'une société démocratique même s'ils entrent en conflit avec les règles d'un groupe) ainsi que les droits à la vie et à la liberté.
- 6) La justification prend appui sur les principes universels de justice (égalité des droits et respect des humains) valables pour toute l'humanité (Kohlberg, 1981, p. 409).

Malgré les critiques que l'on peut adresser à cette théorie et que j'ai mentionnées au début de cette contribution, elle conserve sa pertinence, du moins pour les niveaux pré-conventionnel et conventionnel (stades 1 à 4) (10). En revanche, la différenciation entre les stades 5 et 6 au niveau post-conventionnel est sujette à caution, comme je m'en suis déjà expliquée, parce qu'il ne peut y avoir de principes justes a priori, seulement des principes universalisables à l'issue d'une discussion avec toutes les personnes

qu'ils concernent. Mais, avec des élèves de 13 ans au plus, cette difficulté théorique ne risque pas d'interférer puisque les enfants de cet âge ne sont en général pas capables de justifier un choix moral en termes de principes (abstrait). L'argumentation avancée par les élèves lors des 800 tests de notre présente recherche se réfère la plupart du temps à des exemples particuliers et *aucun* ne s'en détache pour formuler une justification principielle. De toute façon, j'avais prévu dès le départ de la recherche de ne pas différencier les stades 5 et 6 avec une catégorie de classement globale « stade 5/6 » en raison de mon désaccord avec l'approche épistémologique de Kohlberg sur ce point.

L'avantage de prendre les stades de Kohlberg pour étalon est d'éviter les « normalisations morales » qui nous empêcheraient d'isoler la variable à mesurer (le développement du jugement moral) d'un effet appris en classe. Par exemple, dans le dilemme que j'ai choisi pour le pré-test et le post-test, celui de la fourmi dans la fable de Jean de La Fontaine qui a travaillé tout l'été pour amasser des provisions et qui se retrouve confrontée l'hiver à une cigale affamée, parce qu'elle a passé l'été à chanter, qui lui demande à manger : « que devrait faire la fourmi ? Donner ou non de la nourriture à la cigale ? Et pourquoi ? », il n'y a pas de « bonne » réponse : le refus de partager est tout aussi légitime que le choix de le faire. Le principe de solidarité guide les politiques sociales de nos sociétés démocratiques, européennes en particulier, mais le système de sécurité sociale évite au citoyen individuel d'être confronté quotidiennement à ce dilemme moral tout en l'obligeant à contribuer financièrement et équitablement à l'aide des démunis. En quoi, comme l'a montré Habermas (1997), le droit supplée la morale (11).

Le premier sujet de DVP (voir la note 4) avait d'ailleurs été choisi en vue d'étayer, par la discussion, le sujet du pré-test et du post-test et ainsi vérifier, incidemment, si la discussion du point de vue substantiel du dilemme pouvait influencer sur le diagnostic développemental. Or, même si certains élèves, dans le post-test, ont changé d'avis quant à ce que la fourmi devrait faire (aider ou non la cigale), le stade de l'argumentation morale n'en a pas forcément été affecté.

Par exemple, Hamza (10-11 ans) change d'avis mais le centre de gravité de sa justification reste au stade 2 (donnant donnant) : « La fourmi *ne doit pas aider* la cigale parce que, pour moi, la cigale devait faire des récoltes avant la fin de l'été au lieu de chanter. » (pré-test) ; « La fourmi *doit aider* la cigale parce

que la cigale a chanté et elle devrait recevoir une récompense. » (post-test) Cet exemple nous permet de souligner que toute tentative de la part de l'enseignant pour « normaliser » le jugement normatif de l'élève et toute injonction morale n'ont pas d'effet automatique sur le plan de la justification morale et le niveau de moralité. Ce qui plaide, si besoin était, pour que l'enseignant vise surtout à problématiser les opinions ou idées, à relancer, par ses questions, la réflexion, à aider à la formulation des idées et au dialogue critique, plutôt qu'à moraliser.

Comme chez Piaget, pour Kohlberg, le passage d'un stade à l'autre est une nouvelle structure qui inclut la précédente mais la « transforme de telle manière qu'elle représente un équilibre plus stable et plus vaste » (Kohlberg, 1981, p. 194) à la suite d'un conflit sociocognitif. Or, il n'était ni pensable ni fiable pour cette recherche-action de mesurer le passage individuel d'un stade au stade supérieur dans l'espace d'une année scolaire, avec ou sans DVP, d'autant que les arguments peuvent varier de stade en fonction des dilemmes moraux auxquels le sujet expérimental est confronté. Selon Jacques Lalanne, le centre de gravité du jugement, bien que généralement cohérent, peut osciller entre des argumentations issues de stades adjacents : 50 % au stade n et 25 % aux stades $n + 1$ et $n - 1$ (Lalanne, 1990, p. 17). J'ai donc choisi de calculer la croissance *moyenne* du jugement normatif de la classe.

En tout cas, compte tenu du réquisit mis au jour par Lalanne en ce qui concerne la cohérence du jugement, le pré-test et le post-test étaient constitués du même dilemme : « que devrait faire la fourmi ? Donner ou non de la nourriture à la cigale ? Et pourquoi ? » D'autant que j'avais pu constater, lors de la direction du travail de fin d'études de Sébastien Nicolay (2006), que le fait de recourir à des dilemmes différents entre le pré-test et le post-test pouvait engendrer des disparités de niveau de jugement : un dilemme au sujet du droit individuel de propriété (vs vol) permettait davantage des justifications de stade 4 qu'un dilemme au sujet de l'amitié. C'est ce que constatent aussi Wark et Krebs en 1996 (12).

Le dilemme de la fourmi vis-à-vis de la cigale présente toutefois un inconvénient : à moins de connaître les lois, belges ici, sur les contributions à la sécurité sociale, l'assistance à personne en danger ou sur l'octroi d'un revenu minimum d'intégration, la référence à la loi (stade 4) est peu probable chez des élèves de l'école fondamentale à moins que l'instituteur ou la famille ne l'ait évoquée (13).

Ainsi, par exemple, Martin justifie son choix d'aider la cigale en disant : « Dans l'Union Européenne, la devise est l'union fait la force donc aider son voisin. » (Martin, 11-12 ans) ou Marie en évoquant la notion de « droit » : « La cigale a bien chanté et elle a droit aussi à une récompense. » (Marie, 10-11 ans)

La relative absence du stade 4 dans les justifications n'a cependant aucun impact sur la mesure du développement. En effet, l'objectif de la recherche n'était pas diagnostique (déterminer à quel stade se trouve tel ou tel élève, telle ou telle classe d'âge...) mais de mesurer un *développement du jugement normatif par la DVP quel que soit le niveau du développement initial*. Si l'on se réfère à ce que dit Jacques Lalanne (1990), il est tout à fait possible qu'une argumentation d'un stade n évolue par rapport au même dilemme vers une argumentation de stade $n + 1$.

Ainsi, par exemple, Farah justifie de ne pas aider la cigale, au pré-test, avec une argumentation de stade 2 (référence égocentrique du donnant donnant) : « Parce que, pour moi, comme la cigale n'a pas aidé la fourmi, alors la fourmi ne doit pas l'aider. » (Farah, 9-10 ans) et, au post-test, avec une argumentation de stade 3 (référence à la norme de l'entourage, au mérite) : « Je pense que la fourmi ne devrait pas aider la cigale parce que la fourmi a travaillé tout l'été pour avoir de la nourriture alors que la cigale n'a rien fait pour en avoir. Elle n'en mérite donc pas. » (Farah, 9-10 ans)

Il est en revanche plus difficile pour les élèves classés en stade 3 au pré-test de progresser vers un stade 4 au post-test pour les raisons évoquées plus haut, mais cette difficulté concernait aussi bien le groupe témoin que le groupe expérimental et a donc été neutralisée dans le calcul de croissance.

Isoler la variable DVP

Le développement du jugement moral et citoyen au cours d'une année scolaire pourrait être attribué aussi bien à l'âge, aux autres apprentissages, au milieu socioculturel ou socio-économique, aux qualités subjectives de l'instituteur, au sexe de l'élève... La recherche-action a donc été menée de telle manière à neutraliser tant que faire se peut ces variables pour isoler la variable DVP.

- La variable âge : les résultats des groupes témoins et des groupes expérimentaux ont été mesurés et comparés par classe d'âge. Notons qu'un âge inférieur ou supérieur à la normale ne modifie pas le résultat d'une croissance plus forte du jugement

moral et citoyen avec ou sans DVP. L'âge supérieur à l'âge normal dans certaines classes pourrait tout au plus expliquer, au niveau individuel, un bas niveau ou l'absence de développement pour des élèves en retard scolaire. Je pense notamment à R. (12-13 ans) qui n'adopte tout simplement pas de perspective normative et reste au niveau d'une description, au point de ne pas pouvoir déterminer son niveau de développement selon l'échelle de Kohlberg : « Je pense que la fourmi ne devrait pas aider la cigale parce que, pour moi, la cigale en été ne demandait rien car elle avait tout et maintenant qu'elle a besoin d'aide, elle le demande. » (pré-test) ; « La cigale peut recevoir de la nourriture mais comme elle a fait ce qu'elle veut pendant l'été et maintenant qu'elle a besoin de la nourriture, elle la demande. » (post-test)

- La variable *milieu socioculturel ou socio-économique* : j'ai constitué, dans la mesure du possible, les paires de groupes témoin et expérimental pour chaque niveau d'âge de manière à neutraliser l'éventuelle influence socioculturelle ou socio-économique. En comparant, par exemple, les résultats de classes témoin issues d'un milieu socioculturellement ou socio-économiquement favorisé avec des classes expérimentales d'un milieu socioculturellement ou socio-économiquement favorisé, ou, quand c'était possible, de comparer les résultats des classes d'un même milieu. Notons que même là où le milieu socioculturel ou socio-économique était plus favorable pour le groupe témoin, les résultats sont les mêmes : la croissance du jugement normatif est plus forte dans les classes expérimentales (avec DVP).
- La variable *enseignant* : toutes les classes étaient menées par des instituteurs de même formation, issus grosso modo d'une même classe d'âge et pouvant tous être caractérisés comme des enseignants curieux et réflexifs, dynamiques et motivés, ce qui permettait de neutraliser le facteur subjectif de l'instituteur.
- La variable *sexe* : en ce qui concerne le sexe des élèves, un relevé a été fait pour chaque groupe témoin et expérimental traitant séparément la moyenne masculine et féminine par stade. Il ne ressort de ce relevé aucun différentiel significatif en fonction du sexe. Ce résultat corrobore les synthèses de recherche de L. J. Walker qui « ne va trouver pratiquement aucune différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes, tant en ce qui concerne les scores moyens que la distribution des scores dans chaque catégorie de

sexe », contrairement à ce qu'aurait relevé Carol Gilligan et les tenants d'une morale de la sollicitude (Tostain, 1999b, p. 184).

Niveau linguistique des élèves

Évaluer le niveau du jugement normatif chez de tout jeunes enfants est loin d'être évident compte tenu de leur difficulté à formuler avec précision leurs choix, d'autant que beaucoup d'entre eux n'avaient pas une maîtrise suffisante de la langue française. Pour pallier cette difficulté, les dires des tout petits ont été enregistrés et l'instituteur veillait à poser aux enfants des sous-questions pour qu'ils puissent préciser leur pensée. À partir de 7-8 ans, les élèves ont répondu par écrit de manière à conserver leurs réponses. Ceci a permis, dans certains cas, de revoir les résultats obtenus en appliquant les mêmes critères de classement en éliminant le facteur temps.

Dans certains cas pourtant, la réponse était soit absente soit inclassable. Ainsi en a-t-il été des réponses de R. ci-dessus, comme pour M. (5 ans) :

« Que devrait faire la fourmi ? Aider ou ne pas aider la cigale ?

– L'aider...

– Qu'est-ce que la fourmi devrait faire ?

– Je sais pas... » Il regarde les 2 vignettes proposées (14). « Elle va donner un ballon...

– Elle va donner un ballon ? Mais la cigale elle a faim... ça va l'aider un ballon ? À mon avis, c'est plutôt une pomme sur le petit dessin. Pourquoi elle va lui donner une pomme ?

– ... »

Pour classer malgré tout ce type de justification, j'ai ajouté aux stades de Kohlberg un stade « ? ». Le pourcentage de stade « ? » est cependant faible au pré-test (3 %) et quasi insignifiant au post-test (0,5 %).

Les élèves n'ayant pas la capacité de conceptualiser, de déduire et d'induire, comme les adolescents, il a été aisé en revanche, comme je l'ai dit plus haut, de discriminer les justifications des niveaux conventionnel et post-conventionnel puisqu'aucune argumentation ne se présentait sous la forme abstraite d'un principe.

Centre de gravité du jugement

L'interprétation qualitative de l'argumentation est le maillon faible de la méthodologie parce que les réponses au pré-test et au post-test étaient rédigées

par les élèves : un entretien enregistré avec ceux-ci par un chercheur maîtrisant bien la théorie du développement du jugement moral de L. Kohlberg aurait peut-être permis de réduire les interprétations approximatives. Notamment en posant des sous-questions au dilemme proprement dit, comme le fait Kohlberg (Tostain, 1999b, p. 103). Ici, par exemple, l'expérimentateur aurait pu poser les questions supplémentaires : « Faut-il toujours partager la nourriture pour éviter que quelqu'un ne meure de faim ? », « Penses-tu que la cigale devrait voler la fourmi pour survivre ? », etc. Mais il faudrait dans ce cas éviter toute influence du chercheur quant au contenu substantiel des réponses données par les élèves. J'ai atténué le facteur subjectif en traitant moi-même les 800 tests de la même façon, sans connaître les auteurs de ceux-ci, et en appliquant les mêmes critères d'interprétation.

Par exemple, que faire lorsque l'argumentation juxtapose des justifications de stades différents ?

- « La fourmi doit donner de la nourriture à la cigale parce que, pour moi, tout le monde doit se prêter de la nourriture pour vivre. La fourmi ne prête pas ses affaires et ce n'est pas bien, elle pourrait lui en donner un petit peu ! Alors la cigale risque de mourir. » (Anthony, 10-11 ans)
- « Si on ne lui donne pas à manger, elle peut mourir ! Mais avant de donner à la cigale, il faudra lui dire de faire attention la prochaine fois ! On ne va pas la laisser mourir de faim juste parce qu'elle a été distraite ! » (Élizabeth, 10-11 ans)

Le risque de « mourir » peut apparaître ici comme la peur d'une sanction (stade 1) mais le centre de gravité de la justification paraît néanmoins se référer à une norme de l'entourage : « il faut prêter », « ne pas prêter est mal » ou « il faut faire attention » (prévoir).

Autre exemple, que faire lorsque la justification au post-test est succincte et peut être classée dans deux stades différents ? « La cigale aurait dû travailler et la fourmi ne doit rien lui rendre. » (Mala, 10-11 ans, post-test) L'allusion au « rendre ce qui a été donné » fait penser au stade 2 tandis que la référence à la norme du travail fait penser au stade 3. Dans ce cas, la justification au pré-test apporte un éclairage précieux : « La fourmi devrait l'aider parce que même si la cigale n'a pas bougé pendant l'été, ce serait gentil de sa part de lui donner à manger. » (Mala, 10-11 ans, pré-test) Le centre de gravité de la justification se réfère à une norme de l'entourage (stade 3) : la gentillesse, ou « être gentil, c'est... » En comparant tous les items du pré-test et du post-test et en considé-

rant qu'il n'y a quasi pas, du point de vue de Kohlberg et de son équipe d'expérimentateurs, de régression du jugement (15), j'ai considéré, dans ce cas et les cas similaires, que la justification de Mala au pré-test était de stade 3.

RÉSULTATS

Les justifications au pré-test et au post-test pour tous les groupes, témoins et expérimentaux, ont été classées séparément selon les six catégories suivantes : stade « ? » (S ?), stade 1 (S1), stade 2 (S2), stade 3 (S3), stade 4 (S4), stades 5/6 (S5/6).

Une somme, divisée par le nombre d'élèves, pour chaque groupe classe a été réalisée par stade d'abord au pré-test, ensuite, séparément, au post-test, ce qui donne le pourcentage de justifications par stade en fonction du nombre d'élèves par classe. Par exemple, au pré-test : dans une classe de 20 élèves, deux justifications au choix de l'issue au dilemme sont inclassables, six ressortissent au stade 1, deux au stade 2 et dix justifications au stade 3. On notera dans ce cas les résultats du pré-test sous la forme : S ? = 10 % ; S1 = 30 % ; S2 = 10 % ; S3 = 50 % ; S4 = 0 % ; S5/6 = 0 %.

Ce qui apparaît dans l'annexe 1, sous le titre « Différentiel en % par stade et par classe », c'est l'accroissement (le différentiel) en pourcentage d'un stade à un autre, pour chaque groupe classe, obtenu en soustrayant par stade les pourcentages du pré-test à ceux du post-test. Une croissance négative à un stade n dans le tableau entraîne une croissance au stade $n + 1$.

Enfin, dans la mesure où pour certains niveaux d'âge, il y avait plus d'un groupe témoin ou plus d'un groupe expérimental, les résultats ont été recalculés de manière à connaître la moyenne de ce différentiel des groupes témoins et expérimentaux par classe d'âge, de façon à pouvoir comparer les deux résultats. Dans l'annexe 1, cette moyenne est reprise sous le titre de « tendance moyenne en % par niveau d'âge et par classe ». Ainsi, par exemple, dans l'annexe 1, on pourra lire que la moyenne en pourcentage de la croissance du groupe témoin pour les 9-10 ans au stade 3 est de $(50 + 5,26) / 2$, soit 27,63 % tandis que la croissance en pourcentage du groupe expérimental pour les 9-10 ans au stade 3 est de 33,33 %, soit une croissance plus forte de 5,70 % pour les élèves qui ont pratiqué les huit séances de

DVP. Les calculs ont été arrondis à la deuxième décimale. Mis à part le résultat des élèves regroupés en cycle 5-8 ans, sur lequel je reviendrai, *l'évolution du jugement moral et citoyen est plus forte dans toutes les classes qui ont pratiqué la DVP relativement à leur classe témoin.*

- Pour les 6-7 ans : + 26,92 % (contre + 21,05 % pour le groupe témoin) ;
- Pour les 7-8 ans : + 27,53 % (contre + 22,46 % pour le groupe témoin) ;
- Pour les 8-9 ans : + 47,06 % (contre + 17,5 % pour le groupe témoin) ;
- Pour les 9-10 ans : + 33,33 % (contre + 27,63 % pour le groupe témoin) ;
- Pour les 10-11 ans : + 26,34 % (contre + 13,33 % pour le groupe témoin) ;
- Pour les 11-12 ans : + 21,43 % (contre + 11,12 % pour le groupe témoin).

PROBLÈMES EN SUSPENS

Le cycle 5-8 ans : les résultats de la recherche-action en cycle 5-8 ans donnent des résultats disparates qu'il conviendrait d'approfondir si on les décompose en trois groupes d'âge. Dans le groupe témoin, les enfants de 5 et de 6 ans progressent plus que dans le groupe expérimental (respectivement + 50 % contre + 25 % et + 14 % contre + 12 %), comme si les enfants de ces deux classes d'âge avaient été « largués » par ces DVP, comme si, autrement dit, la « zone prochaine de développement » que recommande de viser Vygotski (1977, p. 351) n'avait pas été respectée dans la DVP. Ce constat pourrait être mis en parallèle avec ce que dit Jacques Lévine par exemple qui pense qu'« une discussion trop précoce dans le temps (par exemple en maternelle) ne laisserait pas suffisamment de temps à l'enfant pour élaborer sa propre pensée interne, tout préoccupé qu'il serait de réagir à l'opinion des autres. Les enfants s'expriment dans son dispositif, mais avec peu d'interactions entre eux : on assiste à des tours de table (pour les volontaires) où chacun pense comme à haute voix. » (Tozzi, 2005) L'échantillon est cependant trop restreint et le facteur subjectif de l'institutrice trop prégnant pour que nous puissions en retirer des conclusions définitives. D'autant qu'il existe plusieurs manières de concevoir le cycle 5-8 ans et que l'approche expérimentale devrait être pensée en en tenant compte.

Le thème ou la problématique des DVP : je pense que le sujet des DVP n'a pas eu d'impact sur les résultats de la recherche mais une deuxième recherche-action, qui utiliserait le dispositif de DVP sur d'autres sujets, devrait le confirmer (une nouvelle recherche-action est en cours cette année 2008-2009, avec un échantillon plus modeste, dans laquelle toutes les DVP seront amorcées par la lecture d'un conte « philosophique » (Lantier, 2008).

Enfin, rien ne dit que le progrès sensible du jugement normatif obtenu par le recours à huit DVP se maintiendra dans le temps. Il faudrait pouvoir suivre l'évolution de l'échantillon sur plusieurs années avec les mêmes instituteurs dans les mêmes écoles. Ce qui n'est pas impossible mais difficile à mener compte tenu de la mobilité des élèves et des enseignants.

CONCLUSIONS

Les Québécois Rachel Raynaud, Serge Larivée et Jacques Dionne (1999, p. 65) ont montré qu'une intervention de groupe de discussion sur 16 dilemmes moraux pouvait stimuler le raisonnement moral d'élèves de 10 à 12 ans, aussi bien en classe régulière qu'en classe d'adaptation scolaire, et bien qu'utilisant un autre instrument de mesure au pré-test et au post-test, le SRM-SF (16).

Emmanuèle Auriac (2006) a mené une étude visant à mesurer l'impact de la PPE sur le raisonnement logique et moral à partir d'une adaptation du protocole de Piaget (1932). Du point de vue moral, les résultats de cette étude « indiquent que la pratique de la discussion n'entrave pas mais plutôt accélère le développement du jugement moral dans le sens d'une conformité à la norme ».

Les résultats de la présente recherche-action, bien que basée sur un autre protocole de recherche, confirment qu'il est possible de développer le jugement moral et citoyen par le recours à la discussion à visée philosophique selon le dispositif que j'ai proposé.

Outre les problèmes ci-dessus restés en suspens, les résultats de la recherche sont donc très concluants pour tous ceux qui souhaitent développer le jugement normatif des élèves de l'enseignement fondamental par la DVP, pour autant du moins que celle-ci soit menée en vue de développer les

compétences à conceptualiser, réfléchir, argumenter, convaincre et se laisser convaincre par les pairs, se répondre, choisir et décider d'une norme à suivre pour orienter l'action, norme provisoire et faillible, dans un contexte hypothétique. Cela revient à dire que le dispositif de DVP doit être mis en œuvre de manière à ouvrir la réflexion et à favo-

riser le jugement moral autonome de l'élève et non comme entreprise de normalisation morale ou civique.

Claudine Leleux
 <<http://users.skynet.be/claudine.leleux/>>
 Catégorie pédagogique DeFré,
 Haute école de Bruxelles, Belgique

NOTES

- (1) Hegel (1940 ou 1993) utilise le terme de *Sittlichkeit* – que certains auteurs francophones traduisent par « moralité », d'autres par « vie éthique » – pour manifester la dimension universelle que l'homme doit à sa citoyenneté comme membre d'un État. Parce que la liberté subjective présuppose la liberté objective et la médiation de l'État, le terme de moralité me permet de relier jugement moral et jugement citoyen, éducation à la liberté subjective ou à l'autonomie individuelle et éducation à la « coopération » avec les autres, que celle-ci s'exerce dans la société civile des relations interpersonnelles (coopération sociale) ou dans la société politique des relations publiques entre citoyens (participation publique).
- (2) Il s'inspire plutôt de certaines nouvelles pratiques en France : voir par exemple Michel Tozzi (2007).
- (3) Les questions posées par les élèves peuvent être de deux types. Il y a les questions factuelles auxquelles on peut immédiatement répondre (les questions d'ordre lexical ou relatives à la compréhension du récit) ou auxquelles on ne pourra jamais répondre parce que l'auteur du texte a déterminé lui-même ce que le lecteur sait et ne sait pas à propos de la narration. Et puis, il y a les questions auxquelles on ne peut pas répondre immédiatement, sans réflexion et sans discussion ou auxquelles on ne peut donner une réponse objective – valable pour tous – ou définitive. En bref, les questions qui touchent à la vérité et au sens (« est-ce exact ? », ou encore, « est-ce bien ? », « est-ce juste ? », et « est-ce beau ? » et « cela vaut-il ? ») Ces questions-là, nous les nommons traditionnellement des questions philosophiques puisque le domaine d'investigation de la philosophie est précisément celui du « vrai », du « bien » ou du « juste » et du « bon » ou du « beau ». Ce sont ces questions-là que Matthew Lipman propose d'accueillir à l'école, alors qu'un enseignement classique les rejette souvent à la marge soit comme futiles et indignes d'intérêt parce qu'incertaines, soit encore comme sortant du domaine de l'enfance et nécessitant l'âge mûr.
- (4) Les huit sujets de DVP étaient les suivants :
 1. Le premier sujet pouvait être problématisé au choix en partant toutefois d'une réécriture de la fable de la *Cigale et la fourmi* par Michel Piquemal (2004, p. 32) : par exemple, « Les artistes contribuent-ils à la richesse de tous ? » ; « Faut-il être solidaire ? » ; « Une activité peut-elle être oisive ? » ;
 2. « Qu'est-ce que l'amitié ? » avec, comme sous-question : « Quelle différence faire entre un ami et un copain ? » ;
 3. Problématiser le mensonge comme ce qui nuit à la communication (à l'humanité) : « Pourquoi dire la vérité ? » ;
 4. Autonomie/hétéronomie du jugement ; conformisme et esprit critique : « Faut-il toujours obéir ? » ;
 5. La différence : « Et si nous étions tous pareils ? » ;
 6. Tous les hommes naissent libres et égaux. Mais « Qu'est-ce que l'homme ? » ;
 7. « Qu'est-ce qu'être juste ? » ou « Qu'est-ce que la justice ? » ;
 8. Loi et liberté : « La loi limite-t-elle la liberté tout en la permettant ? ».
- (5) Julie Van Itterbeek est la seule chercheuse qui ait été diplômée dans une autre Haute école.
- (6) Quinze élèves de 13 ans en début d'année scolaire de 6^e année primaire, soit 4 % de l'échantillon.
- (7) Et leur instituteur : Julie Van Itterbeek en cycle 5-8, Frédérique Strubbe en 1^{re} année primaire, Émilie Vandermeersch en 2^e année primaire, Catherine Beauthier, Sarah Kanoun et Sébastien Nicolay en 3^e année primaire, Maud Delepière et Jennifer Sneyers en 4^e année primaire, Alexandra Gilmand en 5^e année primaire, Malorie Stiénon et Marie-Line Waerts en 6^e année primaire.
- (8) Et leur instituteur : Caroline Lhoir en cycle 5-8, Roland Bosco et Annick Perona en 1^{re} année primaire, Anne Hodara et Annick Perona en 2^e année primaire, Houria Mokhtar en 3^e année primaire, Sébastien Nicolay en 4^e année primaire, Julie Cauët, Catherine Jeanmart, Sébastien Meyer et Julie Blaise en 5^e année primaire, Julie Blaise et Ben Haas en 6^e année primaire.
- (9) Catherine Jeanmart signale dans son rapport qu'à côté des huit DVP prévues par le protocole de recherche, d'autres discussions à caractère philosophique et moral ont eu lieu.
- (10) La synthèse de J. R. Snarey, la plus complète sur la question selon Manuel Tostain, qui fait le « bilan de quarante-cinq études, dont dix longitudinales, qui couvrent vingt-sept aires culturelles différentes », semble confirmer l'hypothèse de Kohlberg puisque « le stade 1 est présent dans 86 % des études, les stades 2 à 4 dans 89 % des études. » (Tostain, 1999b, p. 121-122).
- (11) « Du point de vue de la complémentarité entre le droit et la morale, les procédures législatives parlementaires, la pratique de la décision de justice institutionnalisée, et le travail accompli professionnellement sur une doctrine du droit qui précise les règles et systématise les décisions, impliquent un soulagement, pour l'individu, du poids que représente, du point de vue cognitif, la formation d'un jugement moral propre. » (Habermas, 1997, p. 129-132).
- (12) Wark et Krebs ont montré en 1996 que « 88 % des participants présentent des niveaux de raisonnement plus élevés pour les dilemmes de Kohlberg comparés aux dilemmes de la vie réelle sans implication personnelle, et cette fréquence de raisonnements plus élevés dans les dilemmes de Kohlberg atteint 95 % lorsque la comparaison est faite avec les dilemmes où les participants étaient réellement impliqués. » (cités par Lehalle *et al.*, 2004, p. 295).
- (13) Ce que souligne aussi Lehalle (2004, p. 307) : « dans le système de Kohlberg, le passage du stade 3 au stade 4 impose une connaissance du système judiciaire et de la légalité qui ne soit pas simplement empirique ».
- (14) Pour les tout petits, le dilemme avait été transposé sous la forme de deux vignettes, l'une qui représentait une fourmi tendant une pomme à la cigale, l'autre représentant la fourmi munie d'un calicot « non » tendu vers la cigale.
- (15) Une régression est constatée dans seulement 4 % des cas (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983, p. 1 ; Rainville, 1978, p. 14).
- (16) Le questionnaire de réflexion socio-morale dans sa forme abrégée (*Sociomoral reflection measure - short form*) élaboré par Gibbs, Basinger & Fuller en 1992 (Raynaud *et al.*, 1999, p. 65).

BIBLIOGRAPHIE

- AURIAC E. (2006). « Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte ». *Psychologie & éducation*, n° 2, p. 39-57.
- HABERMAS J. (1992). *De l'éthique de la discussion* [trad. Hunyadi]. Paris : Éd. du Cerf.
- HABERMAS J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes* [trad. Rochlitz et Bouchindhomme]. Paris : Gallimard.
- HEGEL F. (1940). *Principes de la philosophie du droit* [1821 ; trad. Kaan]. Paris : Gallimard.
- HEGEL F. (1993). *Principes de la philosophie du droit* [1821 ; trad. Déralthé]. Paris : Vrin.
- JACQUARD A. (1983). « Le racisme devant la science. Les mythes au microscope ». *Le Courrier de l'Unesco*, n° 1205.
- KANT E. (1989). *Critique de la faculté de juger* [1790]. Paris : Vrin.
- KOHLBERG L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1: The Philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco : Harper & Row.
- KOHLBERG L., LEVINE C. & HEWER A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel : Karger.
- LALANNE J. (1990). « Le développement moral cognitif chez Lawrence Kohlberg ». *Entre-vues*, n° 7.
- LANTIER J. (2008). *Contes philosophiques en Afrique*. Bruxelles : Démopédie.
- LEHALLE H., ARIS C., BUELGA S. & MUSITU G. (2004). « Développement sociocognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 33, p. 289-314.
- LELEUX C. (1997). « Apports et critiques de la théorie de Kohlberg ». In C. Leleux, *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*. Bruxelles : Démopédie, p. 5-40.
- LELEUX C. (2003). « Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) ». In J.-M. Ferry & B. Libois (dir.), *Pour une éducation postnationale*. Bruxelles : Éd. de l'Université libre de Bruxelles, p. 111-128.
- LELEUX C. (2005). « Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? ». In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck.
- LELEUX C. (2008). *Éducation à la citoyenneté, tome III : La coopération et la participation de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- LIPMAN M. (2005). « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie ». In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-24.
- MORTIER F. (2005). « Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement ». In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-70.
- NICOLAY S. (2006). *Le développement du jugement moral par les fables de La Fontaine, travail de fin d'études sous la direction de F. Meurice et C. Leleux*. Bruxelles : Defré-HEB.
- PIAGET J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- PIQUEMAL M. (2004). *Petites et grandes fables de Sophios*. Paris : Albin Michel.
- RAINVILLE M. (1978). *Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg*. Québec : Université du Québec.
- RAMBAUD P. (1996). *La grammaire en s'amusant*. Paris : Grasset.
- RAYNAUD R., LARIVÉE S. & DIONNE J. (1999). « Peut-on améliorer le jugement moral des élèves de 10-12 ans ? ». *Psychologie & éducation*, n° 36, p. 55-78.
- TAGUIEFF P.-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : Gallimard.
- TÖNNIES F. (1977). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure* [1944]. Paris : Éd. Retz-CEPL.
- TOSTAIN M. (1999a). « La morale est-elle universelle ? Les alternatives actuelles au modèle rationaliste de Kohlberg ». In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise, *La construction sociale de la personne*. Grenoble : PUG, p. 47-57.
- TOSTAIN M. (1999b). *Psychologie, morale et culture. L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*. Grenoble : PUG.
- TOZZI M. (2005). « Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique ». Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.philotozzi.com/?p=249>> (consulté le 29 mai 2009).
- TOZZI M. (dir.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1999). « Piaget, Kohlberg et les "postkohlbergiens" ». In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise, *La construction sociale de la personne*. Grenoble : PUG, p. 21-46.
- VYGOTSKI L. S. (1977). *Pensée et Langage* [1934]. Paris : La Dispute.

Annexe 1

			Différentiel en % par stade et par classe										Tendance moyenne en % par niveau d'âge et par stade					
Classe	Nom	Nb	Exp	S?	S1	S2	S3	S4	S56	Classe	S ?	S1	S2	S3	S4	S5/6		
Cycle 5/8	Julie	21	G*T	-4,76	-23,81	14,29	14,29	0,00	0,00	5/8 ans	-4,76	-23,81	14,29	14,29	0,00	0,00		
Cycle 5/8	Caroline	20	G*Exp	-5,00	-10,00	-10,00	25,00	0,00	0,00	5/8 ans	-5,00	-10,00	-10,00	25,00	0,00	0,00		
6-7 ans	Fred	19	G*T	-15,79	-5,26	5,26	15,79	0,00	0,00									
6-7 ans	Roland	13	G*Exp	-23,08	-30,77	30,77	23,08	0,00	0,00	6-7 ans	-15,79	-5,26	5,26	15,79	0,00	0,00		
6-7 ans	Annick	4	G*Exp	0,00	0,00	-25,00	25,00	0,00	0,00	6-7 ans	-11,54	-15,38	2,88	24,04	0,00	0,00		
7-8 ans	Emilie	17	G*T	-5,88	-5,88	-5,88	17,65	0,00	0,00									
7-8 ans	Annick	6	G*Exp	0,00	0,00	-33,33	33,33	0,00	0,00									
7-8 ans	Anne	23	G*Exp	0,00	-8,70	-13,04	17,39	4,35	0,00	7-8 ans	-2,94	-7,49	-12,03	22,46	0,00	0,00		
7-8 ans	Seb. N	11	G*T	0,00	-9,09	-18,18	27,27	0,00	0,00	7-8 ans	0,00	-4,35	-23,19	25,36	2,17	0,00		
8-9 ans	Catherine	20	G*T	0,00	-5,00	-10,00	15,00	0,00	0,00	8-9 ans	0,00	-2,50	-15,00	7,50	10,00	0,00		
8-9 ans	Houria	17	G*Exp	0,00	0,00	-47,06	47,06	0,00	0,00	8-9 ans	0,00	0,00	-47,06	47,06	0,00	0,00		
8-9 ans	Seb. N	5	G*T	0,00	0,00	-20,00	0,00	20,00	0,00									
9-10 ans	Jennifer	14	G*T	0,00	-14,29	-35,71	50,00	0,00	0,00									
9-10 ans	Maud	19	G*T	0,00	-10,53	5,26	5,26	0,00	0,00	9-10 ans	0,00	-12,41	-15,23	27,63	0,00	0,00		
9-10 ans	Seb. N	15	G*Exp	0,00	-13,33	-20,00	33,33	0,00	0,00	9-10 ans	0,00	-13,33	-20,00	33,33	0,00	0,00		
10-11 ans	Alexandra	15	G*T	0,00	0,00	-13,33	13,33	0,00	0,00									
10-11 ans	Julie C.	14	G*Exp	0,00	-7,14	-21,43	21,43	7,14	0,00									
10-11 ans	Julie B.-A	14	G*Exp	7,14	-14,29	-28,57	35,71	0,00	0,00									
10-11 ans	Julie B.-B	14	G*Exp	0,00	-7,14	-28,57	35,71	0,00	0,00									
10-11 ans	Julie B.-C	15	G*Exp	0,00	-13,33	-6,67	20,00	0,00	0,00									
10-11 ans	Seb M.	20	G*Exp	0,00	-10,00	-5,00	-10,00	25,00	0,00	10-11 ans	0,00	0,00	-13,33	13,33	0,00	0,00		
10-11 ans	Catherine	13	G*Exp	0,00	0,00	-23,08	7,69	15,38	0,00	10-11 ans	1,19	-8,65	-18,89	18,42	7,92	0,00		
11-12 ans	Marie-Line	18	G*T	0,00	0,00	-11,11	5,56	5,56	0,00									
11-12 ans	Ben	15	G*Exp	0,00	-33,33	-6,67	40,00	0,00	0,00									
11-12 ans	Julie B.-A	10	G*Exp	0,00	0,00	-10,00	-10,00	20,00	0,00									
11-12 ans	Julie B.-B	14	G*Exp	0,00	0,00	-14,29	-7,14	21,43	0,00	11-12 ans	0,00	0,00	-11,11	5,56	5,56	0,00		
11-12 ans	Julie B.-C	14	G*Exp	-7,14	0,00	-14,29	21,43	0,00	0,00	11-12 ans	-1,79	-8,33	-11,31	11,07	10,36	0,00		
Echantillon		400		G*T	=sans DVP		G*Exp.	=avec DVP										

Problématique

Le groupe de recherche décide de cibler la problématique « Si nous étions tous pareils ? » avec l'objectif de faire redécouvrir par les élèves la richesse de la différence pour notre humanité, mais *par contraste* (1) (« Que serait le monde si nous étions tous pareils ? »).

Support

Le groupe de recherche décide d'animer la discussion à partir d'une citation de Confucius (551-479 av. J.-C.), penseur de l'antiquité chinoise. L'enseignant écrit au tableau la citation : « La nature fait les hommes semblables, la vie les rend différents. » (source : <http://www.evene.fr/celebre/biographie/confucius-123.php?citations>, consulté le 17 mai 2009).

Il demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce que dit Confucius et surtout quelles questions ils se posent à la lecture de la citation.

Le groupe de recherche fait l'exercice de questionnement. Voici les questions qui en sont sorties :

- « La nature fait-elle vraiment de nous des semblables ? » ;
- « La génétique est-elle au-dessus de la nature ? » ;
- « La vie nous rend-elle vraiment différents ? » ;
- « Si on vivait tous la même vie, serait-on semblables ? » ;
- « À quoi ressemblerait le monde si nous étions tous pareils ? » (question ne découlant pas de la citation).

Après la cueillette de ces questions, l'enseignant décide de prendre les questions une à une pour structurer la discussion, mais en ayant toujours en vue l'objectif de la leçon.

Le groupe de travail est donc parti à la recherche d'une réponse à la question n° 1.

La nature nous fait peut-être semblables (ressemblance) mais pas identiques (stricte égalité). Nous n'avons pas le même patrimoine génétique. 2 % nous différencient des chimpanzés :

« En vérité, la grammaire est ce qui manque aux chimpanzés pour comprendre ce qui les entoure. Nous avons 98 % de gènes communs avec ces animaux. Intéressons-nous aux 2 % qui nous éloignent d'eux. » (Rimbaud, 1996, p. 30)

Et parmi ces 2 % de différences, chaque individu diffère. Une exception probable : les jumeaux monozygotes dont la différence d'ADN est tellement minime que la médecine légale considère qu'ils sont identiques. Des contingences interviennent dans la reproduction cellulaire qui fait que des jumeaux monozygotes ne sont pas identiques : « En fait, la plupart des paires de jumeaux monozygotes ne sont pas identiques – ils présentent ce que l'on appelle une discordance phénotypique, c'est-à-dire des différences au niveau de l'apparence et de la constitution physiques, ou une manifestation spécifique d'un trait. On peut citer ici comme exemples les différences en matière de prédisposition à la maladie et un grand nombre de caractéristiques anthropomorphiques (2). »

Les généticiens dénoncent d'ailleurs la pseudo-scientificité d'une classification raciale : « pour le généticien, le concept de race ne correspond dans notre espèce à aucune réalité définissable de façon objective et stable » (Jacquard, 1983, p. 26), tandis que François Jacob affirme que : « la distance biologique entre deux personnes d'un même groupe, d'un même village, est si grande qu'elle rend insignifiante la distance entre les moyennes de deux groupes, ce qui enlève tout contenu au concept de race » (Jacob cité par Taguieff, 1987, p. 101).

Il est possible de faire découvrir aux élèves non l'identité mais la similitude, en posant des questions du type : « quelles différences de nature (couleur des yeux, sexe...) ? »

Le groupe de travail est ensuite parti à la recherche de la réponse à la question n° 3.

Nous naissons à des moments différents (influence du climat ?), de parents qui vivent une grossesse à des moments différents de leur vie, nous ne rencontrons pas les mêmes amis, instituteurs, parrains, marraines, voisins, condisciples, etc. desquels nous emprunterons ou rejetterons des choix, des valeurs, des codes de conduite...

Nous avons abordé le cas compliqué et atypique des siamoises bicéphales dont deux d'entre nous avaient vu le reportage (disponible sur Internet à l'adresse : <http://video.google.fr/videoplay?docid=-5714867441663105893>, consulté le 18 janvier 2008).

Nous avons failli y perdre notre objectif (il faudra faire attention en classe !)

Question de relance : « Imaginons que nous soyons aujourd’hui tous pareils ? Cela vous plairait-il ? Oui, non, pourquoi ? » La réponse à cette question a donné entre nous différents types de réponse que

l’on peut classer dans un tableau et qui devraient être préparées dans un langage d’élèves en vue d’exemples concrets :

Avantages de l’identité	Inconvénients de l’identité
Suppression des conflits, des guerres, des souffrances	L’ennui du « toujours le même »
Bonheur (si nous étions tous les mêmes à quelqu’un de bienveillant)	L’inutilité de la grammaire (personnes pronominales) et de la communication, donc de la pensée
Cela supprimerait le fait sartrien : « L’enfer, c’est les autres. » (<i>Huis clos</i>)	Plus d’évolution possible
	Une forme de solitude
	Limitation du savoir à une vie d’homme
	Plus de socioconstructivisme possible

Nous n’avons malheureusement pas eu le temps de penser à des sagesses et de voter l’une d’entre elles.

NOTES

(1) Apprendre à conceptualiser peut se faire par analogie ou par contraste.

(2) Disponible sur Internet à l’adresse : http://www.futura-sciences.com/fr/news/t/recherche/d/le-mystere-des-differences-entre-vrais-jumeaux-devoile_6729 (consulté le 17 mai 2009).

Annexe 3. – Quelques sagesse issues de la DVP n° 5

Support : la citation de Confucius, « La nature fait les hommes semblables, la vie les rend différents » (voir annexe 2).

Classe : 5-8 ans – chercheuse : Caroline Lhoir – 23 élèves présents

Questions recueillies :

- « Quelle est la différence entre la nature et la vie ? »
- « Pourquoi on est différents ? »

Sagesse ou pensées du jour proposées : « Si nous étions tous pareils,

- On ne serait pas content parce qu'on s'embêterait. »
- Rien ne serait juste, parce qu'il n'y aurait pas de policier. »
- On va tous faire le même sport. »
- Si maintenant je choisis une phrase [sagesse], tout le monde prendrait la même. »
- On ne pourrait plus savoir où on va, on ne saura plus qui on est, ni si c'est nous. »

Sagesse ou pensée de la classe votée par 15 voix pour et consignée dans le carnet de l'apprenti philosophe :

« Si nous étions tous pareils, on ne pourrait plus savoir où on va, on ne saura plus qui on est, ni si c'est nous. »

Classe : 6-7 ans – chercheur : Roland Bosco – 14 élèves présents

Question recueillie :

« Qu'est-ce qui se passerait si nous étions tous pareils ? »

Sagesse ou pensées du jour proposées :

- « Si tout le monde était pareil, on ne pourrait plus se reconnaître. »
- « Si tout le monde était pareil, on n'aurait plus besoin d'échanger et de partager. »
- « Ce serait ennuyeux si tout le monde était pareil. »
- « Ce serait mauvais, car tout le monde ferait la même chose. »
- « Si tout le monde était pareil, on aurait tous les mêmes idées et on n'aurait plus besoin de se parler. »

- « Ce serait mauvais, car tout le monde doit parler sa propre langue. »
- « Tout le monde ferait la même chose et tous essaieraient d'être le premier en le faisant. »

Sagesse ou pensée du jour de la classe votée par 7 voix pour et consignée dans le carnet de l'apprenti philosophe :

« Si tout le monde était pareil, on ne pourrait plus se reconnaître. »

Classe : 7-8 ans – chercheuse : Anne Hodara – 24 élèves présents

Questions recueillies :

- « Si on était tous pareils, qu'est-ce qui se passerait ? »
- « Qu'est-ce qui se passe quand on est jumeaux ? »
- « D'où vient la différence entre les jumeaux ? »
- « Est-ce que c'est facile d'être différent ? »
- « Pourquoi parfois y a-t-il tellement de différences entre deux frères ou deux sœurs ? »
- « Si on était tous pareils, est-ce que ce serait intéressant de rencontrer toujours la même personne ? »

Sagesse ou pensées du jour proposées :

- « On doit accepter les autres même s'ils sont différents. »
- « Les différences sont importantes : si on était tous pareils, on s'ennuierait beaucoup. »
- « Ce ne serait pas gai d'être tous pareils parce qu'on ne pourrait pas se dire des secrets ni avoir quelque chose à soi-même. »
- « Je me moque de ce que tu dis de moi mais ce qui est le plus important, c'est ce que je pense de moi-même. »

Sagesse du jour votée par 17 voix pour et consignée dans le carnet de l'apprenti philosophe :

« Je me moque de ce que tu dis de moi mais ce qui est le plus important, c'est ce que je pense de moi-même. »

Cycle 6-8 ans – chercheuse : Annick Perona – 12 élèves présents

Questions recueillies :

- « Que se passerait-il si nous étions tous pareils ? »
- « Est-ce que ça serait chouette si nous étions tous pareils ? »

Sagesses ou pensées du jour proposées :

- « Si on est tous pareils, on ne se reconnaît pas, on fait tous la même chose, c'est énervant. La différence permet d'apprendre des autres des choses qu'on ne connaît pas. »
- « Si nous étions tous pareils avec le même visage et le même prénom, personne n'aurait d'enfant ni d'amoureux, personne ne se reconnaîtrait plus. »
- « Quand on est différent, on peut aider les autres à faire des choses qu'ils ne savent pas faire. »
- « Il faudrait être différent parce qu'on sait faire des choses différentes et cela peut aider les autres. »
- « Si tout le monde se ressemble, on fait la même chose. Si on n'est pas pareil, on peut avoir ou faire des choses que les autres n'ont pas. »
- « C'est bien d'être différent car ceux qui ne sont pas comme nous peuvent nous apprendre des choses qu'on ne sait pas. »
- « Si tout le monde s'appelait Hady et avait le même visage, on serait tous amis. »
- « Si tout le monde s'appelait Pawel, on serait tous amis. Être différent permet d'aider les autres à faire des choses qu'ils ne savent pas faire. »

Sagesse ou pensée du jour de la classe votée par 9 voix pour et consignée dans le carnet de l'apprenti-philosophe :

« Si on est tous pareils, on ne se reconnaît pas, on fait tous la même chose, c'est énervant. La différence permet d'apprendre des autres des choses qu'on ne connaît pas. »

Classe : 8-9 ans – chercheuse : Houria Mokhtar – 19 élèves présents

Problématique ciblée : La différence

Questions recueillies :

- « C'est quoi la différence ? »
- « Est-ce que la différence, c'est dangereux ? »

- « Est-ce qu'on a le droit de montrer ses différences ? »
- « Peut-on être ami(e) avec quelqu'un de différent ? »

Sagesses ou pensées du jour proposées :

- « C'est nul si tout le monde se ressemble car on voudrait tous les mêmes choses et on se disputerait. »
- « La différence, c'est bien car elle nous permet de reconnaître les autres. »
- « La différence, c'est pas chouette car des opinions différentes peuvent provoquer des disputes. »

Sagesse ou pensée du jour de la classe votée à la majorité et consignée dans le carnet de l'apprenti-philosophe :

« C'est nul si tout le monde se ressemble car on voudrait tous les mêmes choses et on se disputerait. »

Classe 9-10 ans – chercheur : Sébastien Nicolay – 15 élèves présents

Questions recueillies :

- « Si nous étions tous pareils, à quoi ressemblerait le monde ? »
- « Est-ce qu'on ne s'ennuierait pas ? »
- « Est-ce que ça serait mieux que maintenant ? »
- « Est-ce que nos différences ne font pas notre bonheur ? »

Sagesses ou pensées du jour proposées : « Si nous étions tous pareils,

- On deviendrait tous fous, on se taperait dessus. »
- On aurait tous le même visage, et on penserait tous de la même façon. »
- On ne saurait plus se parler. »
- On ne saurait pas faire grand chose, notre vie serait très limitée. »
- On serait triste et ça ne serait pas chouette. »
- On ferait tous la même chose, on ne pourrait plus jouer ou se parler. »

Sagesse ou pensée du jour de la classe votée à la majorité et consignée dans le carnet de l'apprenti-philosophe :

« On ferait tous la même chose, on ne pourrait plus jouer ou se parler. »

Classe 10-11 ans – chercheuse : Catherine Jeanmart – 14 élèves présents

Questions recueillies :

- « Est-ce le bonheur ou le malheur qui les rend différents ? »
- « La nature les rend-elle vraiment différents ? »
- « Pourquoi la nature les rend semblables et pas la vie ? »
- « Est-ce la richesse ou la pauvreté qui les rend différents ? »

Sagesses ou pensées du jour proposées :

- « C'est grâce à la vie que nous sommes différents. »
- « Pour garder une trace de notre existence, il vaut mieux être différents. »
- « Plus nous sommes différents, plus nous progresserons. »
- « Être semblable, c'est notre disparition. »

Sagesse ou pensée du jour de la classe votée par 9 voix pour et consignée dans le carnet de l'apprenti-philosophe :

« Être semblable, c'est notre disparition. »

Classe 11-12 ans – chercheuse : Julie Blaise – 10 élèves présents

Sagesses ou pensées du jour proposées :

- « Être différent, c'est être plus curieux, avoir toujours à apprendre des idées, des pensées différentes. Ça apporte de nouvelles cultures, des sentiments. On est plus curieux de découvrir. »

- « La différence est une chose essentielle. Si tout le monde était pareil, ça n'aurait aucun sens car rien ne serait inventé, le sport... »
- « La différence, c'est la richesse. La vie si on n'est pas différent, il n'y aurait pas de sentiments... »
- « Ce n'est pas parce qu'on est différent que on est méchant, sale, bête... Mais si on était tous pareils, il n'y aurait pas de vie, il n'y aurait rien de spécial. On s'ennuierait !!! Alors s'il vous plaît, n'ayez pas peur de la différence car c'est là qu'il y a le plus de richesses. »
- « La richesse est dans la différence. On ne peut pas vivre sans la différence ! Ça nous apporte plein de bonnes choses ! »
- « La différence, c'est savoir plus de choses, avoir de l'amitié... Ne pas toujours avoir les mêmes pensées et les mêmes idées. »
- « La différence, c'est quelque chose d'important. Un monde tous identiques, ce n'est pas très chouette. Je voudrais un monde différent car si on est tous pareils, on a tous les mêmes sentiments. »
- « La différence est la vie. Si on était tous pareils, la vie n'aurait pas avancé. »
- « La différence est la richesse. Nous devons être très fiers de l'être car s'il n'y a pas de différence, il n'y aura pas un monde servi de danse et de jolies couleurs. »

Sagesse ou pensée du jour de la classe votée à la majorité et consignée dans le carnet de l'apprenti-philosophe :

« Ce n'est pas parce qu'on est différent que on est méchant, sale, bête... Mais si on était tous pareils, il n'y aurait pas de vie, il n'y aurait rien de spécial. On s'ennuierait !!! Alors s'il vous plaît, n'ayez pas peur de la différence car c'est là qu'il y a le plus de richesses. »