Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche- action, problèmes méthodologiques et résultats

*"Discussions with a Philosophical Aim" (DPA) to develop normative judgment in
5 to 13 year olds. Action research, methodological problems and results*

Claudine Leleux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4410>

DOI : 10.4000/rfp.4410

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 75-84

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Claudine Leleux, « Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4410> ; DOI : 10.4000/rfp.4410

Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats

Claudine Leleux

Trois recherches-actions ont été menées dans le but d'évaluer – sur un échantillon de 640 élèves de maternelle et de primaire – si un dispositif de discussion à visée philosophique (DVP) permettait de développer le jugement normatif (moral et citoyen) de ces élèves. Le jugement normatif énonce ce qu'il faut faire. Il est donc particulièrement indiqué dans les questions morales et citoyennes, questions qui traitent du bien et du juste. Il est synonyme ici de jugement moral au sens large, c'est-à-dire de jugement qui porte aussi bien sur la morale individuelle que sur la morale publique.

Ces trois recherches-actions (R1, R2 et R3) ont été menées respectivement en 2007-2008, 2008-2009 et 2011. Dans la première recherche-action R1, la DVP était initiée à partir de divers supports (citations, albums, vidéo...) sur une problématique philosophique; dans la deuxième recherche, R2, la discussion était menée à partir de contes et de problématiques normatives sous-jacentes; enfin, la troisième recherche, R3, s'est principalement focalisée sur le développement du jugement normatif chez les enfants de 5 ans par la pratique de la DVP. Les résultats des trois recherches montrent que les enseignants peuvent faire acquérir par les enfants de 5 à 13 ans des compétences à juger de ce qu'il faut faire relativement au bien et au juste, catégories philosophiques qui sont parfois négligées dans les nouvelles pratiques.

Mots-clés (TESE) : développement, savoir-faire, éducation morale, éducation civique.

INTRODUCTION

Développer le jugement normatif

Le point de départ des recherches dont on rend compte ici suppose que l'école se donne pour objectif d'exercer le jugement normatif des élèves. Tout le monde

s'accorde à penser que l'école doit instruire, c'est-à-dire former les élèves à savoir ce qu'il en est du monde (énoncés descriptifs et constatifs). En revanche, que l'école doive éduquer est plutôt controversé, et sans doute en France plus qu'ailleurs pour des raisons historiques¹. Par « éduquer », il faut entendre « apprendre à évaluer ce qui *doit être* pour viser le bien et le juste » (énoncé normatif

ou prescriptif). Poser un jugement normatif, c'est dire si une règle d'action doit être obéie ou non pour atteindre un objectif qui peut être rangé sous la catégorie du *bien* ou du *juste*.

En Belgique, le cursus scolaire réserve deux heures par semaine, de 6 à 18 ans, à des cours intitulés « Cours philosophiques ». Ces cours, malgré leur intitulé, sont soit des cours d'éducation morale, en référence ou non à une confession, soit des cours de religion. Qu'il s'agisse d'une morale religieuse ou non confessionnelle (que l'on appelle « morale laïque » en Belgique), les élèves sont exercés au jugement normatif.

Une morale autonome

Exercer le jugement normatif ne signifie pas forcément normaliser ou moraliser. De même qu'il est possible de faire des maths sans être formé à la pensée mathématique, il est possible de confondre éducation au jugement normatif et hétéronomie (normalisation ou moralisation). Ce n'est pas le point de vue que je défends. J'ai justifié ailleurs les raisons d'un parti pris pour une morale autonome (Leleux, 2001), c'est-à-dire une éducation à juger par soi-même si une règle d'action vaut la peine d'être obéie ou non².

« Philosophie pour enfants »

Les enseignants du cours de morale non confessionnelle en Belgique ont été parmi les premiers à réserver une partie du cursus « Cours philosophiques » à la *Philosophy for Children* (P4C) de Matthew Lipman (1995) de manière à développer la pensée critique de leurs élèves. L'efficacité de ce dispositif pédagogique a été démontrée par de nombreuses études. La P4C contribue notamment au développement de la pensée critique (Mortier, 2005, p. 62).

L'étude de Lim (1995), qui est, selon Freddy Mortier, l'étude la plus complète qui ait été réalisée, permet de conclure que la P4C a « un effet sur le raisonnement des élèves, sur l'intelligence générale (mais pas sur l'intelligence de la perception visuelle) et sur les prestations scolaires, plus particulièrement en langues et en mathématiques » (Mortier, 2005, p. 68).

Discussions à visée philosophique (DVP)

Le dispositif de Matthew Lipman a cependant subi, dans la pratique des enseignants, des modifications plus ou moins importantes qui ne sont pas toujours décrites.

Pour ma part, j'ai modifié ce dispositif pour deux raisons : la première est technique pour permettre des conclusions (provisoires) dans des tranches horaires de 50 minutes ; la seconde est pédagogique : développer le jugement normatif des élèves en les faisant réfléchir et discuter sur des problématiques morales et citoyennes. J'ai précisé en quel sens je pratiquais *du* Lipman et en quel sens je m'en éloignais. Pour faire bref³, dans la discussion à visée philosophique (DVP) telle que je la pratique et la préconise, c'est l'enseignant qui lit l'histoire, la cueillette est limitée à 2 ou 3 questions – ce qui supprime de fait les phases de « regroupement des questions » (et la compétence « classer » visée) et de « l'ordre du jour » – ; la communauté de recherche se présente toujours comme une discussion en plénière et se conclut par la production individuelle d'une sagesse (d'un savoir pratique) ; enfin la classe se dote d'une sagesse du jour par vote en sachant que la majorité d'aujourd'hui peut devenir la minorité demain (faillibilité de la conclusion).

Mesurer l'impact des DVP sur le jugement normatif

Emmanuèle Auriac a mesuré l'impact des discussions à visée philosophique sur le rapport à la norme des élèves de grande section de maternelle et a montré que la pratique de la discussion philosophique « accélère le développement du jugement moral dans le sens d'une conformité à la norme » (Auriac, 2006).

Si cette approche a le mérite de mesurer l'impact de la DVP sur le jugement normatif (moral et citoyen), et il y a peu d'études sur le sujet, elle rencontre un écueil important : mesurer le développement du jugement moral et citoyen selon le choix opéré de la norme. Lawrence Kohlberg insiste, au contraire, sur le fait que le stade de développement du jugement ne dépend d'aucune façon de l'issue choisie (la norme) pour sortir du dilemme moral mais du *contenu* de l'argumentation morale pour justifier le choix de l'une ou l'autre des issues au dilemme (Leleux & Rocourt, 2010, chap. 3).

J'ai donc plutôt choisi de prendre les *six stades du développement*⁴ du jugement moral tels que les définit Kohlberg dans sa théorie comme *étalon de mesure pour les trois recherches-actions recensées ici*. Prendre cet étalon de mesure revient à placer tous les groupes témoins ou expérimentaux devant un pré-test sous la forme d'un dilemme moral ; à pratiquer la DVP seulement dans les groupes expérimentaux ; à faire un post-test sous la forme d'un dilemme comparable avec celui de pré-test.

« Mesurer » consiste à classer les justifications que donnent les enfants à la question normative du dilemme (Que devrait faire « X » ? Soit..., soit... ?) dans les différents stades de Kohlberg en fonction *non du contenu de l'issue choisie mais de l'argumentation sous-jacente au choix*. Par exemple, dans l'annexe, à la question « Nina doit-elle ou non se dénoncer ? », les enfants peuvent répondre oui ou non. La détermination du stade de développement dépend de l'argumentation qu'ils vont faire valoir. Par exemple, que l'enfant réponde par oui ou par non, le chercheur peut classer la justification « pour ne pas être puni(e) » dans le stade 1 et la justification « pour continuer à être aimé(e) de son institutrice » dans le stade 2. Une moyenne arithmétique est alors opérée par stade pour toute la classe. C'est cette moyenne qui sera comparée (D) à la moyenne correspondante au post-test.

Même si certains chercheurs ont pu observer une croissance d'un stade $n+1$ après la pratique régulière de discussion sur une question de moralité (Lalanne, 1990, p. 17), le protocole mis en place (huit DVP) n'aurait jamais pu atteindre un tel développement. D'où l'idée d'une moyenne par classe plutôt qu'une mesure d'évolution individuelle. Cette évaluation n'est cependant pas purement quantitative dans la mesure où le chercheur doit interroger la justification que l'enfant donne de son choix au dilemme moral.

Disons d'emblée que les trois recherches-actions ont permis de valider notre hypothèse : *la pratique de la discussion à visée philosophique a un impact positif significatif sur le développement du jugement normatif (moral et citoyen) des jeunes de 5 à 13 ans*. Nous les décrivons chacune ci-dessous ainsi que les problèmes et les questions qu'elles ont à chaque fois posés.

PREMIÈRE RECHERCHE-ACTION EN 2007-2008 (R1) : DVP À PARTIR DE PROBLÉMATIQUES PHILOSOPHIQUES

Je ne décris cette première recherche ci-dessous que très brièvement dans la mesure où elle a fait l'objet d'un rapport complet et détaillé, notamment pour la justification de la méthodologie, paru ici même dans la *Revue française de pédagogie*⁵ (Leleux, 2009).

L'échantillon était constitué de vingt-six classes de l'enseignement fondamental, soit 400 élèves de 5 à 13 ans, couvrant toutes les classes de l'enseignement

primaire en Belgique, qui ont été soumis à un pré-test fin septembre-début octobre 2007 et à un post-test fin mai-début juin 2008. Le pré-test et le post-test se présentaient de la même façon : le dilemme de la fourmi face à la demande de la cigale, en référence à la fable de Jean de La Fontaine.

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 (10 classes, 159 élèves, 80 garçons et 79 filles) dans lequel aucune DVP n'a été organisée dans l'intervalle entre le pré-test et le post-test ;
- le groupe expérimental (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.

Les résultats de la croissance du jugement normatif (moral et citoyen) étaient les suivants, par classe d'âge et sans différentiel significatif en fonction du sexe :

- pour les 6-7 ans : + 26,92 % (contre + 21,05 % pour le groupe témoin), soit $D = 5,87$ % ;
- pour les 7-8 ans : + 27,53 % (contre + 22,46 % pour le groupe témoin), soit $D = 5,07$ % ;
- pour les 8-9 ans : + 47,06 % (contre + 17,5 % pour le groupe témoin), soit $D = 29,56$ % ;
- pour les 9-10 ans : + 33,33 % (contre + 27,63 % pour le groupe témoin), soit $D = 5,7$ % ;
- pour les 10-11 ans : + 26,34 % (contre + 13,33 % pour le groupe témoin), soit $D = 13,01$ % ;
- pour les 11-12 ans : + 21,43 % (contre + 11,12 % pour le groupe témoin), soit $D = 10,31$ %.

Les huit sujets de DVP étaient les suivants :

- 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 ? » ;
- « Qu'est-ce que l'amitié ? » avec, comme sous-question : « Quelle différence faire entre un ami et un copain ? » ;
- problématiser le mensonge comme ce qui nuit à la communication (à l'humanité) : « Pourquoi dire la vérité ? » ;
- autonomie/hétéronomie du jugement ; conformisme et esprit critique : « Faut-il toujours obéir ? » ;
- la différence : « Et si nous étions tous pareils ? » ;
- tous les hommes naissent libres et égaux. Mais « Qu'est-ce que l'homme ? » ;

- « Qu'est-ce qu'être juste ? » ou « Qu'est-ce que la justice sociale ? » ;
- loi et liberté : « La loi limite-t-elle la liberté tout en la permettant ? ».

Ces sujets et leurs problématiques sous-jacentes relevaient d'une réflexion philosophique au sens large et non, en particulier, d'une réflexion morale. La discussion qui en était faite était préparée de telle manière qu'elle débouche sur la production d'une sagesse individuelle du jour OU d'une pensée individuelle du jour. Autrement dit, l'objectif pédagogique ne ciblait pas explicitement le développement du jugement normatif. Or, s'il existe un parallélisme entre la maturité cognitive et la maturité du jugement moral, l'une ne peut suffire à l'autre. C'est en tout cas ce qu'a pu observer Lawrence Kohlberg qui précise que si de nouvelles structures morales présupposent nécessairement de nouvelles structures logiques, ces dernières ne suffisent pas en elles-mêmes au développement des structures morales : « *a new logical stage (or substage) is a necessary but not sufficient condition for a new moral stage* » (Kohlberg, 1981, p. 194).

C'est la raison pour laquelle, lors de la deuxième recherche-action R2 en 2008-2009, comme nous le verrons plus loin, l'animation des DVP a été conçue de telle façon que la discussion et la réflexion débouchent sur des savoirs pratiques (provisaires, toujours faillibles et susceptibles d'être re-discutés) et soient initiées à partir de contes philosophiques de Jan Lantier.

Malgré les résultats positifs notoires de R1, une sérieuse réserve motivait cependant une troisième recherche : en effet, le jugement des enfants de 5 ans (qui faisaient partie d'un groupe classe de 5 à 8 ans) non seulement ne progressait pas mais tendait à régresser en moyenne (Leleux, 2009, p. 79). En Belgique, les classes de 5-8 ans rassemblent des élèves de la 3^e maternelle (environ 5 ans) à la 2^e primaire (8 ans). Les résultats par tranche d'âge n'avaient pas été concluants. En effet, si on isolait les résultats des 3^e maternelles (5 ans), on obtenait une progression du jugement normatif de 50 % dans le groupe témoin tandis qu'il ne progressait que de 25 % dans le groupe expérimental.

Ce résultat faisait penser que les enfants de 5 et 6 ans avaient été « largués » par ces DVP, comme si, autrement dit, la « zone prochaine de développement » que recommande de viser Vygotski ([1934] 1977, p. 351) n'avait pas été respectée dans la DVP. Ce constat pouvait aussi être la conséquence, dénoncée par Jacques Lévine, psychologue développementaliste, d'« une discussion trop pré-

cocée dans le temps (par exemple en maternelle) » qui « 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 » (Lévine, cité par Tozzi, 2005).

RECHERCHE-ACTION DE 2011 (R3) : DVP AVEC UN PROTOCOLE ADAPTÉ AUX 3^E MATERNELLES

C'est pourquoi lorsque Chloé Rocourt⁶ et moi-même avons décidé de mettre en œuvre un programme pédagogique visant à développer par la DVP les compétences émotionnelles et l'autonomie affective en 3^e maternelle, nous avons décidé de mettre en place une nouvelle recherche-action (R3). Précisons que l'autonomie affective, telle que nous la définissons (Leleux, Rocourt & Lantier, 2014), consiste à réguler librement nos émotions en vue de notre bien-être et du bien vivre-ensemble. En ce sens, développer l'autonomie affective revient à développer le jugement normatif relativement à nos émotions.

Cette recherche-action-ci visait à vérifier le rôle accélérateur de la DVP pour le jugement normatif des tout-petits (5 ans) mais en éliminant le biais pédagogique : cette fois, nous voulions que la « zone prochaine de développement » soit correctement visée, notamment en adaptant le dispositif au niveau cognitif des élèves de 3^e maternelle. Nous avons, à cet égard, procédé à trois modifications dans le protocole de la DVP :

- faire réfléchir à partir d'histoires plus courtes, au vocabulaire et à la syntaxe moins complexes, et accompagnées de photos ou de dessins pour améliorer la compréhension à l'audition ;
- remplacer la cueillette de questions par une cueillette orale de problèmes et d'intérêts (les élèves de 5 ans n'ont, en effet, pas encore appris à formuler une question) ;
- veiller à énoncer oralement des conclusions (intermédiaires et finale) et à faire produire par les enfants des sagesse orales en vue de la régulation des émotions.

Quant à la méthodologie de la recherche pour mesurer le développement du jugement normatif, nous avons opté pour la même qu'en 2007-2008 (voir Leleux, 2009) : dilemme moral lors du pré- et du post-test et mesure selon la grille de lecture des six stades (stades 5 et 6 regroupés) du jugement normatif chez Lawrence Kohlberg. Les consignes aux enfants, les dilemmes et la

simulation des réponses possibles aux deux issues contradictoires du dilemme se trouvent en annexe.

Échantillon

50 enfants issus de l'école n° 10 du Groupe scolaire Tenbosch à Ixelles (seulement ceux qui étaient présents à la fois au pré-test et au post-test, soit entre le 29 septembre 2011 et le 15 décembre 2011) dont :

- deux groupes expérimentaux (en tout 34 enfants), les classes de Mesdames Nathalie Van Cranem et Nathalie De Smet, qui ont vécu neuf ateliers hebdomadaires de philosophie sur les quatre émotions de base, animés respectivement par Chloé Rocourt et moi-même, à raison d'une séance de 45 minutes maximum par semaine
- un groupe témoin (de 16 enfants), la classe de Madame Gertruda Bouffieux.

Description des neuf ateliers «philo» hebdomadaires de 50 minutes

La première DVP⁷ a pour fonction de susciter l'intérêt des enfants pour la réflexion et la discussion à propos des quatre émotions primaires et, sur le plan cognitif, d'apprendre aux enfants à classer ces émotions en fonction de leur valence : les émotions agréables et désagréables.

Les quatre DVP suivantes se décomposent en deux temps : les ateliers 2, 4, 6 et 8 et les ateliers 3, 5, 7 et 9 :

- les ateliers 2, 4, 6 et 8 ont pour objectif d'apprendre aux enfants à répondre à la question « Qu'est-ce que ? » (la peur, la colère, la tristesse et la joie) et ainsi de leur apprendre à *identifier* les quatre émotions de base universelles ;
- les ateliers 3, 5, 7 et 9 ont pour objectif d'apprendre aux enfants à *réguler leurs propres émotions* de base en s'aidant de leur raison et en se confrontant aux arguments de leurs pairs : « Que dois-je faire ? » si j'ai peur, si je suis en colère, si je suis triste ou si je suis joyeux. La réponse des enfants prend la forme d'une *sagesse*.

À la fin de chaque atelier, les enfants reçoivent une feuille d'exercices qu'ils conserveront dûment complétée dans le *Carnet de l'apprenti philosophe*. Cette feuille d'exercices constitue une activité d'intégration des acquis de l'atelier de philosophie du jour et la mémoire de ce que les enfants ont discuté et réfléchi.

Résultats de la recherche R3

Le jugement normatif des enfants des deux groupes expérimentaux progresse en moyenne, à l'issue de l'expérimentation, de 22,53 % tandis que le jugement normatif des enfants du groupe témoin progresse en moyenne, sur la même période, de 18,75 %. Soit un bénéfice de l'expérimentation de 3,78 % sur une période limitée de deux mois et demi.

Figure 1. Progression du jugement normatif

Commentaires

Sur une période si courte et avec des enfants qui éprouvent encore quelques difficultés langagières pour exprimer finement leur point de vue, la grille des six stades du développement du jugement normatif chez Lawrence Kohlberg ne peut pas rendre compte très précisément des évolutions des enfants de cet âge. L'étalon de mesure devrait être complété par l'analyse des angles de jugement moral. Dans sa théorie, en effet, « Kohlberg présente une vingtaine d'angles sous lesquels on peut considérer un problème moral » (Rainville, 1978, p. 66), ce qui donne une grille opératoire de 147 unités différentes. En particulier, ici, je pense que nous aurions dû nous pencher, pour une analyse plus fine, sur « l'angle de la conscience » relatif à la punition (G) puisque les enfants de 5 ans émettent très souvent un jugement normatif justifié par l'évitement d'une sanction. L'angle de la punition devrait prendre en compte la disposition à punir ou non, quand, combien et comment punir, pourquoi punir, le rôle du châtiement, la revanche, la réparation, la réhabilitation... (Rainville, 1978, p. 70). Un entretien plus poussé devrait sans doute à l'avenir accompagner les réponses des enfants au dilemme. Cependant, il ne faudrait pas sous-estimer le fait qu'à cet âge les enfants ont de toute façon du mal à étayer leurs justifications.

Et ce, d'autant que, comme Michel Rainville le rappelle, il y a des « stades diffus que l'on ne peut situer à un seul stade en particulier, car à aucun stade, ils n'affichent une

concentration d'au moins 50 % des "éléments" de leurs jugements moraux». Heureusement pour les chercheurs, les stades diffus constituent «une très faible proportion (5-10 %) des échantillons retenus dans les différentes recherches liées à la théorie kohlbergienne» (Rainville, 1978, p. 75).

Malgré ces réserves, et même si la croissance du jugement normatif que nous avons pu relever après deux mois et demi est faible, nous pensons que Jacques Lévine se trompait en pensant que la DVP ne convenait pas à des enfants si petits et nous pouvons affirmer, au contraire, que, pour autant que les moyens pédagogiques soient adaptés à leur âge, *le recours à des discussions à visée philosophique, même en 3^e maternelle avec des enfants de 5 ans environ, permet une plus forte croissance du jugement normatif et contribue ainsi à leur éducation morale et citoyenne.*

RECHERCHE-ACTION DE 2008-2009 (R2) : DVP SUR DES PROBLÉMATIQUES MORALES ET CITOYENNES À PARTIR DE CONTES

Comme je le disais plus haut, les supports, les sujets et les problématiques de la recherche-action de 2007-2008 (R1), auprès des enfants de 5 à 13 ans, ne ciblaient pas la discussion et la réflexion normatives. J'ai donc entrepris une nouvelle recherche en 2008-2009 (R2), avec un échantillon plus restreint mais quand même très significatif, en initiant les huit DVP mensuelles à partir des *Contes philosophiques en Afrique* de Jan Lantier⁸ et des problématiques normatives. D'une façon générale, le conte, comme le mythe ou la fable, se prête bien à la réflexion morale et citoyenne. À la différence de la fable, le conte a ceci d'intéressant, pour la formation d'une morale autonome, de ne pas se terminer par une «morale de l'histoire» trop explicite qui risque d'enfermer la réflexion du jeune. Mais les trois formes ont en commun le récit, qui a notamment ceci d'efficace pour le développement du jugement normatif qu'il permet de réfléchir sur le mode «subjonctif», pour reprendre l'expression de Jerome Bruner (2010, p. 89-90), c'est-à-dire de réfléchir à ce qui pourrait être, à ce qui serait souhaitable, voire à ce qui devrait être. Parce que le récit permet de jeter un pont «entre ce qui est établi et ce qui est possible» (Bruner, 2010, p. 16), il facilite l'introduction du jeune à la temporalité non du temps physique mais de l'idéal normatif (ce qu'il convient de faire pour bien faire et pour être juste).

Les huit sujets des DVP étaient les suivants :

- Pouvoir d'un seul ou de tous ? (à partir du conte n° 14 de Jan Lantier, «La querelle des oiseaux»; Leleux & Lantier, 2010, p. 111-119);
- Sommes-nous prisonniers de notre nature ? (à partir du conte n° 9, «Notre nature», p. 82-87);
- Se connaître soi-même ? (à partir du conte n° 12, «Le moineau héroïque», p. 100-104);
- Qu'est-ce qu'être juste ? (à partir du conte n° 5, «La juste égalité», p. 54-62);
- Coopérer pour atteindre un objectif ? (à partir du conte n° 18, «Comment capter le nectar?», p. 140-147);
- Doit-on dire la vérité ? (à partir du conte n° 2, «L'esclave», p. 34-40);
- Devons-nous préserver ce que la nature nous offre ? (à partir du conte n° 3, «Le vol», p. 41-47);
- Devons-nous partager le savoir ? (à partir du conte n° 1, «Les frères rivaux», p. 27-33).

J'ai utilisé un autre dilemme au pré- et post-test qui me permettait, mieux que le dilemme de la fourmi, de cerner le stade 4 (l'interdiction du vol par la loi) du jugement normatif :

Kevin est témoin du vol en classe du porte-monnaie de Sarah par son meilleur ami Diego. L'instituteur mène l'enquête.

Que doit faire Kevin, dénoncer son ami ou non ?

Le pré-test a eu lieu autour du 1^{er} octobre 2008 et le post-test vers le 31 mai 2009. Les prénoms (Kevin et Sarah) du dilemme ont été modifiés au post-test pour atténuer le «déjà vu» du dilemme.

Il a donné lieu à une mesure moyenne du jugement normatif de la classe par stade en se référant à la théorie du développement du jugement moral de Kohlberg comme dans R1, la recherche-action de 2007-2008⁹.

L'animation des DVP a été préparée mensuellement avec les enseignants des groupes expérimentaux, et un procès-verbal était transmis aux absents éventuels. Chaque enseignant des groupes expérimentaux animait la discussion selon le même plan de discussion, à propos de la même problématique et en ayant présentes à l'esprit les mêmes sagesse susceptibles de répondre aux problématiques choisies. Cette précaution visait à atténuer l'effet d'une variable «enseignant» que les chercheurs ont souvent du mal à éliminer pour approcher l'objectivité de la mesure.

L'échantillon était plus restreint : de la première à la cinquième année primaire (de 6 à 11-12 ans), 12 classes,

Tableau 1. Impact des DVP sur le jugement normatif de 6 à 11 ans

Classe	Nom de l'enseignant ¹	Effectif de la classe	Exp	S ?	S1	S2	S3	S4	S5/6	D
1P	Fred	13	FAUX	-7,69	-7,69	7,69	7,69	0,00	0,00	
1P	Anne	24	VRAI	0,00	-29,17	8,33	16,67	4,17	0,00	13,78
2P	Catherine	18	FAUX	0,00	-16,67	-11,11	27,78	0,00	0,00	
2P	Annick	8	VRAI	0,00	-25,00	0,00	12,50	12,50	0,00	-2,78
3P	Jennifer	23	FAUX	0,00	-4,35	-8,70	8,70	4,35	0,00	
3P	Ben	17	VRAI	0,00	-5,88	0,00	-17,65	17,65	5,88	
3P	Roland	11	VRAI	0,00	-27,27	9,09	9,09	9,09	0,00	12,36
4P	Jennifer	17	FAUX	0,00	-5,88	-5,88	11,76	0,00	0,00	
4P	Catherine	23	VRAI	0,00	-17,39	-13,04	21,74	0,00	8,70	18,67
5P	Émilie	13	FAUX	0,00	-30,77	30,77	0,00	0,00	0,00	
5P	Maud	9	VRAI	0,00	0,00	-33,33	0,00	22,22	11,11	2,56
Total		190								

Notes : 1 : Frédérique Strubbe (Ulenspiegel, Saint-Gilles), Anne Hodara (Plein Air, Uccle), Catherine Jeanmart (écoles de Woluwe Saint-Pierre), Annick Perona (Nouvelle École, Saint-Josse), Jennifer Sneyers (J. Brel, Jette), Ben Haas et Roland Bosco (écoles du Royaume de Luxembourg), Émilie Vandermeersch (Blankedelle, Watermael-Boitsfort) et Maud Delepière (J.J. Michel, Saint-Gilles).

Légende : Classe : 1P = 6-7 ans, 2P = 7-8 ans, 3P = 8-9 ans, 4P = 9-10 ans, 5P = 10-11 ans ; « Exp » détermine si l'expérience a lieu : groupe expérimental (Exp=VRAI), groupe contrôle (Exp=FAUX) ; « S » détermine le stade ; « S ? » quand il n'a pas été possible de classer la justification du choix de l'issue au dilemme dans un stade en particulier ; « S1 » à « S4 » sont les quatre stades de Kohlberg ; « S5/6 » est un stade qui regroupe le stade 5 et 6 de Kohlberg. Puisque le développement du jugement normatif s'exprime sous la forme d'une moyenne n+1, il se remarque arithmétiquement par une diminution (manifeste par le signe négatif) au stade précédent. Les cases grisées indiquent les progressions.

soit 190 enfants, avec un groupe contrôle au moins pour chaque groupe expérimental.

Les résultats, repris dans le tableau 1, montrent un impact (D) positif de la pratique mensuelle de la DVP sur le jugement normatif dans les groupes expérimentaux par rapport aux groupes témoins :

- +13,78 % en 1P (6-7 ans) ;
- +12,36 % en 3P (8-9 ans) ;
- +18,67 % en 4P (9-10 ans) ;
- +2,56 % en 5P (10-11 ans).

J'interprète la contre-performance de la 2P par la combinaison de deux facteurs. D'abord, un facteur socio-économique (le groupe témoin se situe dans une école huppée de Bruxelles tandis que le groupe expérimental se situe dans un des quartiers les plus défavorisés de la ville) : lors de la recherche R1 de 2007-2008 dont l'échantillon était deux fois plus grand, j'avais isolé cette variable en choisissant les classes expérimentales et de contrôle dans des zones socio-économiques comparables.

Ensuite, un facteur relié à l'enseignant : Catherine est institutrice de morale et donne cours de morale dans le groupe témoin. Les enfants de ce groupe sont donc habitués à discuter et à réfléchir sur des questions normatives même s'ils n'ont pas bénéficié du programme expérimental des huit DVP. En 2007-2008, lors de la recherche-action R1, j'avais pris soin d'adjoindre à un groupe témoin, dont le titulaire était instituteur de morale, un groupe expérimental dont le titulaire était aussi instituteur de morale. Cette interprétation demande à être vérifiée lors d'une prochaine recherche-action.

CONCLUSION

Si l'on prend soin d'isoler les différentes variables (formation des chercheurs à la pédagogie de la morale et de la citoyenneté, milieux socio-économiques, groupes d'âge... comparables entre les groupes expérimentaux et témoins), si l'on veille à prendre un type de dilemmes

comparables entre le pré- et le post-test et, pour autant que l'on veuille mesurer l'impact d'une pratique de discussion philosophique sur le jugement moral et non sur la moralité en nous référant à la théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg, il est possible de conclure que, chez les jeunes de 5 à 13 ans, le jugement normatif moyen d'un groupe-classe expérimental croît davantage que le jugement normatif moyen d'un groupe-classe de contrôle (un groupe qui n'a pas pratiqué la DVP à raison d'une séance mensuelle pendant huit mois).

Cette conclusion est à verser au dossier des moyens pédagogiques qui sont offerts aux enseignants pour développer le jugement moral et citoyen de leurs jeunes élèves et de promouvoir ainsi à côté de la formation disciplinaire une éducation scolaire professionnelle à la morale non confessionnelle, à la « morale laïque » selon l'expression en France, ou à la citoyenneté.

Claudine Leleux
claudine.leleux@gmail.com
Haute École de Bruxelles

NOTES

- 1 Condorcet, *Premier Mémoire sur l'instruction publique* : « L'éducation publique doit se borner à l'instruction » ; « Un autre motif oblige encore de borner l'éducation publique à la seule instruction ; c'est qu'on ne peut l'étendre plus loin sans blesser des droits que la puissance publique doit respecter. »
- 2 Mes ouvrages pédagogiques, parus chez De Boeck, regroupent des dizaines de leçons qui montrent que l'objectif est toujours de développer une telle morale autonome.
- 3 Le protocole complet de la discussion à visée philosophique telle que je la pratique est décrit et justifié dans Leleux, Rocourt & Lantier, 2014, chapitre 3.
- 4 En regroupant les stades 5 et 6 dans un seul stade postconventionnel pour des raisons que je détaille dans la critique que je fais de la théorie de Kohlberg : Leleux, 2003.
- 5 Pour le descriptif de la recherche, la méthodologie et la critique épistémologique afférente, les résultats, voir : Leleux, 2009.
- 6 Spécialisée en didactique de la morale non confessionnelle et de l'éducation à la citoyenneté et enseignante à la Haute École de Bruxelles, catégorie pédagogique.
- 7 Tout ce programme pédagogique, ainsi que des exemples de production des enfants, a été publié dans Leleux, Rocourt & Lantier, 2014.
- 8 L'ensemble des vingt contes et les productions d'enfants lors de ces DVP ont été publiés depuis dans Leleux & Lantier, 2010.
- 9 Le lecteur intéressé par l'aspect épistémologique de la méthodologie peut se référer à l'étude déjà citée : Leleux, 2009.

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.
- BRUNER J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.
- DANIEL M.-F. & GIMÉNEZ-DASÍ M. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne+ pour les 4-8 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- HABERMAS J. (1983). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Éd. du Cerf.
- HABERMAS J. (1987). « Théories relatives à la vérité ». In J. Habermas, *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : PUF.
- HABERMAS J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éd. du Cerf.
- HABERMAS J. (1992). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris : Gallimard.
- KANT E. ([1776-1787] 1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- KANT E. ([1788] 1943). *Critique de la raison pratique*. Paris : PUF.
- KANT E. ([1795] 1992). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. 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.
- LELEUX C. (2001). *L'école revue et corrigée. Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Belin.
- 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. En ligne : <<http://users.skynet.be/claudine.leleux/KohlbergPublIDEA.pdf>>, consulté le 5 juin 2014.

- LELEUX C. (2009). « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 71-87. En ligne : <<http://rfp.revues.org/1271>>, consulté le 5 juin 2014.
- LELEUX C. & LANTIER J. (2010). *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- LELEUX C. & ROCOURT C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.
- LELEUX C., ROCOURT C. & LANTIER J. (2014). *Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- LIM T. K. (1995). « An approach to the evaluation of the Philosophy for Children Programme ». *Journal of Cognitive Education*, n° 4, p. 89-101.
- LIPMAN M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- PIAGET J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- PIQUEMAL M. (2004). *Petites et grandes fables de Sophios*. Paris : Albin Michel, p. 32.
- RAINVILLE M. (1978). *Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg*. Québec : Université du Québec.
- TOZZI M. (2005). *Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique*. En ligne : <<http://www.philotozzi.com/?p=249>> (consulté le 12 janvier 2012).
- TOZZI M. (dir.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- VYGOTSKI L. S. ([1934] 1977). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

ANNEXES

Atelier pré-test en 3^e maternelle le 22 septembre 2011

Les enfants restent à leur place en îlots. Le chercheur lit le dilemme de Nina ci-dessous de façon expressive et prend soin de vérifier la compréhension du récit.

Consigne : vous allez bien réfléchir (signe de rotation du doigt vers la tête) et vous demander que doit faire Nina : ou bien se dénoncer (dire que c'est elle qui a lancé le caillou dans la vitre) ou bien se taire et laisser punir Alain.

Quand vous avez trouvé la réponse, vous pouvez la dessiner sur la feuille qui est devant vous. Claudine et Chloé vont venir près de vous et vous allez leur dire votre réponse, tout doucement, en chuchotant.

Dilemme de Nina

Nina et Alain sont les meilleurs amis. On peut même dire qu'ils sont inséparables.

Aujourd'hui, ils jouent dans la cour de récréation à celui qui enverra son caillou le plus loin. Nina ramasse un caillou pas trop gros dans le parterre au pied de l'arbre de la cour, et tâche de lancer son projectile le plus loin possible. Blink!!! Catastrophe. Une des vitres de la classe de Madame Claude vient de voler en éclats.

Nina et Alain s'arrêtent de jouer et, entourés des autres enfants alertés par le bruit, restent sans mot dire devant les dégâts. Madame Claude ne tarde pas à arriver, attrape Alain par le bras et l'emmène vers le bureau du directeur afin qu'il soit puni, persuadée que c'est lui qui a cassé la vitre.

Que devrait faire Nina ? Dire à Madame Claude que c'est elle qui a lancé le caillou ou bien se taire et laisser punir Alain ?

Atelier post-test en 3^e maternelle le 15 décembre 2011

Dilemme de Luc

Catherine et Luc sont les meilleurs amis. Ils aiment se voir souvent et jouer ensemble. On peut dire qu'ils sont inséparables. Aujourd'hui, ils jouent dans la cour de l'école avec un ballon de foot. Luc shoote de toutes ses forces. Blink!!! Catastrophe. Pour Noël, tous les enfants ont décoré un beau sapin dans la cour de récréation mais le ballon de Luc vient de faire tomber deux belles décorations qui sont à présent par terre, en mille morceaux!

Catherine et Luc s'arrêtent de jouer et, entourés des autres enfants alertés par le bruit, restent sans mot dire devant les dégâts.

L'institutrice, Madame Jeanne, ne tarde pas à arriver, attrape Catherine par le bras et l'emmène vers le bureau du directeur afin qu'elle soit punie, persuadée que c'est elle qui a cassé les décorations avec le ballon.

Que devrait faire Luc ? Dire à Madame Jeanne que c'est lui qui a lancé le ballon ou bien se taire et laisser punir Catherine ?

Tableau 2. **Simulation justifications possibles par stade en 3^e maternelle**

	Se dénoncer	Ne pas se dénoncer
Stade 1	Car peur de perdre son ami	Car peur d'être puni
Stade 2	Pour garder l'amitié de son ami	Pour que l'institutrice continue de l'aimer
Stade 3	Car c'est bien de dire la vérité	Car c'est mal de casser
Stade 4		
Stade 5/6	Car il faut reconnaître ses erreurs (dans le sens du principe de responsabilité)	

Tableau 3. **Exemples de justifications effectives par stade en 3^e maternelle**

	Se dénoncer	Ne pas se dénoncer
Stade 1	Nina/Luc doit se dénoncer pour qu'elle ne soit pas puni(e)	Nina/Luc doit se taire pour ne pas être puni(e)
Stade 2	Nina doit se dénoncer pour que Madame Claude continue à la croire (confiance)	Luc doit se dénoncer pour que Catherine puisse revenir jouer avec lui dans la cour.
Stade 3	Luc doit le dire parce qu'il faut dire la vérité	