

**TABLE DES MATIERES**

<b>Introduction .....</b>	4
<b>Cadre conceptuel .....</b>	15
Introduction à la notion de jugement moral .....	15
Les deux courants principaux : Kohlberg et Gilligan .....	19
<b>Questions de recherche.....</b>	26
<b>Hypothèse .....</b>	27
<b>Méthode.....</b>	30
<b>Présentation et Analyses des résultats.....</b>	37
1 <sup>er</sup> dilemme dit « du petit pain ».....	39
2 <sup>e</sup> dilemme dit « du portefeuille » .....	41
Premières conclusions à la question de recherche « quel jugement moral un enfant de neuf ans aurait-il tendance à formuler ? ».....	42
Arguments considérés comme anti- conformistes ou alternatifs.....	43
Conclusions à la question de recherche « quel est le potentiel créatif de la pensée morale d'un enfant de neuf ans ? ».....	46
<b>Conclusion.....</b>	47
<b>Limites de la recherche.....</b>	48
<b>Déclaration sur l'honneur.....</b>	50
<b>Références bibliographiques.....</b>	51
<b>Annexes.....</b>	55

## INTRODUCTION

Former le citoyen de demain, tel est le défi auquel l'enseignement public s'attèle. Quoi de plus évident ? A quoi servirait une école qui ne serait pas en adéquation avec les besoins de la société ? La machine doit tourner, les enfants d'aujourd'hui seront les citoyens responsables de demain, capables de participer au mieux à la vie communautaire, au sein d'un pays certes, mais surtout au sein de la grande famille des êtres humains. Puisque nous vivons en démocratie, il est nécessaire que chaque enfant, futur citoyen, développe des valeurs et des compétences lui permettant de participer activement et de manière constructive à la vie démocratique du pays. C'est en ce sens que la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) pour la Suisse romande et le Tessin a révisé ses objectifs et ses finalités en 2003. Ainsi, la CIIP déclare, entre autres, assurer « le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social ainsi que le développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement ». En effet, si la vie démocratique permet au citoyen d'agir selon son libre-arbitre, de prendre position sur des débats, de soumettre ses idées aux votations et de choisir son métier, tout en le soumettant à la législature du pays, il apparaît essentiel que l'individu soit capable de penser par lui-même. A quoi bon bénéficier de la liberté de penser si l'individu ne possède pas l'autonomie suffisante pour l'exploiter ? Celui qui possède des droits doit également être en mesure de les utiliser, sans quoi nous lui retirons toute possibilité d'assumer ses responsabilités. Nous pourrions tout autant en dire de ce qui concerne les devoirs. Il revient à l'état et à l'enseignement public de veiller à ce que chaque citoyen en soit instruit. De même, si l'individu ne fait qu'imiter un comportement, pouvons-nous délibérément parler de jugement propre et indépendant ? Ce serait l'échec de la démocratie, et donc de l'école. Ce qui fait la force même d'un pays démocratique, c'est la dynamique de renouveau perpétuel, qui s'adapte à l'évolution des besoins au fil du temps. Etre capable d'observer la mouvance des besoins et d'y ajuster son comportement et les lois, demande à la fois de la finesse dans le jugement et de la créativité dans l'adaptation. Cela aussi, l'instruction publique l'a cerné et fait mention d'entraîner les élèves à « la réflexion, la collaboration, la communication, la démarche critique et la pensée créatrice » (CIIP, 2003). Le Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010) prévoit donc d'assurer la « formation générale » de l'élève au « Vivre Ensemble et à l'exercice de la démocratie ». Entre idéaux et réalité du terrain, reste

à savoir si l'école parvient réellement à développer chez l'élève sa capacité de jugement indépendant et sa souplesse d'esprit.

Parallèlement, l'école se doit de préparer l'enfant au monde de demain, comme nous l'avons déjà évoqué. Toutefois, si nous vivons une époque d'innovations fulgurantes et de changements perpétuels, les méthodes d'enseignement, elles, n'ont presque pas évolué depuis le XIXe siècle et l'invention du téléphone. L'expert en éducation Sir Ken Robinson résume ce propos dans sa vidéo « *Changing Education Paradigms* » (2010) et appuie l'idée que la plupart des pratiques enseignantes persistent à enseigner les matières scolaires séparément et l'enseignement des domaines scientifiques est beaucoup plus valorisé que l'enseignement des domaines artistiques ou de la gestion des émotions, par exemple. Cette conception de la scolarité et de l'enseignement s'est construite sur le modèle économique du XXe siècle, lorsque la concurrence entre les entreprises demeurait relativement faible et que leur gouvernance reposait sur une hiérarchie verticale, où patrons possédaient le savoir et ouvriers effectuaient les ordres, sans trop de remises en question. Or, les machines ont aujourd'hui remplacé l'homme dans la plupart des tâches mécaniques et l'ouvrier doit bien plus apprendre à gérer et améliorer leur rendement, afin de répondre au mieux à la concurrence croissante. Le marché économique voit émerger de plus en plus de start up et de free-lance indépendants et les modes de gouvernances horizontales apparaissent comme l'avenir du management au sein des entreprises, ainsi que le soutient le professeur Gary Hamel dans sa conférence « *Reinventing the Technology of Human Accomplishment* ». Nous retrouvons par exemple une structure de management horizontal au sein des entreprises Blablacar, Harley Davinson, l'agence de voyage Flight Centre ou Spotify. Le fonctionnement de Spotify, par exemple, se base sur l'indépendance de nombreuses unités, de petites équipes indépendantes de quatre à six personnes qui fonctionnent comme une mini start-up, capable d'être tout à fait indépendante et possédant tous les outils pour développer, créer, tester et produire. Chaque membre y a un rôle bien défini et chaque initiative est prise en considération. Toutefois les équipes se limitent à un champ d'action, un domaine plus particulier. Elles sont ensuite regroupées en tribus, chacune étant responsable d'un domaine plus large, tel que l'infrastructure des serveurs du site web. Chaque tribu comporte une unité dominante responsable de maintenir les meilleures conditions de travail possibles pour les autres membres. Une tribu ne comporte pas plus de cent membres, car au-delà apparaît une

tendance aux règles et aux politiques plus restrictives, plus de bureaucratie ou des couches managériales superflues. Lors d'interactions entre les tribus, ce sont directement les membres des unités qui sont à l'œuvre. Ensuite, il existe une autre forme de regroupement appelée guilde, qui rassemble par exemple tous les designers de chaque unité. Nous voyons donc une forme de suppression de la hiérarchie, où tous les membres sont sur un même pied d'égalité, où les priviléges tant salariaux que décisionnels d'un supérieur hiérarchique n'existent plus et où toute initiative est bienvenue et peut porter ses fruits (Kinberg et Ivarsson, 2012).

L'école ne doit donc plus tout à fait répondre aux mêmes besoins et c'est ce constat qui nous amène à nous demander si l'école est réellement parvenue à se maintenir à niveau avec l'évolution rapide que la société a connu dans ce dernier quart de siècle. C'est précisément ce que remettent en cause Olivier Rey et Annie Feyfant, chargés tous deux d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), lorsqu'ils déclarent : « Le temps des emplois permanents et du développement économique stable est fini. Les compétences clés requises pour le futur doivent permettre, beaucoup plus qu'auparavant, la flexibilité, la prise de risque, la créativité et l'innovation ». Le constat paraît sans équivoque : l'école telle qu'elle existe à ce jour, construite sur un modèle économique aujourd'hui largement dépassé, ne répond plus ni au monde du travail, ni à l'évolution de la société. Là où hier encore il fallait former des ouvriers dociles et des patrons à leur tête pour les diriger, pleins de connaissances théoriques, il faut aujourd'hui former des hommes polyvalents, capables de collaborer et donner une cohésion à une équipe, de manière à faire ressortir le meilleur de chacun pour une intelligence commune.

Les compétences requises dans le management sont un exemple très représentatif de l'évolution des attentes sociétales. Thierry Baux (2013), fondateur-gérant de l'entreprise de recrutement et de conseil en ressources humaines B-Ressource, nous expose les qualités qui selon lui sont déterminantes dans le marché du travail actuel. Il cite en premier lieu l'adaptabilité comme compétence clé : montrer de l'agilité devant la diversité des situations, en collaboration avec des personnes ne partageant pas le même avis que soi ; être capable de sortir de ses certitudes et de s'ouvrir à de nouveaux modes de fonctionnement, en y intégrant entre autres l'évolution technologique. Dans le même ordre d'idée, Baux (2013) évoque la capacité à nouer des relations interpersonnelles de qualité, ce qui inclut l'empathie, l'esprit de coopération et la bienveillance. Il cite ensuite la capacité d'introspection, qui a trait d'une

part à se connaître soi-même, ses besoins et ses aspirations, les valeurs qui nous sont chères, mais également à s'observer tel que nous sommes, dans nos failles et nos peurs. Enfin, la dernière compétence clé serait d'entretenir sa soif d'apprendre et donc accepter avec humilité son ignorance passagère, comblée par la curiosité et le désir de comprendre. Nous voyons là émerger la définition de l'intelligence émotionnelle. Dans la même lancée, Marcel Lucien Goldschmidt, professeur, coach et consultant en entreprises, évoque l'importance de l'épanouissement au travail, facteur qui générerait « l'implication, la prise d'initiatives, l'innovation et la responsabilisation » (2017). De même, la multiplicité des talents et une main-d'œuvre hautement diversifiée deviendra un facteur déterminant pour que l'entreprise sache relever les défis économiques et sociaux du 21<sup>e</sup> siècle, caractérisé par son évolution rapide vers une complexité croissante. Selon Goldschmidt, les managers ne seront plus sélectionnés sur le seul critère de leurs compétences techniques, mais on considérera davantage encore leur capacité de leadership, leur aptitude à motiver et à conduire une équipe, à résoudre des conflits, à permettre le plein déploiement des talents propres à chacun et à faire converger ces talents multiples vers une intelligence commune.

Nul besoin d'aller plus loin dans la représentation des qualités managériales requises, l'exemple est suffisamment parlant. Ce ne sont plus uniquement des individus performants dans leur branche étudiée que les entreprises recherchent, mais des personnes faisant preuve d'intelligence émotionnelle, aux parcours atypiques, aux potentiels multiples, capables de tirer profit de leurs expériences diverses et capables de créer des ponts là où personne n'y avait pensé. Nous parlons bien de la capacité à innover. Nous comprenons l'urgence que joue l'éducation scolaire dans le développement de ces facultés, notamment celle de favoriser une pensée innovante et créatrice, si elle veut préparer l'enfant aux enjeux du monde d'aujourd'hui et de demain. Déjà en 1999, le *National advisory committee on creative and cultural education* (NACCCE), mis sur pied par l'état britannique, publiait un rapport dans lequel il insistait sur la nécessité de « libérer le potentiel de chaque jeune » et sur le fait que « la prospérité économique et la cohésion sociale dépendent de cette désinhibition de la créativité » (NACCCE, 1999, cité par Rey et Feyfant, 2012).

Ce discours n'est pas étranger au domaine de l'instruction publique, puisqu'en décembre 2008 fut lancé le projet « Creativity and Innovation in Education and Training in the EU27», porté par l'Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), dont l'objectif était de comprendre

comment les vingt-sept pays de l’Union Européenne interprétaient et appliquaient l’innovation et la créativité dans l’enseignement primaire et secondaire » (Cachia & al., 2010, cités par Rey et Feyfant, 2012), suivi en 2009 de « l’Année européenne de la créativité et de l’innovation » proposé par l’Europe. En Suisse Romande, sous l’impulsion de la CIIP, ces compétences apparaissent dans les « capacités transversales » du nouveau *Plan d’Etudes Romand* (CIIP, 2010), sous les termes suivants : « la Collaboration, la Communication, les Stratégies d’apprentissage, la Pensée créatrice, la Démarche réflexive ». Toutefois, inclure ces objectifs dans un programme d’études suffit-il à les mettre en pratique ?

Afin de répondre à cette première question, il nous faut d’abord définir ce qu’est la « pensée créatrice ». Pour ce faire, nous nous appuierons essentiellement sur le dossier « Vers une éducation plus innovante et créative » publié en 2012 par les chercheurs Olivier Rey et Annie Feyfant. Le jargon pédagogique distingue communément deux concepts de « l’éducation créatrice » : l’un concerne la manière d’apprendre (*apprentissage créatif*) et l’autre la manière d’enseigner (*enseignement créatif ou innovant*) (Rey et Feyant, 2012 ; Puozzo Capron et Martin, 2014). Tandis que l’enseignement innovant est le processus qui va conduire l’élève à un apprentissage créatif, par les méthodes que l’enseignant utilisera, l’apprentissage créatif décrit l’acquisition de connaissances et d’une compréhension mettant en lien des savoirs qui n’étaient jusqu’à présent pas connectés entre eux. Il s’agit donc d’une compréhension au-delà du superficiel où la capacité à penser par soi-même prime (Rey et Feyant, 2012). Cela inclut la capacité d’envisager différemment une situation dans sa globalité et de se poser de nouvelles questions, tous domaines confondus. L’apprentissage créatif utilise la pensée créative comme véhicule, qui elle-même s’insère dans une plus large définition : la pensée réflexive. D’après Slade (2004, cité dans Puozzo Capron et Martin, 2014), la pensée réflexive englobe trois pensées : la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée métacognitive. Notre sujet restera toutefois centré sur l’apprentissage créatif et la pensée créatrice ou créative. A noter que nous décidons volontairement de ne pas différencier ces deux termes, leur nuance étant très floue. La traduction littérale de ces deux termes est identique en anglais, aussi par souci de justesse, nous les considérerons comme équivalents.

La créativité, compétence étroitement liée à l’innovation qu’elle génère, peut s’envisager sous différents angles. Le plus commun, mais également le plus réducteur, voudrait cantonner la

créativité au domaine des arts et de l'utilisation de nouvelles technologies. Or les pratiques innovantes peuvent prendre source avec n'importe quelle ressource et les technologies nouvelles être utilisées de manière très ordinaire. De même, ainsi souligné par Craft (2006, cité dans Rey et Feyfant, 2012), les termes « enseignement artistique et enseignement créatif ou apprentissage créatif » sont couramment confondus dans les ressources pédagogiques. Nous souhaitons adopter la définition de la NACCCE (1999) citée par Rey et Feyfant (2012), selon qui « la pensée créative permet aux élèves de générer et d'étendre leurs idées, suggérer des hypothèses, appliquer leur imagination et rechercher des solutions alternatives et innovantes ». Les mêmes auteurs partagent le postulat de Sternberg (2003), comme quoi « la créativité n'est pas simplement une façon de penser mais plutôt une façon de vivre ». A cette première esquisse de définition, ajoutons la réflexion du célèbre chercheur et éducateur finlandais Pasi Sahlberg (2011, cité dans Rey et Feyfant, 2012) : « l'innovation est un processus non linéaire, contrairement à la façon dont ont été conçus l'enseignement et l'apprentissage. C'est la plupart du temps un processus collectif, qui requiert un savoir partagé, voire des apprentissages coopératifs ». Nous comprenons donc que la créativité et l'innovation naissent d'une pensée en arborescence, qui établit des connections inhabituelles entre les savoirs, nous obligeant ainsi à sortir de nos schémas traditionnels (Garczynska, 2016). Aussi l'importance de la dimension « prise de risque » inhérente à la pensée créatrice et innovante apparaît évidente.

Sur la base de ces quelques définitions, la question du développement favorable de la pensée créatrice à l'école se pose légitimement. En effet, ainsi que le relève la chercheuse à la Commission Européenne Romina Cachia (2010, citée dans Rey et Feyfant, 2012), les programmes sont si denses qu'il devient difficile de générer une pratique orientée vers un apprentissage créatif et innovant. Il serait bien plus judicieux de réviser les programmes de manière à ce qu'ils deviennent un véritable support au développement des compétences transversales. Le fait d'enseigner les matières séparément, suivant une procédure linéaire et cumulative, et de charger à outrance les emplois du temps laisse peu de place à la pensée en arborescence. Les occasions d'associer des savoirs issus de différents domaines sont restreintes. Si la nécessité de développer des compétences transversales telles que la collaboration ou la pensée réflexive n'est plus à démontrer, le paradoxe relevé par Taddei

(2009) n'en est que plus frappant : « l'enseignement divise l'acquisition du savoir en disciplines, alors qu'ils devront travailler dans des équipes interactives et interdisciplinaires ». La professeure en Sciences Economiques et Sociales Véronique Garczynska, initiatrice du programme DECLIC, considère que les freins sont nombreux au sein de notre système éducatif. En plus de ce qui est cité en amont, elle remarque que l'espace où se déroulent les apprentissages demeure majoritairement confiné à la salle de classe, réduisant les ressources d'inspiration et les apports extérieurs, de même les invitations « d'experts » en classe sont rares et les activités transdisciplinaires restent peu investies. Les objectifs transversaux, comprenant des compétences citées par le PER telles que « expérimenter des associations inhabituelles, accepter le risque et l'inconnu, faire une place au doute et à l'ambiguïté, etc. » (CIIP, 2010) sont bien souvent surajoutés au programme et terminent aux oubliettes. Ajoutons à cela que l'évaluation sommative décourage rapidement la prise de risques, l'erreur étant globalement encore mal perçue. (Garczynska, 2016 ; Rey et Feyfant, 2012). La confiance, condition essentielle à l'expression créative, ne peut émerger dans un environnement emprisonné par la peur de l'échec (Sahlberg, 2011, cité dans Rey et Feydant, 2012).

Si un certain dysfonctionnement est mis en évidence entre les finalités de l'école et la réalité effective de leur mise en pratique, les solutions pour y remédier ne manquent pas. Toutefois, c'est peut-être une réforme de l'entier du système scolaire qu'il faudrait envisager. Ce n'est cependant pas là le sujet de notre travail, aussi souhaitons-nous nous recentrer sur les démarches applicables dans l'école d'aujourd'hui, avec son fonctionnement actuel. Dit de manière plus pragmatique, puisque ce n'est pas demain la veille qu'un changement de l'école sera amorcé par le haut, comment peut-on générer un changement de l'intérieur et promouvoir dès à présent une pensée créatrice dans les pratiques scolaires, avec les moyens du bord ? Plus particulièrement dans le domaine de l'éducation à l'éthique et à la citoyenneté, puisque comme nous l'avons évoqué, la formation à la citoyenneté et au développement de son propre jugement moral se trouvent étroitement liés à la capacité d'user d'une pensée divergente.

La notion d'éducation à la citoyenneté se démarque de l'éducation civique par son caractère universel dépassant le cadre politique de connaissance des lois du pays dans lequel on habite. Il s'agit bien plus de promouvoir les droits universels de toute citoyenneté multiculturelle. Le

chercheur James Banks (cité dans Feyfant, 2010) prône une éducation à la citoyenneté globale et transformative, c'est-à-dire une éducation « qui transcende les frontières et respecte toutes les diversités, associée à une éducation à la citoyenneté critique : comprendre les autres, comprendre que sa propre identité et celle des autres sont liées, co-dépendantes et co-créatrices » (Banks, 2008, cité dans Feyfant, 2010). Ainsi, l'école devrait d'une part s'appliquer à développer les valeurs générales de socialisation, le « vivre ensemble », et d'autre part développer l'esprit critique des enfants, quitte à assumer le risque de désaccords entre les générations (Feyfant, 2010). L'école porte une grande responsabilité dans sa manière de transmettre ses valeurs. En effet, l'erreur d'une société démocratique serait de construire sa cohésion sociale sur le concept d'identité plutôt que sur des principes fondamentaux d'une démocratie et applicables à toute l'humanité (Brett, 2007 ; Maylor et al., 2007 ; Osler, 2008, cités dans Feyfant, 2010). L'éducation à la citoyenneté touche donc à trois compétences : « la compétence cognitive, qui comprend la connaissance historique, politique, juridique et économique du monde actuel, la connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ; la compétence éthique, liée aux choix de valeurs ; la compétence sociale, qui inclut la capacité à vivre avec d'autres et à coopérer, résoudre des conflits selon les principes du droit démocratique et intervenir dans le débat public » (Feyfant, 2010). Le concept mieux cerné, il nous faut à présent savoir comment l'enseigner dans les écoles.

Depuis une quinzaine d'années, plusieurs philosophes et chercheurs se sont penchés sur la question. Le premier d'entre eux à formuler une didactique de la philosophie pour enfants fut Matthew Lipman, à travers son ouvrage « A l'école de la pensée » publié pour la première fois en 1991 et qui a depuis largement fait ses preuves (Mortier, 2005, cité par Leleux, 2009). Dès ses premières pages, Lipman (2<sup>e</sup> éd. 2006) fait mention d'un paradoxe qu'il nous semble très intéressant de relever. Il démontre en effet que si l'école pense développer la capacité de jugement propre, et donc la pensée critique de l'élève, elle en aurait en réalité très peur. Sous de faux-semblants, l'école se contenterait bien souvent de promouvoir certaines croyances et comportements qui n'ébranleraient pas trop les certitudes de la société. Le but, évidemment, est de ne pas mettre en danger la démocratie. Toutefois, Lipman nous rappelle que promouvoir des convictions n'est pas la fonction de la pensée critique. Bien au contraire, elle sert à éviter coûte que coûte la manipulation des esprits. Toutefois, cela implique également

de nourrir un peu de scepticisme à l'égard d'opinions et de comportements que certaines entités politiques ou économiques voudraient nous voir adopter. Sur ce point, Lipman met en évidence la confusion générale entre le rôle de l'instruction et le rôle de l'éducation. En effet, si le rôle de l'instruction s'en tient plutôt à inculquer « une pensée et un comportement conventionnels et conformistes », l'éducation quant à elle se dédie à former des personnes « raisonnables, capables de bien juger, et qui adoptent face aux certitudes une attitude prudente et un esprit ouvert » (Lipman, 2006, 2<sup>e</sup> éd., p.58). N'est-ce pas là ce que la CIIP souhaitait développer dans les écoles de Suisse romande ? Lipman encourage notamment l'émergence chez l'élève de la capacité à questionner toute situation et ne pas simplement s'asseoir sur des acquis. Il conçoit la classe comme une « communauté de recherche » où chacun peut apprendre de l'autre et faire avancer la réflexion, apprendre à formuler son jugement et surtout à justifier son opinion.

Oser porter à réflexion des lois établies et des consensus, cela revient à s'éloigner d'un enseignement moralisant ou infantilisant pour au contraire approfondir une réflexion plus subtile, qui ne caricature pas la réalité mais la considère dans sa complexité. Cela amène à comprendre et intérioriser un concept, poser une nouvelle lumière dessus, peut-être moins conventionnelle mais plus juste, car intègre envers soi-même et en accord avec ses propres valeurs. Dès lors, il s'agit de développer le jugement éthique de l'élève qui lui est propre, sur ce qui lui paraît juste et bon et ce qui ne l'est pas.

La philosophe Claudine Leleux s'est attachée à développer un programme de « discussions à visée philosophique » (2010) pour les enfants de 5 à 14 ans, inspiré du dispositif de Matthew Lipman, dans lequel elle permet justement l'approfondissement et l'intériorisation de la réflexion, en mettant les enfants face à des situations dilemmes, sous la forme de contes. Les élèves sont amenés à prendre position face à deux comportements contradictoires, sans que l'un ne soit à priori meilleur que l'autre et ils doivent justifier leur prise de position. Cela requiert de l'enfant la capacité à se décentrer et élargir sa vision, pour observer avec distance la situation et sortir des schémas moraux habituels, afin de percevoir l'ambiguïté de la situation, sa zone grise à cheval entre ce que Leleux appelle la « moralité individuelle » et « la moralité publique » (Leleux, 2009). A noter que l'éducation à la citoyenneté se relie plus particulièrement à la moralité publique, qui comprend l'ensemble des obligations légales permettant à une collectivité de vivre ensemble, indépendamment des convictions

individuelles. L'enfant est amené à justifier ses choix, écouter et se confronter à l'avis des autres et à s'ouvrir au pluralisme des idées, des valeurs et des normes, afin de finalement se forger sa propre éthique. (Leleux, 2009). La méthodologie de Claudine Leleux est une des premières en son genre, car elle met d'une part la philosophie à la portée de très jeunes enfants et d'autre part, elle synthétise une leçon en 50 minutes, contrairement à la méthode Lipman qui prévoit au moins le double de temps. Le dispositif fonctionne ainsi : suite à la lecture d'un conte par l'enseignant, celui-ci récolte les interrogations des élèves au tableau. Certaines concernent la compréhension du texte et peuvent être élucidées dans l'immédiat, tandis que d'autres demandent à être discutées, car il n'existe pas de réponse immédiate à y donner. Ce sont des questions d'ordre philosophique, pour lesquelles on ne peut répondre simplement par « juste ou faux », car cela dépend des points de vue, de quelles valeurs sont prises en référence, de ce qui est considéré comme équitable ou condamnable. Suite à la réflexion collective, les enfants rédigent pour eux-mêmes une « sagesse du jour », qui consiste en un conseil pratique que l'enfant s'aviserait de donner à un ami. Une fois formulées, les sagesse de chaque élève sont rédigées au tableau. Puis il s'agira d'élaborer ensemble une sagesse pour toute la classe, inspirée des leurs, qui permet une synthèse de la discussion (Leleux et Lantier, 2010).

Pour illustrer ce propos, voici un exemple tiré de l'ouvrage de Claudine Leleux et Jan Lantier «Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans » : la discussion à visée philosophie<sup>1</sup> n°10 « Devons-nous parfois désobéir ? » basée sur le conte africain « Les ordres du roi » de Jan Lantier, dont l'histoire raconte les ordres dangereux d'un roi envers son peuple, qui exige l'assassinat de tous les vieux parents pour éviter le gaspillage des réserves de nourriture. Seul le plus intègre de ses sujets ne lui obéira pas et sa sagesse lui en sera d'ailleurs récompensée. La réponse à la question « doit-on toujours obéir ? » ne va pas de soi. Cela implique en effet une réflexion sur la sagesse de l'adulte ou du supérieur hiérarchique, qui ne va pas forcément de soi, et aussi sur le droit de chacun à respecter ses propres valeurs et son intégrité. Jusqu'où peut-on obéir ? Quelle est la limite à ne pas franchir ? (Leleux et Lantier, 2010). Il s'agit donc de dépasser une règle communément admise, à savoir obéir au plus âgé, pour entrer dans une réflexion personnelle sur ses propres valeurs et sur la

---

<sup>1</sup> Abrégée DVP.

compréhension fine d'une situation donnée. Le but n'est donc pas d'inculquer une morale toute faite, mais de développer ce que Leleux appelle jugement normatif, c'est -à-dire « un jugement qui se fonde librement sur des principes pour justifier le choix d'une règle d'action » (Leleux, 2016, p. 126). Cela implique pourtant d'oser remettre en question un « comportement préférable », ici l'obéissance à l'adulte, qui ma foi simplifie le fonctionnement de la société et de l'enseignement, pour mettre en lumière les lois universelles, telles celles du droit à la vie et à la sécurité. Nous voyons qu'une telle discussion permet d'aborder des sujets plus juridiques, telle que par exemple la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*. Elle permet également de forger et faire évoluer son propre système de valeurs, en écoutant et en partageant les avis et les expériences vécues des autres. Dans une discussion de ce genre, l'enfant est amené à affiner son jugement moral, c'est-à-dire le regard critique qu'il pose sur une situation en fonction de ses valeurs, sa morale éthique. La méthode de Claudine Leleux participerait donc à l'acquisition de compétences socio-affectives (le développement de la sensibilité à l'autre), cognitives (le développement de la pensée), éthiques (le développement de la conscience morale) et décisionnelles (le développement de l'engagement individuel) (Leleux, 2010, cité dans Feyfant, 2010).

Dans son article « tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves » (2016), la philosophe Claudine Leleux explique qu'enseigner l'éthique revient à développer le jugement normatif de l'élève. L'enseignant doit en premier lieu chercher à faire émerger la raison d'une norme ou d'une loi : sous quels arguments et dans quels contextes elle se justifie. Il importe de rendre compréhensible en quoi une loi est parfois la garantie de la coexistence pacifique entre des opinions divergentes. Il devient par exemple aussi possible de déconstruire les « inter -dits », ce qui fut *dit entre* les personnes pour s'accorder sur une règle. Ces raisons ne peuvent être des arguments d'autorité ou faire l'objet d'une moralisation, puisqu'ils dépendent d'un certain contexte. En effet, l'éthique est « une vérité à posteriori » qui ne peut être décidée à l'avance par une norme. Le jugement normatif se concentre sur *ce qui doit être*, et non sur *ce qui est*. Il se différencie également de *ce dont j'ai envie*. L'enseignant doit donc impérativement poser une distinction entre les faits, les normes et les valeurs. L'élève développera « l'autonomie du choix de la règle, c'est-à-dire l'obéissance volontaire à une norme parce qu'elle se justifie » (Leleux, 2016, p. 121). Claudine Leleux (2016) distingue également la moralité en trois catégories de normes : technique, éthique et morale.

La norme technique se réfère à ce qui semble tout simplement efficace (se laver avec de l'eau et du savon). La norme éthique dépend d'une fin subjective et ne s'applique qu'à ceux qui y adhèrent (prier pour aller au paradis). La norme morale, qui nous intéresse tout particulièrement, est une obligation catégorique car elle concerne tout citoyen du monde et met en cause l'humanité de l'être humain (« Tu ne tueras point »). Lors d'une discussion à visée philosophique, il est essentiel de bien mettre en lumière le fait que chacun a le droit de respecter ses propres choix éthiques, mais qu'il doit en assumer les conséquences juridiques, car toute infraction à la loi est punissable, même si c'est pour une raison éthiquement justifiable. Ainsi, l'élève apprendra qu'une norme légale n'est pas forcément légitime et juste. L'élève devra également comprendre que le vivre ensemble implique qu'une norme puisse être généralisée à égalité pour tous. Une des tâches les plus ardues pour l'enseignant sera probablement de ne pas généraliser ses propres normes éthiques ni tomber dans un relativisme moral (Leleux, 2016).

Par ailleurs, promouvoir des valeurs universelles présente également son lot de difficultés, notamment si la société elle-même ne les promeut pas en discours et en actes, comme le souligne par exemple Wylie (2004, cité dans Feyfant, 2010). De même, aborder les notions de « bien » et de « mal » ou de « bonne attitude » pourrait être controversé par les attentes économico- politiques ou tout simplement consuméristes (Arthur, 2005, cité dans Feyfant, 2010).

## CADRE CONCEPTUEL

### INTRODUCTION À LA NOTION DE JUGEMENT MORAL

Que se passe-t-il lorsqu'un individu se demande si une situation ou si une action est bonne ou mauvaise ? Quel est l'enjeu d'un tel questionnement ? Si ces interrogations sont la source d'une réflexion éthique, c'est parce qu'elles forgent le jugement moral de l'individu, c'est-à-dire la capacité d'une personne à « évaluer le caractère moral d'une situation, d'une action en appliquant des règles morales, des modes de conduite que l'on est en droit d'attendre des

membres de son groupe et que l'on est prié de mettre en œuvre », selon la définition de Bègue (2011), cité dans Piolat et Latchimy (2013, p. 61).

De fait, nous avons tous fait l'expérience de décider intérieurement si une action était adéquate ou malvenue. Spontanément, nous avons peut-être senti que nous devions faire quelque-chose ou au contraire nous en abstenir. Ainsi, notre expérience personnelle nous permet de comprendre intuitivement le concept de morale. Bien souvent, les règles morales s'imposent à nous par leur caractère universel : *tout homme devrait agir de telle façon*. Pourtant, chaque individu, chaque société diffère dans ses exigences sur un même contenu moral et la variabilité des comportements attendus semble aux dépens des mœurs et coutumes. À l'image de l'humanité tout entière, le même conflit intérieur se déroule parfois en l'individu et il adapte sa conception de la morale au gré des circonstances particulières. Pourtant, si nous pensons qu'il ne faudrait ni mentir, ni voler, il est des situations où cela devient moral, par exemple pour sauver une vie. De surcroît, ce que nous pensons et comment nous agissons ne concorde pas nécessairement et il arrive que l'intention diffère de l'action effective. Tout compte fait, la morale paraît être aussi instable que l'opinion. La réflexion du professeur agrégé en philosophie Laurent Bachler (2013) se poursuit ensuite par le paradoxe qu'il relève entre le constat de la variabilité de la morale et le fait que nous ne nous en satisfaisions jamais et cherchions à lui donner une forme universelle coûte que coûte. Tel est d'ailleurs notre chimère : « la morale semble relative, mais elle n'en est pas moins universelle en droit. La morale porte en elle un décalage entre ce qu'elle est, et ce qu'elle devrait être, entre l'être et le devoir être. Ce décalage est peut-être ce qui fait de la morale à la fois quelque chose de très concret et pourtant d'incompréhensible. » (Bachler, 2013, p. 200).

C'est ici que nous poserons une distinction entre la philosophie morale et la psychologie morale. La philosophie morale s'attache à étudier la question « que dois-je faire ? », dont le point de départ est un cas de conscience, un conflit entre deux valeurs. En outre, la philosophie morale cherche à y répondre et à y apporter un principe. En définitive, elle veut élucider l'interrogation « Comment vivre ? » (Bachler, 2013, p. 201).

En revanche, la psychologie morale étudie les comportements et les conceptions des hommes, quels facteurs les amènent à formuler tel ou tel jugement. Elle s'applique donc à décrire ce que font et ce que pensent les individus. « Elle peut ainsi se demander pourquoi certains individus pensent qu'il est bien d'aider son prochain. Mais elle ne nous dit pas si cela est

effectivement un bien d'aider son prochain... En somme, elle ne demande pas ce qu'est le bien. Elle décrit ce que les gens pensent du bien. » (Bachler, 2013, p. 202).

C'est dans la perspective de la psychologie morale que nous mènerons notre travail de recherche, en nous intéressant plus particulièrement aux types de jugements moraux élaborés par des enfants âgés de 9 ans. En effet, si nous souhaitons faire évoluer la pensée créative des élèves sur des questionnements moraux et créer des supports didactiques adaptés, encore faut-il que nous sachions quel genre de jugements ils fourniraient tendanciellement, sur des questions à caractère éthique présentant un dilemme moral. Il s'agira donc d'une étude qualitative, dont le but est de poser un état des lieux sur la capacité d'un enfant à formuler un jugement moral et sur le type de jugement qu'il évoquera.

Par jugement moral, nous entendons donc la capacité de discerner adéquatement ce qui est équitable (Sasseville, 2009). Lorsque nous souhaitons juger du caractère moral d'une situation, nous invoquons les normes généralement admises, issues des comportements sociaux attendus et des valeurs culturelles qu'un groupe de personnes auquel nous appartenons souhaite transmettre. Si nous contextualisons cela à la classe, il s'agira donc de développer chez l'élève à la fois un sens de la moralité aigu, une intelligence de jugement et une attention particulière à la sensibilité d'autrui et aux relations au sein du groupe. Nous retrouvons ici quelques qualités relevées dans le chapitre précédent au sujet des aptitudes recherchées dans le management. De plus, ce sont là par exemple des qualités requises à une dynamique de conseil de classe et à l'élaboration et l'intégration des règles du vivre ensemble. Comme cité précédemment, il s'agit bien de transformer la classe en communauté de recherche, où tout acquis peut être soumis à une remise en question, afin de générer des hypothèses alternatives et innovantes, tant d'un point de vue strictement moral que dans les relations interpersonnelles.

Or, invoquer des grands principes moraux ne suffit pas, lorsqu'il s'agit de répondre à la complexité du réel, chaque situation se différenciant d'une autre. C'est par exemple ce que nous faisons lorsque nous distinguons les intentions de l'individu et son degré de responsabilité du tort effectivement causé. Les grands principes, tels que « il ne faut pas mentir, il ne faut pas voler, il ne faut pas tuer, il faut respecter un secret », fonctionnent

comme des interdits absolus, afin de garantir la survie d'une société (Greene, 2003, cité dans Piolat et Latchimy, 2013). C'est pourquoi on les qualifie de déontologique. Pourtant, la diversité des expériences de la vie montre que ces principes ne peuvent être suivis à la lettre et qu'il faut parfois les transgresser. Une application aveugle d'un principe tuerait l'intelligence et se rapprocherait dangereusement de l'idéologie. Les raisons pour lesquelles on devra parfois transgresser une loi communément admise sont multiples et leur degré de moralité pourrait être discuté. Toutefois nous ne chercherons pas à évaluer la moralité d'une décision, car cela reviendrait à se positionner en faveur d'un certain courant de pensée. Nous nous contenterons donc du constat et exposerons les différents profils de jugements moraux connus à ce jour par la recherche.

Voici un dilemme tiré de la recherche en psychologie du développement moral, développé par le psychologue Lawrence Kohlberg et qui illustre l'ambivalence entre une règle déontologique et son application concrète : « Un frère aîné doit-il révéler à son père le méfait de son jeune frère que celui-ci lui a avoué dans la confidence ? » (Kohlberg, 2013). L'enfant est ici confronté à un conflit de loyauté entre son père et son frère. Soit il mentira à l'un, soit il ne tiendra pas la promesse faite à l'autre. La question ne concerne pas seulement la moralité du choix de l'action en soi, mais surtout de la manière dont celle-ci sera menée. Dans cet exemple, si le grand frère avertit son petit frère qu'il va le dénoncer, il ne trahit pas la confiance de son petit frère puisqu'il n'agit pas dans son dos et maintient également la confiance envers son père. En revanche, sans l'avertissement, le petit frère se sentira légitimement trahi. De même, les intentions cachées derrière un geste peuvent justifier qu'une même action puisse être considérée comme morale ou immorale. Cela se reflète dans le *problème du Trolley* établi par Foot (1967).

« Imaginez que vous êtes le conducteur d'un trolley. Ce trolley prend un virage et vous voyez alors cinq ouvriers qui sont en train de réparer la voie. Cette voie est en pente et chacun des côtés est escarpé, donc vous devez arrêter le trolley si vous voulez éviter de tuer cinq personnes. Vous freinez, mais hélas, les freins ne fonctionnent plus. Soudain vous apercevez un aiguillage près de la voie permettant de dévier le trolley sur la voie de droite. Vous pouvez y dévier le trolley et ainsi sauver les cinq individus qui se trouvent droit devant. Malheureusement, un ouvrier se trouve sur la voie que l'aiguillage permet

d'emprunter. Il ne peut quitter la voie à temps, ainsi que les cinq autres ouvriers, donc vous allez le tuer si vous déviez la trajectoire du trolley vers lui. Devez-vous sauver les cinq personnes en écrasant l'ouvrier placé sur l'aiguillage ? » (Foot, 1967, cité dans Piolat et Latchimy, 2013, p. 62).

La présence de l'ouvrier situé sur la voie de droite n'est pas obligatoire pour assurer la survie des autres et la mort de l'ouvrier n'est pas une fin en soi. Ainsi, l'intention première n'est pas de tuer l'ouvrier, mais de sauver les autres et sa présence sur la trajectoire peut être considérée comme un accident malheureux. Foot démontrait par ce dilemme le concept philosophique selon lequel il serait moralement permis de faire du mal à un individu si l'effet secondaire est de sauver un plus grand nombre.

En revanche, si l'on considère qu'un chirurgien tue une personne saine afin d'utiliser ses organes pour sauver cinq autres patients par transplantation, ce crime ne serait moralement pas acceptable. En effet, la mort du patient apparaît alors comme un mal nécessaire et obligatoire, il ne pourrait être évité. Sans l'assassinat du patient, la transplantation n'est pas possible et c'est ce qu'il y a d'immoral dans cette situation : l'intention est bel et bien de tuer, à des fins utilitaires (Thompson, 1986, cité dans Piolat et Latchimy, 2013).

Ces deux exemples nous montrent qu'il n'est pas possible d'appliquer sans réflexion certains principes déontologiques et qu'il nous faut au contraire affiner notre compréhension de l'expérience vécue, afin de moduler nos choix selon les exigences de la situation ; chaque situation devant être considérée dans son unicité. Amener l'élève à affiner sa compréhension et son jugement sur une situation donnée, voilà un des rôles de l'école. Lui apprendre à justifier et argumenter ses choix et ses décisions en est un autre, tout aussi important. En effet, c'est sa justification qui permettra de juger de la moralité de son argument, puisqu'il devra rendre compte de ses intentions.

#### LES DEUX COURANTS PRINCIPAUX : KOHLBERG ET GILLIGAN

Puisqu'il existe plusieurs façons de régler un problème moral, voici une exposition des courants principaux afin d'obtenir une vue d'ensemble sur la question.

Parmi les chercheurs en psychologie du jugement moral, nous citerons d'abord le psychologue américain Lawrence Kohlberg, qui fut le premier à avoir élaboré un outil permettant de mesurer la maturité du jugement moral d'un individu : une échelle séparée en six stades, eux-mêmes regroupés en trois niveaux. Le second stade de chaque niveau équivaut à une forme plus développée de l'idée centrale du niveau.

Le premier niveau est appelé « pré- conventionnel » car l'individu n'a que le souci d'éviter la punition ou de servir ses propres intérêts égoïstes. De ce fait, l'individu ne prend même pas en compte la norme sociale. Le deuxième niveau est dit « conventionnel », car la justification de l'individu dépend de la norme admise par son entourage et il ne saurait déroger aux règles sociales et juridiques. Le troisième niveau touche aux arguments « post- conventionnels », car l'individu agit selon les principes universels de justice, du droit à la vie et du droit à la liberté valables pour tous les êtres humains. Parallèlement, l'individu adhère aux droits fondamentaux d'une société démocratique, quitte à entraver les règles d'un groupe (Kohlberg, 1981, cité par Leleux, 2009). En fait, chaque niveau peut être considéré comme une représentation de la relation entre l'individu, les règles et les attentes de la société. Ainsi une personne agit selon une éthique « préconventionnelle » si les règles et les attentes de la société lui sont extérieures et étrangères ; tandis qu'une personne agit selon un code « conventionnel » dans la mesure où elle s'identifie à ces règles, les a intériorisées ou les subit. Une personne aura une morale « postconventionnelle » si elle est capable de distinguer les attentes et les règles des autres de sa propre conscience et si elle est capable de définir ses propres valeurs par un choix conscient, ce qui implique une éventuelle transgression des règles morales généralement admises (Kohlberg, 2013). La capacité de transgression invoquée se rattache à la capacité de prendre un risque et d'entrer dans une démarche guidée par une réflexion innovante, alternative, allant au-delà du consensuel et du généralement admis. La transgression apparaît dès lors comme une forme d'innovation et nous retrouvons ainsi la fameuse pensée créatrice largement évoquée dans le chapitre d'introduction. C'est bien dans le troisième niveau de Kohlberg que la personne actualise son autonomie de jugement et la finesse de son jugement, sans plus imiter un mode de pensée, un fonctionnement ni marcher avec des béquilles.

Dans l'élaboration de son support didactique, la philosophe Claudine Leleux s'est largement appuyée sur les recherches de Kohlberg. Le dernier stade correspond au jugement normatif

de Leleux et représente le summum de l'indépendance du jugement. Dans son rôle fondamental d'éveil à la citoyenneté, l'école se devrait donc d'encourager les enfants à développer un tel degré d'éthique.

Les recherches de Kohlberg en matière de jugement moral s'appuient sur les théories cognitivo- développementales de Piaget. Selon ses théories, le jugement moral peut se mesurer et se prévoir de manière rationnelle, car il se base sur le développement cognitif de l'enfant : l'émergence de la logique, sa capacité de formuler des inférences logiques et à établir des relations quantitatives sur des sujets concrets (Kohlberg, 2013). Kohlberg met en évidence la nécessité de développer l'autonomie du jugement, en s'appuyant sur le caractère d'impartialité, de réciprocité et d'universalité d'un jugement moral, caractéristiques phares au concept de justice. Cette conception de la morale est essentielle afin de s'insérer dans un fonctionnement démocratique et permet par exemple la reconnaissance de l'universalité des droits de l'homme. Relevons toutefois que ces valeurs ne sont pas forcément légitimées par les lois politiques existantes, d'où la nécessité de distinguer les lois pénales de la morale (Pagoni- Andréani, 1999).

Cependant, la vision de Kohlberg fut le sujet de nombreuses critiques. Habermas (1991/1992, cité dans Pagoni-Andréani, 1999), lui reproche notamment de ne pas prendre en compte le rôle de la collectivité dans l'élaboration et le choix de valeurs sociales, liées par exemple aux notions d'égalité et de justice. Le théoricien en philosophie et en sciences sociales met en évidence le fait que l'individu est censé respecter les normes établies par le groupe auquel il prend part. C'est bien la discussion collective qui amène à la définition de normes, aussi paraît-il légitime de remettre en cause le concept d'autonomie, puisque l'individu se conforme finalement au groupe. En définitive, la pertinence d'un jugement moral dépendra bien plus de son adéquation avec l'organisation de la vie collective, plutôt que son rattachement à des « critères de vérité (comme ce serait le cas des raisonnements formels) » (Habermas, 1991/1992, cité dans Pagoni-Andréani, 1999, p. 11).

Par ailleurs, Kohlberg ne prend pas en compte l'influence des émotions et de l'empathie sur la prise de position morale. C'est pourquoi la perspective adoptée par la philosophe et psychologue Carol Gilligan apporte une lumière nouvelle sur les théories du développement du jugement moral. En considérant que les sciences humaines ne permettent pas de calculer

à l'avance le jugement que portera un individu avec une logique aussi formelle que celle des mathématiques, nous devons considérer l'expérience affective de l'individu, qui aura forcément une influence sur son jugement moral, ainsi que le démontrent de nombreuses études (Pagoni-Andréani, 1999 ; Lerner, 2013 ; Piolat et Latchimy, 2013). La professeur Maria Pagoni-Andréani (1999) résume très bien la réflexion de Gilligan, en soulignant que la dimension affective et contextualisée de l'expérience socio-morale d'un individu s'exprime par son empathie, c'est-à-dire sa capacité d'écoute et de compréhension de ce que vit l'autre. Cette dimension participe à la construction du jugement moral et il paraît évident que les perspectives éducatives devraient la prendre en considération.

Nous constatons donc un clivage entre « les valeurs morales individualistes, représentées par l'autonomie personnelle, et la nécessité de sauver la communication humaine et la solidarité collective » (Pagoni-Andréani, 1999, p.10).

En somme, Gilligan est partisane d'une éthique du soin et de la responsabilité, une éthique du *Care*, selon sa dénomination anglophone, qui se caractérise par le souci du bien-être d'autrui, la nécessité de l'entre- aide, d'entretenir des relations harmonieuses, et qui se fonde sur le dialogue et sur le sens de la responsabilité, au lieu de se concentrer (Marazzato et Rebello, 2013). En outre, Gilligan reproche à Kohlberg de ne s'intéresser qu'à la formulation de principes applicables universellement, de ne se concentrer que sur le maintien des droits d'autrui ou sur le suivi de règles morales, sans tenir compte des particularités du contexte ou de la personne et de leur influence sur la prise de décision. C'est pourquoi elle développe l'idée selon laquelle le contexte intervient dans le positionnement éthique adopté par le protagoniste (Brabeck, 2013). De ce fait, au regard du dilemme morale de Heinz, les réactions selon les théories de Kohlberg ou Gilligan vont différer. Voici la situation :

« La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne peut prendre un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse. Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ? » (Leleux, 2003, p. 3).

Selon Kohlberg, le point de vue moral le plus abouti, au niveau postconventionnel (stades 5 et 6), serait d'invoquer le droit à la vie comme supérieur au droit à la propriété privée, quitte à

enfreindre la loi pénale et à en assumer les conséquences prévisibles. Or, Gilligan contrevient à cette hypothèse en soulignant la nécessité de faire intervenir le contexte dans la prise de décision. Selon elle, on pourrait tout à fait situer le nœud du problème dans le refus du pharmacien à soulager les besoins d'autrui, plutôt que dans l'affirmation de ses droits. Ainsi, il s'agirait avant tout de répondre au dilemme en soupesant les deux maux (nuire au pharmacien ou risquer de perdre sa femme) et de chercher à établir une meilleure relation avec le pharmacien, plutôt que d'évoquer des grands principes, tel celui de la Justice. C'est pourquoi la philosophe et psychologue parle de niveau *postconventionnel contextuel*, par opposition au niveau *postconventionnel formel* (Leleux, 2003). Si nous partons du principe que laisser mourir quelqu'un alors qu'on avait les moyens de le sauver est mal, nous pouvons supposer que si le pharmacien prenait conscience des conséquences de son action, il accepterait de donner le médicament et de se faire rembourser plus tard. Le problème serait donc résolu grâce à un rapport personnel, privilégié, axé sur la communication humaine (Pagoni-Andréani, 1999).

A l'issue de cette constatation, Gilligan fait le pied de nez à Kohlberg en établissant sa propre échelle de mesure de la maturité morale d'un jugement, qui demeure néanmoins proche de la kohlbergienne, ainsi que nous le résume Brabeck (2013).

Au premier niveau, la survie individuelle prime : le questionnement moral n'apparaît que lorsque le bien-être de l'individu est mis en danger et la moralité s'observe dans le sacrifice qu'on s'inflige à soi-même. La transition entre le premier et le deuxième niveau intervient avec le sentiment de responsabilité de maintenir de bonnes relations avec autrui et se caractérise par un conflit entre ce que je voudrais et ce que je devrais faire. Le deuxième niveau est associé au désir de se dévouer à l'autre et d'agir pour son bien. Une transition s'opère lorsque l'individu comprend que la gentillesse ne suffit pas et qu'il faut savoir être vrai et aussi savoir prendre soin de sa propre personne. Nos intentions et les conséquences de notre action sont d'importance capitale et priment sur les critiques des autres. La notion de bienveillance, envers soi-même et envers son prochain entre donc en jeu et renforce également le poids de la responsabilité dans la prise de décision. Au troisième niveau, c'est finalement une moralité de la non-violence qui émerge et dépasse tout conflit entre égoïsme et respect de ses propres besoins. « Le soin devient alors une obligation universelle, en vertu d'une éthique d'un jugement postconventionnel délibérément choisi, qui reconstruit le dilemme d'une manière

qui permette l'affirmation de la responsabilité du choix » (Gilligan, 1977, p.504). Gilligan met en avant une éthique fondée sur le dévouement, les soins prodigués aux relations humaines et le principe de non-violence envers autrui et soi-même, tandis que Kohlberg s'attache aux questions de règles et de légalité et se centre d'abord sur l'individu. Alors que l'éthique du soin de Gilligan se fonde sur la perception de l'individu relié aux autres, l'éthique des droits et de la justice de Kohlberg insiste sur l'individualité (Brabeck, 2013). Cette manière de penser nous renvoie aux méthodes d'intervention mises en place par Hoffman et présentées dans son article « conscience, personality and socialization techniques » (1970), plus exactement des « méthodes de socialisation et d'éducation morale, qui attirent l'attention sur les conséquences des actions de chacun pour le bien-être immédiat et à long terme d'autrui. Ces méthodes mettent en jeu l'induction, la prise de rôle et l'empathie » (Hoffman, 2013, p. 33). Elles amènent le protagoniste à prendre en compte les effets de ses actions sur les relations entre les individus concernés et à reconnaître les traits communs qui relient les être humains entre eux (Hoffman, 2013).

Le schéma proposé par Gilligan nous rappelle fortement la notion d'intelligence émotionnelle, qualité phare que l'école doit indubitablement développer, comme présenté précédemment. Nous retrouvons en effet les concepts d'empathie, d'esprit de coopération, de bienveillance et le désir de nouer des relations personnelles de qualité, comme le citait Baux (2013).

Relevons encore que les recherches de Gilligan l'ont amenée à poser une différence de genre : selon elle, les hommes seraient plus enclins à suivre un modèle « kohlbergien », valorisant « une forme d'égoïsme, de conformisme et un jugement centré presque exclusivement sur les propres intérêts de chacun » (Marazzato et Rebello, 2013, p.8). En effet, les résultats de recherche de Kohlberg démontraient que les femmes étaient « dépourvues de capacité de jugement éthique et atteintes d'un retard dans leur développement moral » (Marazzato et Rebello, 2013, p.8). Or, Gilligan ne pouvait adhérer à un tel constat et c'est ce qui l'a motivée dans ses recherches. L'auteur parvient donc à la conclusion que les hommes et les femmes n'ont pas la même façon de penser et que les femmes "sont beaucoup plus investies dans les relations de soin qui les attachent à autrui, alors que les hommes portent plus d'intérêt à la construction individuelle et font davantage place à la compétition" (Brugère, 2006, p.1). Ceci amène Gilligan à concevoir deux formes d'éthique genrées, posées au même pied d'égalité, l'une plus masculine fondée sur les concepts de justice et l'autre, plus féminine, basée sur la

notion de *Care*. Néanmoins, il nous semble important de souligner que les polémiques autour de ce concept genré de l'éthique sont nombreuses et les recherches menées à ce jour peu fiables (Brabeck, 2013).

Nous terminerons ce chapitre en présentant un tableau qui nous apparaît fort intéressant, puisqu'il permet la comparaison entre les deux formes d'éthique présentées, à savoir selon Kohlberg et Gilligan (Brabeck, 2013, p. 92) :

Nous terminerons ce chapitre en présentant un tableau qui nous apparaît fort intéressant, puisqu'il permet la comparaison entre les deux formes d'éthique présentées, à savoir selon Kohlberg et Gilligan (Brabeck, 2013, p. 92) :

	<b>Moralité de la protection et de la responsabilité (Gilligan)</b>	<b>Moralité de justice (Kohlberg)</b>
Impératifs de morale primaire	Non-violence/soin	Justice
Composants de la moralité	Relations interpersonnelles Responsabilité pour soi et les autres Protection Harmonie Compassion Égocentrisme (égoïsme)/sacrifice de soi	Droits individuels Droits de la personne Équité Réciprocité Respect Règles/légalité
Nature des dilemmes moraux	Menaces pour l'harmonie et les relations	Droits en conflit
Déterminants de l'obligation morale	Relations interpersonnelles	Principes
Processus cognitifs pour la résolution des dilemmes	Pensée inductive	Pensée formelle, logico-déductive
Considération de soi comme agent moral	Capacité à créer des liens sociaux	Séparé, individuel
Rôle de l'affect	Suscite la protection, la compassion	N'est pas une composante
Orientation philosophique	Phénoménologique (relativisme contextuel)	Rationnelle (principe universel de justice)
Stades	I. Survie individuelle I.A. de l'égocentrisme à la responsabilité	I. Punitio et obéissance II. Échange instrumental (raisonne en fonction de ses besoins)
	II. Sacrifice de soi et conformité sociale II.A. De la bonté à la vérité	III. Conformité interpersonnelle IV. Système social et importance de la conscience V. Droits antécédents et contrat social.
	III. Moralité de non-violence	VI. Principes éthiques universels

Au terme de ce chapitre, nous souhaitons relever à quel point la confrontation des modèles Kohlberg et Gilligan est riche. En effet, nous pourrions envisager qu'un jugement moral s'appuyant sur ces deux modèles permettrait pleinement l'épanouissement moral du citoyen et répondrait avec une éblouissante justesse aux failles de l'école évoquées par Rey et Feyfant (2012). Dès lors, pourrait-on pas considérer qu'un jugement moral prenant en considération les deux pôles de la bienveillance relationnelle et du souci de justice soit finalement le plus innovant, incarnation parfaite de la si précieuse pensée divergente ?

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Dès lors, face à un dilemme, tout individu fournira à la décision qu'il prendra une justification qui pourrait plutôt s'orienter vers une éthique à la Kohlberg ou une éthique à la Gilligan. Nous pourrions également considérer d'autres courants éthiques, tel le courant utilitariste, toutefois celui-ci ne semble pas très présent dans les théories du jugement moral orientées vers l'enseignement. *Ainsi, nous nous demandons quelle forme de jugement moral un enfant de neuf ans aurait tendance à formuler et dans quelle mesure ce jugement sera divergent.* Ces questions sont fondamentales, si l'on veut pouvoir développer un outil didactique permettant de développer le jugement moral et empathique des élèves, tout en favorisant l'émergence de la pensée créatrice ou divergente, aspect central de notre recherche. En effet, si il existe à ce jour plusieurs méthodes fort intéressantes visant l'enseignement du débat citoyen et la formation du jugement moral à l'école primaire, tel par exemple le dispositif de Claudine Leleux ou l'outil didactique « PhiloEcole » disponible sur la plateforme destinée aux enseignants du canton de Fribourg « friportal », aucune méthode officielle n'est programmée pour les cantons romands. Or, nous avons vu à quel point cette discipline peut s'avérer importante, aussi pensons-nous que les présents moyens d'enseignement de la philosophie au cycle 2 sont insatisfaisants. Il nous paraît urgent de développer ce domaine et pour cette raison, nous souhaitons par notre recherche apporter une petite pierre à l'édifice et faire avancer la réflexion amorcée. Par exemple, comment un enseignant pourrait-il encourager chez l'enfant une pensée personnelle, individuelle, qui irait au-delà du simple « je suis d'accord, je ne suis pas d'accord » ou « c'est bien, c'est pas bien parce que c'est untel qui le dit », en encourageant une pensée divergente et innovatrice ? De même, si un enseignant

souhaite, dans le cadre de la formation à la Citoyenneté (CIIP, 2010), enseigner à ses élèves comment revendiquer leurs droits de manière adéquate, il n'existe à ce jour aucun support didactique.

Dans une situation présentant un dilemme ce n'est pas tellement le choix de l'action, mais l'intention, la justification qui sous-tend ce choix, qui importe. Aussi l'enfant doit-il être capable de justifier son opinion, l'action qu'il considérerait comme juste et souhaitable d'accomplir. Il faut donc que l'enfant soit, d'une part, en mesure de comprendre le dilemme propre à la situation problématisée et qu'il soit également en mesure d'utiliser le langage de manière à ce qu'on comprenne sa réponse, qu'elle soit intelligible et qu'il soit capable d'appuyer, argumenter ou justifier ses propos. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le débat citoyen et l'enseignement de l'éthique à l'école primaire sont usuellement rattachés à l'enseignement du texte argumentatif en français, comme démontré par le Plan d'Etudes Romand qui met en lien « le texte qui argumente » et la capacité transversale « démarche réflexive - élaboration d'une pensée personnelle » (CIIP, 2010). En effet, philosophie et langage sont intimement liés, puisque les mots sont le véhicule de la pensée et le raccord commun aux représentations de chacun. Finalement, le langage sert de structure à la pensée (Sasseville, 2009). Dès lors, il est évident que la mesure d'un argument va dépendre de la capacité de l'interlocuteur à le formuler. Afin de comprendre un argument, il faut nécessairement que le propos soit intelligible, sans quoi l'argument ne sert pas son rôle, puisque personne ne le comprend.

## HYPOTHÈSE

D'après les recherches menées à ce jour nous pouvons d'ores et déjà formuler une hypothèse quant au jugement moral qu'un enfant de 9 ans serait à même d'émettre.

Pour commencer, lorsqu'on parle de jugement moral, il faut prendre en considération le développement de l'enfant selon la perspective sociale cognitive et la perspective cognitive. En effet, nous savons qu'entre 2 et 6 ans l'enfant apprend à distinguer le caractère intentionnel ou non intentionnel d'une action (Zhang et Yu, 2002, cités dans Bee et Boyd, 2011). De même, dès l'âge de 3 ans, les enfants commenceront à établir une différence entre

les règles morales, fondées sur les notions de bien ou de mal, et les conventions sociales, dont le rôle est de coordonner les interactions sociales (Turiel, 1983, cité dans Bee et Boyd, 2011). Toutefois, selon Piaget, c'est lorsque l'enfant atteint le stade des opérations concrètes, entre 5 et 7 ans, « qu'émergerait la capacité de recourir à un raisonnement sur l'intention pour juger de la moralité d'un comportement » (Bee et Boyd, 2011, p. 218). En effet, c'est à ce stade que l'enfant découvre qu'une certaine logique régit les relations entre les choses et qu'il tire de ses observations certaines règles internes (Bee et Boyd, 2011). Ce stade aurait donc une répercussion décisive sur la manière qu'a l'enfant de comprendre le monde, comprendre l'autre et entrer en empathie avec lui. Ainsi, nous savons grâce aux recherches de Piaget que dès 7 ans, un enfant prendra d'abord en compte l'intention d'une personne dans l'évaluation du degré de gravité de son acte, avant de considérer les dégâts matériels. C'est ce que Piaget nomme la « responsabilité subjective » (Vandenplas Holper, 2013, p.115). A l'âge de 8 ans, les enfants basculent vers ce que Piaget nomme le stade de la moralité autonome, en même temps que leur égocentrisme diminue et que leurs jugements deviennent moins catégorisant. Les enfants se montrent alors plus aptes à comprendre le point de vue d'autrui, plus enclins à la coopération et à l'intégration des normes sociales (Bee et Boyd, 2011). Jusqu'à 8 ans, les enfants agissent plutôt selon une morale hétéronome, basée sur l'obéissance à l'adulte et soumise à la pression extérieure (Vandenplas Holper, 2013). Ils conçoivent les règles comme immuables et la justice comme immanente, car les règles émanent de figures d'autorité et toute dérogation aux règles entraînerait une punition. De plus, c'est la conséquence immédiate de l'action qui semble déterminer son caractère positif ou négatif. Ainsi un enfant de moins de 8 ans jugerait plus mauvaise une action suivie immédiatement d'une douleur ou d'une punition, bien que la conséquence immédiate ne soit pas en rapport avec l'action (Bee et Boyd, 2011). Il semble donc qu'entre 8 et 12 ans, l'enfant sera progressivement en mesure de comprendre que l'application d'une règle dépend du contexte de la situation et des besoins ou des intentions du protagoniste. A ses yeux, les lois passent d'un caractère immuable à un caractère modifiable et l'autorité de l'adulte exerce de moins en moins de contrainte sur la capacité décisionnelle de l'enfant (Vandenplas Holper, 2013). Les recherches de Piaget montrent également qu'un enfant de 9 ans est capable d'utiliser des critères moraux et de les hiérarchiser pour fonder son jugement, en considérant le motif de l'acte, tout en se détachant de sa conséquence directe, pas nécessairement représentative de l'importance du délit (Pagoni-Andréani, 1999). De plus, à cet âge les enfants comprennent qu'ils ne seront pas

automatiquement punis pour leurs actions, sauf s'ils se font prendre. L'exemple du garçon qui serait tombé dans le ruisseau après avoir volé des pommes apparaît donc comme un accident, non comme un châtiment à son acte (Bee et Boyd, 2011). En revanche, il semblerait que jusqu'à 12 ans, les enfants maintiennent une réflexion relativement égocentrique. Par exemple si un enfant ne reçoit pas exactement le même privilège que son frère, il le considérera comme une injustice, bien qu'il ait lui-même reçu autre chose à la place (Bee et Boyd, 2011).

Concernant la préoccupation empathique qu'un enfant de 9 ans montrerait, nous savons de Gnepp (1989, cité dans Hoffman, 2013) que dès 8 ans, les enfants comprennent qu'une personne peut ressentir des émotions contradictoires en même temps. Mais ce n'est que vers 16 ans que l'individu serait par exemple capable de s'abstenir d'aider une victime s'il sait que cela la désavantagerait socialement (Midlarsky et Hannah, 1985, cités dans Hoffman, 2013). Hoffman ajoute encore que seuls les adultes peuvent concevoir que leur préoccupation empathique peut parfois dépasser celle de la victime elle-même, par exemple si elle prend la situation moins à cœur. De même, les recherches de Gnepp et Gould (1985, cités dans Hoffman, 2013), montrent que les enfants de 7-10 ans peuvent anticiper la réaction d'autrui en fonction de son expérience et de son passé, ils sont donc capables de mettre en corrélation l'expérience individuelle passée du protagoniste et ses réactions émotionnelles. Il s'agira en fait de parvenir à ressentir de l'empathie pour autrui, afin de comprendre ou prédire ses sentiments. C'est seulement lorsque cette première étape est atteinte que les enfants seront capables de ressentir de l'empathie pour une personne confrontée à une grande détresse, sans juger son comportement immédiat. L'observateur qui comprend les circonstances de la vie qui rendent un sujet triste ressentira certainement une préoccupation empathique plus intense. Si le sujet paraît heureux, « l'observateur ne peut pas répondre par une joie empathique mais plutôt se dire que sa triste situation rend son contentement d'autant plus remarquable et peut donc répondre par une tristesse empathique ou un mélange de joie et de tristesse » (Hoffman, 2013, p. 12).

En ce qui concerne les stades de développement du jugement moral selon Kohlberg, les recherches menées par lui-même ainsi que de nombreuses autres recherches menées dans une trentaine de pays, notamment celles de Snarey (1985), dénotent que le stade 4 est dominant chez les adultes, tandis que les stades 5 et 6 sont presque inexistant (Pagoni-

Andréani, 1999). Mais nous n'avons pu trouver de résultats de recherche concernant les enfants.

Nous pouvons donc nous attendre à ce qu'un enfant de 9 ans exprime un jugement moral emprunt d'empathie, si tant est que la situation lui permette de comprendre quelle intention motive l'action des protagonistes et ce qu'ils pourraient ressentir. L'enfant devrait également percevoir les enjeux relationnels de la situation et les résolutions passant par la communication humaine et l'envie de prendre soin de son prochain (Pagoni-Andréani, 1999). Puisque ce n'est qu'à partir de 8 ans que l'enfant commence à développer une morale autonome, nous admettons l'hypothèse que la majorité des enfants que nous interrogerons conserveront le suivi d'une morale hétéronome, relativement conforme à la règle énoncée par l'adulte, en faisant appel à une certaine hiérarchie de valeurs. Puisque les adultes eux-mêmes éprouvent de la difficulté à formuler un jugement moral transgressif qui s'appuie sur les droits individuels et universels, nous serions fort étonnés que les enfants soient capables de formuler de tels arguments. En revanche, nous n'excluons pas la possibilité qu'ils formulent un jugement à caractère anticonformiste, sans forcément s'appuyer sur les notions de droits.

Les raisons pour lesquelles un enfant atteindrait un degré de maturité de jugement plus ou moins élevé sont nombreuses, toutefois nous n'aborderons pas ce propos ici, bien que cela puisse expliquer la variabilité à laquelle nous nous exposons.

## MÉTHODE

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes rendus dans deux classes de 6<sup>e</sup> Harmos, dont les élèves étaient âgés entre 9 et 10 ans, afin d'animer dans chacune des classes deux séances de 50 minutes réparties sur plusieurs semaines autour de thèmes donnés. Nous leur avons soumis deux situations de dilemmes éthiques, auxquels ils durent réfléchir, d'abord de manière autonome, puis en groupe. La première séance aborda le thème du vol et la deuxième séance le conflit de loyauté. Les réponses des 29 élèves interrogés, 13 garçons et 16 filles, furent récoltées par écrit.

A chaque fois, la séance se déroula en 3 étapes (cf. annexes) :

Tout d'abord, les élèves devaient répondre par écrit individuellement à deux questions. La première était d'ordre déontologique et nous permettait de voir si l'enfant était capable, à froid, d'imaginer qu'une transgression de la règle soit envisageable. Les questions présentées étaient : « Est-ce grave de voler ? » et « Est-ce qu'on doit toujours tenir une promesse ? », auxquelles les élèves répondirent par « oui, non ou ça dépend » et justifièrent leur réponse.

Ensuite, nous avons présenté un cas, une petite histoire où transparaissait le dilemme, permettant ainsi aux élèves de vivre plus concrètement le dilemme, à contrario de la question déontologique qui demeure très abstraite. En effet, la mise en situation par une histoire permet à l'enfant de mieux se projeter et donc assure une plus grande réflexivité morale, comme le souligne Leleux (2010). Voici les deux situations dilemmes proposées :

**1<sup>er</sup> dilemme :**

*Aujourd'hui à midi, Tom ne rentre pas chez lui. Il doit attendre dehors que l'école reprenne l'après-midi. Ses parents sont pauvres et travaillent beaucoup, et ils n'ont rien prévu pour Tom à midi. De toute façon, la porte de l'appartement est fermée à clef.*

*Tom aurait voulu demander à un de ses camarades de classe s'il pouvait manger chez lui, mais il n'a pas osé, car il est timide et parfois ses camarades se moquent de lui. Il n'a pas non plus osé le dire à la maîtresse, car elle venait de s'énerver en classe contre lui, puisqu'il s'était retourné pour parler.*

*Tom commence à avoir très faim. Il s'inquiète car il y aura un examen l'après-midi et il sait que sans manger, il n'arrivera pas à se concentrer. En face de l'école il y a une boulangerie... Tom décide d'y entrer et demande à la boulangère s'il pourrait recevoir un sandwich ; la boulangère refuse de lui en donner un. Tom ressort et regarde à travers la vitre les petits pains. Il s'aperçoit que la boulangère est dans la cuisine et a le dos tourné. Il entre alors dans la boulangerie et vole un petit pain. Au moment de sortir, la boulangère l'attrape par la manche. Tom la repousse, la boulangère tombe et se tape violemment la tête.*

***Y a-t-il un fautif dans cette situation ?***

**2<sup>e</sup> dilemme :**

*David et Thomas sont de très bons amis, ils savent qu'ils peuvent compter l'un sur l'autre et ils se font entièrement confiance. Thomas n'a jamais dénoncé David lorsque celui-ci faisait des bêtises. Par exemple, David avait une fois cassé une vitre de l'école en shootant dans le ballon trop fort ; Thomas ne l'avait pas dénoncé.*

*Hier, Paul, un autre copain de classe de David, s'est fait voler son portefeuille. David a tout vu... c'est son meilleur ami Thomas qui l'a fait.*

***Que devrait faire David ?***

Nous avons soigné en particulier le contenu des deux situations dilemmes présentées. En effet, il fallait à la fois que la situation permette aux enfants d'éprouver de l'empathie pour le personnage et leur offre l'éventualité de comprendre ses motifs, sans toutefois tomber dans une exagération sentimentale. Le dilemme devait également être suffisamment proche du quotidien des enfants pour qu'ils se sentent à la fois impliqués dans la réflexion et qu'ils possèdent un minimum de connaissances à propos des lois ou des droits individuels concernés par la situation, à nouveau sans que cela ne touche leur sphère intime. Ainsi, les situations dilemmes devaient permettre une réponse à la fois orientée vers une éthique de la justice et une éthique du *Care*, afin d'éviter autant que possible d'influencer les réponses des élèves en privilégiant un quelconque système de morale.

La phase suivante fut animée par un moment de discussion avec toute la classe. Nous avons profité de ce temps d'échange pour demander à certains élèves de clarifier leur réponse écrite. Nous avons privilégié ce mode de récolte de données, en groupe, au lieu d'entretiens individuels, pour des raisons pratiques : interroger individuellement chaque enfant aurait été fort coûteux en temps, ce que nous ne pouvions nous permettre. Nous avons donc relevé par écrit les réflexions issues de la discussion en plenum, afin de les comparer aux réflexions individuelles. Au terme de la séance, nous avons demandé aux élèves de répondre par écrit aux questions : « La classe est-elle arrivée à une conclusion ? », « Es-tu d'accord avec la conclusion de la classe ? », « As-tu changé d'avis suite à la discussion avec la classe ? ». Les réponses étaient de l'ordre « oui, non » et justifiées.

L'intérêt de récolter d'abord la réflexion personnelle et individuelle de l'enfant tient du fait que cela évite le phénomène d'imitation et favorise la pensée autonome. Avant de commencer l'activité à proprement parler, nous avions fortement insisté auprès des élèves sur l'importance d'exprimer leur avis librement, sans honte. Nous souhaitions ainsi désinhiber au maximum la gêne éventuelle à extérioriser une opinion qui pourrait sembler aller à contresens des attentes généralement admises.

Il nous paraissait ensuite important de comparer les réponses premières des élèves avec celles amorcées par une discussion de groupe, la classe fonctionnant comme une communauté de recherche permettant à la réflexion d'évoluer et aux idées d'être confrontées et mises à l'épreuve. Pour autant, nous n'avons pas mené un travail de réflexion approfondi, mais plutôt

un partage général des idées et c'est pourquoi nous considérerons les arguments émis comme s'intégrant dans un premier jugement moral « spontané ».

Il s'agissait finalement de tester l'adaptabilité des enfants, leur capacité à sortir de leurs certitudes et à s'ouvrir à de nouvelles perspectives, plutôt que de rester cantonnés à leurs idées premières. En effet, ce sont là quelques aspects phares de la pensée divergente. Nous avons d'ailleurs relevé si les enfants avaient nuancé leurs propos ou changé radicalement d'avis au cours de la discussion.

En somme, grâce à notre recherche, nous souhaitons d'une part relever le type de morale invoqué par des enfants de 9 ans et d'autre part rendre compte de la qualité créative de leur pensée critique, si nous considérons qu'une combinaison riche de critères issus tant d'une éthique orientée vers la bienveillance que vers la justice reflète une pensée plus innovante et plus subtile qu'un jugement moral ne s'arrêtant qu'à un des deux systèmes ou n'associant que peu de critères. Pour ce faire, nous avons créé une grille d'analyse nous permettant de répertorier les réflexions des élèves interrogés et rendant compte visuellement de la richesse de leur argumentation selon leur orientation éthique. Les critères retenus furent :

Forme	L'argument est intelligible à l'écrit
	L'argument est intelligible à l'oral
Ethique fondée sur la Bienveillance	Responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle
	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication
	Compréhension empathique de la réaction des protagonistes
	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte
Ethique fondée sur la Justice	Assouvissement de ses propres intérêts / Peur de la punition
	Suivi/ Evocation des règles morales ou de la légalité
	Evocation des droits individuels
	Formulation de valeur(s)
	Argument anticonformiste, alternatif

Nous avons soigneusement choisi les critères afin qu'ils rendent compte des multiples composantes évoquées par Kohlberg et Gilligan dans l'élaboration de leur mesure du jugement moral, aussi avons-nous décidé de séparer ces deux formes d'éthique. Notons que l'ordre dans lequel les critères sont énoncés n'a pas d'importance et que les critères furent cochés à chaque fois qu'ils transparaissaient dans le discours des sujets.

- *La forme*, qui décrit si l'argument fut énoncé à l'écrit ou à l'oral et si celui fut compréhensible d'une manière ou d'une autre par les chercheurs.

Critères concentrés sous l'éthique de la Bienveillance, autrement dit l'éthique du Care :

- *La responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle* se rapporte précisément à la notion de vouloir prendre soin de l'autre et de sentir la responsabilité incombant à chaque individu de prendre soin du lien qui le relie à l'autre, par opposition à une décision égocentrique.
- *La recherche d'un compromis par le dialogue et la communication* évoque la volonté de résoudre une situation en restant à l'écoute des besoins de chaque parti et où un dialogue entre les partis est perceptible.
- *La compréhension empathique de la réaction des protagonistes* montre la capacité du sujet à ressentir ce que les protagonistes pensent et vivent, dans l'idée de poser un regard bienveillant sur eux et non un jugement accusateur. C'est précisément parce que nous sommes capables de comprendre ce que ressent l'autre que nous pourrons prendre une décision qui lui est bénéfique aussi.

Nous voyons donc que ces trois premiers critères sont imbriqués et se complètent, pourtant chacun peut également être traité isolément.

- Le dernier critère, *la prise en compte des intentions et des particularités du contexte*, montre quant à lui la nuance que le sujet peut apporter à son jugement moral en fonction de la situation et des intentions des protagonistes.

Critères figurant sous l'éthique de la Justice, se rapportant plutôt à l'évocation des droits et des devoirs civiques :

- *La peur de la punition ou l'assouvissement de ses propres intérêts*, s'inscrit dans la morale préconventionnelle de Kohlberg et décrit une prise de décision particulièrement égocentrique. A noter que la notion d'égocentrisme forme la

base d'une morale faible tant chez Gilligan que chez Kohlberg, toutefois nous n'avons pas jugé nécessaire de placer deux fois la même case dans la grille.

- *Le suivi ou l'évocation des règles morales ou de la légalité*, correspond au niveau conventionnel et dépeint la volonté du sujet à se conformer à la loi ou à ce qu'il considère être la norme. Ce critère se réfère fortement à la notion de morale autonome ou hétéronome.
- *L'évocation des droits individuels* fait en revanche référence aux droits universels, tel que le droit à la propriété privée, le droit à la vie, les droits des enfants etc.
- Quant à *l'argument anticonformiste ou alternatif*, nous entendons ici une opinion se démarquant des attentes conventionnelles ou présentant un caractère tout à fait original. Bien que l'argument puisse se rattacher au niveau postconventionnel de Kohlberg, ce n'est pas nécessairement le cas. Aussi tout argument se démarquant de la norme peut se retrouver dans cette case. Ce critère est crucial pour notre travail de recherche, puisqu'il est un excellent indicateur de la capacité de l'enfant à se former une opinion individuée qui lui est propre, par opposition à une opinion naïve (« c'est bien, c'est pas bien ») ou se limitant à répéter ce qui est constamment entendu ou dit par les autres. En revanche, nous ne regarderons pas si celui-ci est moral, mais simplement s'il est divergent. Pour illustrer l'idée d'un argument alternatif, prenons en exemple le premier dilemme. Si la boulangère est considérée comme fautive car elle aurait dû s'enquérir de la situation de l'enfant et lui donner quelque chose à manger, nous tenons cet argument pour anticonformiste, car ce n'est pas directement ce que la société attend d'une boulangère. De même, un argument dépassant la norme dans le deuxième dilemme serait de se donner le droit de se désolidariser d'une promesse, en vue du bien de tous, c'est-à-dire en donnant d'abord l'opportunité à son ami de se racheter, avant de s'autoriser à le dénoncer ou reprendre l'objet volé pour le rendre à son propriétaire.

Ensuite, nous avons procédé à la présentation des résultats en trois phases :

En premier, nous avons listé pour chaque enfant ses jugements moraux et indiqué tous les critères apparaissant dans l'argument ou sur lesquels celui-ci s'appuie. Ainsi, nous obtenions

un tableau visuellement très efficace, puisqu'il nous permettait en un clin d'œil de voir la fréquence d'apparition des critères. Nous avons également pris soin d'indiquer à quelle catégorie appartenait l'argument. Par *catégorie*, nous entendons : question déontologique liée au premier dilemme dit « du petit pain », situation dilemme dite « du petit pain », question déontologique liée au deuxième dilemme dit « du portefeuille », situation dilemme dite « du portefeuille ».

Puis, nous avons établi pour chaque catégorie la liste des combinaisons de critères présents dans les jugements moraux relevés. À titre indicatif, nous avons également relevé si ces combinaisons étaient utilisées par des garçons ou des filles, toutefois nous n'avons pas utilisé cette information, puisqu'elle ne concerne pas directement notre question de recherche.

Finalement, nous avons classé les données récoltées dans deux tableaux que nous présentons dans le chapitre *Présentation et analyses des résultats*. Pour chaque catégorie, nous avons inscrit le nombre total de combinaisons relevées, la récurrence des critères sur l'ensemble des combinaisons, le pourcentage que cela représente et enfin le nombre l'élèves évoquant chaque critère. Afin de faciliter la présentation des données, nous avons choisi de codifier les critères de la manière suivante :

Responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle	<i>Responsabilité</i>
Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	<i>Communication</i>
Compréhension empathique de la réaction des protagonistes	<i>Empathie</i>
Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	<i>Contexte</i>
Assouvissement de ses propres intérêts / Peur de la punition	<i>Egocentrisme</i>
Suivi/ Evocation des règles morales ou de la légalité	<i>Morale</i>
Evocation des droits individuels	<i>Droits</i>
Formulation de valeur(s)	<i>Valeur</i>
Argument anticonformiste, alternatif	<i>Alternatif</i>

## **PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS**

Nous procéderons à l'analyse des résultats sur la base des tableaux d'analyses utilisés. Afin d'éviter une lecture trop fastidieuse, nous avons opté pour une présentation chiffrée des données. Lorsque cela nous semble pertinent, nous montrerons également quelques variations dans les combinaisons de critères invoquées par les élèves, lors de la formulation de leur(s) argument(s). Dans ce cas de figure, un élève peut citer plusieurs fois un critère dans des combinaisons différentes. Nous formulerons également quelques constatations d'ordre général sur l'ensemble des données récoltées auprès des deux classes et nous nous intéresserons plus particulièrement au potentiel de leur pensée divergente dans la formulation de leurs jugements moraux sur les questions à caractère éthique. Enfin, nous proposerons une interprétation de ces résultats au regard de la théorie.

Avant toute chose, nous souhaitons relever que la quantité d'arguments récoltés lors de la deuxième phase est nettement plus importante, ce qui est tout à fait normal puisque la deuxième phase comprenait une récolte des arguments par écrit et par oral, lors de la discussion avec l'entier de la classe. En revanche, nous constatons une augmentation générale du nombre d'élèves invoquant un critère, ce qui n'est pas anodin. En effet, ils auraient pu s'en tenir aux critères émis en première position. Ceci nous amène à notre premier constat : la diversité des critères évoqués dans leurs opinions augmente lors du questionnement portant sur une situation concrète.

PRESENTATION DES RESULTATS : 1<sup>ER</sup> DILEMME dit « du petit pain »

		Argumentation déontologique		Référence du critère (sur un total de 29 élèves)	Argumentation issue de la situation dilemme		Référence du critère .. (sur un total de 29 élèves)		
		Nombre total de combinaisons : 14			Nombre total de combinaisons : 27				
		Apparition des critères sur l'ensemble des combinaisons.	Pourcentage		Apparition des critères sur l'ensemble des combinaisons.	Pourcentage			
Ethique fondée sur la Bienveillance	Responsabilité	1x	7%	1	17x	62%	26		
	Communication	0x	0%	0	5x	18%	17		
	Empathie	3x	21%	11	11x	40%	16		
	Contexte	7x	50%	15	11x	40%	17		
	Egocentrisme	2x	14%	4	1x	3%	2		
	Morale	6x	42%	17	6x	22%	17		
	Droits	2x	14%	4	1x	3%	1		
Ethique fondée sur la Justice	Valeur(s)	10x	71%	24	9x	33%	14		
	Alternatif	4x	28%	6	11x	40%	14		

PRESENTATION DES RESULTATS : 2<sup>ÈME</sup> DILEMME dit « du portefeuille »

		Argumentation déontologique		Référence du critère (sur un total de 29 élèves)	Argumentation issue de la situation dilemme		Référence du critère .. (sur un total de 29 élèves)		
		Nombre total de combinaisons : 16			Nombre total de combinaisons : 36				
		Apparition des critères sur l'ensemble des combinaisons.	Pourcentage		Apparition des critères sur l'ensemble des combinaisons.	Pourcentage			
Ethique fondée sur la Bienveillance	Responsabilité	10x	62%	14	17x	50%	20		
	Communication	1x	6%	1	13x	39%	14		
	Empathie	4x	25%	5	9x	27%	12		
	Contexte	11x	69%	21	17x	50%	20		
	Egocentrisme	5x	31%	5	8x	24%	9		
	Morale	6x	37%	8	8x	24%	14		
	Droits	1x	6%	1	2x	6%	4		
Ethique fondée sur la Justice	Valeur (s)	6x	37%	9	15x	45%	24		
	Alternatif	5x	31%	5	7x	21%	10		

### 1<sup>ER</sup> DILEMME DIT « DU PETIT PAIN »

#### **Arguments déontologiques :**

Par ordre décroissant d'apparition des critères dans les opinions émises par les enfants, *la formulation d'un jugement de valeur* vient en premier, cité par une majorité de 24 élèves. En deuxième, *le suivi ou l'évocation des règles morales ou de la légalité*, cité par 17 élèves. Ensuite, *la prise en compte des intentions et des particularités du contexte*, cité par 15 élèves et *la compréhension empathique des réactions du protagoniste*, cité par 11 élèves.

Relevons également qu'aucun enfant n'évoque un argument déontologique comprenant *la recherche d'un compromis par le dialogue et la communication*, et qu'un seul enfant évoque dans son opinion *la responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle*.

D'ailleurs, nous retrouvons ces mêmes critères dans les combinaisons dominantes, c'est-à-dire qui sont reprises par le plus d'élèves : *morale + valeur* (8 élèves), *contexte + valeur* (5 élèves), *empathie + contexte + valeur* (5 élèves).

#### **Arguments issus de la situation dilemme :**

Une différence nette s'observe, puisque les deux critères les moins évoqués dans la première phase se trouvent être les plus évoqués dans cette deuxième phase. En effet, *la responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle* est émise par 26 élèves et *la recherche d'un compromis par le dialogue et la communication* par 17 élèves.

Les données montrent par contre que de manière constante, *l'assouvissement d'intérêts égocentriques* et l'évocation des *droits individuels* ne sont presque pas représentés.

Nous retrouvons d'ailleurs dans les combinaisons une dominance de la *responsabilité*, qui figure dans 62% d'entre elles. En d'autres termes, ce critère fut fortement combiné, essentiellement avec les critères *contexte* et *alternatif* (tous deux 8 fois). Il est aussi intéressant de relever que les combinaisons les plus largement reprises sont : *responsabilité + communication* (13 fois), *responsabilité + empathie + contexte* (8 fois), *morale + valeur* (6 fois), *resp. + communication + empathie + contexte + alternatif* (6 fois).

Les arguments issus de la question déontologique présentent une dominance de critères orientés vers une justification rationnelle faisant appel à la moralité, avec pour critère

dominant *la formulation d'un jugement de valeur*, cité par 80% des élèves. Cela montre que sur cette question, les enfants avaient une idée très précise de ce qui convient mieux de faire ou de ce qui est « juste ou faux », en termes de hiérarchie des critères moraux, pour reprendre l'hypothèse de Piaget. D'ailleurs, nous avons relevé 20 réponses « Oui, c'est grave » contre 16 réponses « Ça dépend ». Or la majorité des arguments issus de la situation dilemme présentent une dominance de critères orientés vers le relationnel, avec notamment une présence bien plus marquée du critère de *la prise en compte des intentions et des particularités du contexte*, le critère de *la valeur* étant tout de même maintenu par 50% des élèves.

Nous nous attendions à de tels résultats. En effet nous soumettions l'hypothèse que face à une situation plus concrète, les enfants se rendraient mieux compte des particularités du contexte qui influent sur une prise de décision et tendraient à nuancer leurs propos, faisant ainsi appel à une morale plus autonome. A contrario, la question déontologique, plus abstraite, appelle naturellement à répondre plus « automatiquement » et donc à se référer à une morale hétéronome. En analysant en détail la teneur de leurs jugements axés sur *les règles morales ou la légalité*, nous remarquons que la majorité de ces jugements issus de la question déontologique se réfèrent à une morale hétéronome, tandis que 2/3 des arguments issus de la situation dilemme correspondent à une forme de morale autonome. En d'autres termes, 40% des élèves adoptent un jugement plus personnel, plus réflexif et moins simpliste. Ces résultats sont d'ailleurs confirmés par nos relevés concernant l'évolution globale des propos des enfants, puisque nous avons noté que la moitié des enfants amènent de la nuance à leurs propos au cours de la discussion.

C'est pourquoi il est d'autant plus intéressant de constater que 6 enfants (soit 1/5 de l'ensemble) ont soumis un jugement moral anticonformiste lors de la première question déontologique, classés en 4 combinaisons différentes. En effet, ceci nous offre un aperçu du potentiel de leur pensée divergente et ce témoin nous est d'autant plus précieux que cette première opinion fut strictement personnelle et ne fut pas influencée ou amenée par la discussion avec leurs autres camarades. Nous analyserons plus en détail la teneur de leurs arguments alternatifs dans le sous-chapitre qui y est consacré.

En comparant les combinaisons issues de la deuxième phase, le cas dilemme, nous constatons que la combinaison regroupant le plus de critères et donc relevant d'un jugement moral plus

élaboré et plus subtil est reprise par 6 élèves (ce qui représente 1/5 de la population étudiée) et en fait une des combinaisons les plus évoquées. Il s'agit de la combinaison *responsabilité + communication + empathie + contexte + alternatif*. Relevons encore que dans cette combinaison, tous les critères liés à une éthique orientée vers la bienveillance sont présents.

## 2<sup>e</sup> DILEMME DIT « DU PORTEFEUILLE »

### **Arguments déontologiques :**

Le critère le plus évoqué (2/3 des élèves) se trouve être ici *la prise en compte des intentions et des particularités du contexte*, suivi de *la responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle* (évoqué par la moitié des élèves). En revanche, *la recherche d'un compromis par le dialogue et la communication* et *l'évocation des droits individuels* n'apparaissent chacun qu'une seule fois dans un argument déontologique. En revanche, la formulation de jugements de valeurs est moins dominante que dans le dilemme « du petit pain ». D'ailleurs, la majorité des enfants ont directement répondu « ça dépend » (22 élèves), contre seulement 8 enfants qui répondirent « Oui, on doit toujours tenir une promesse ». Nous expliquons cela par la nature du dilemme, que le conflit de loyauté mis en jeu rendait plus complexe et plus subtil. Nous supposons donc qu'il fut plus ardu pour les élèves de hiérarchiser les critères moraux ou de décider de la pertinence des actions qu'il convenait de faire. De plus, nous supposons que la notion de légalité ou les attentes de la morale étaient ici moins évidentes à cerner, puisque le dilemme fait d'abord référence à un conflit de loyauté et ne remet pas directement en question le caractère moral du vol du portefeuille. Nous pensons que le dilemme « du portefeuille » demande une réflexion plus subtile de la part des enfants, notamment dans l'enjeu relationnel qu'il met en évidence.

A noter qu'ici encore, nous relevons presque les mêmes proportions de jugements qualifiés d'*alternatifs* que pour la question déontologique du premier dilemme.

### **Arguments issus de la situation dilemme :**

Tandis que les critères dominants dans la première phase le demeurent, deux contrastes nous interpellent : *la recherche d'un compromis par le dialogue*, presque absent des arguments déontologiques, apparaît dans l'argumentaire de 14 enfants, soit la moitié des élèves sondés.

De même, le critère *formulation d'un jugement de valeur* qui était cité par 30% des enfants se retrouve cité par la presque majorité d'entre eux.

Tout comme dans la situation dilemme « du petit pain », les deux critères dominants sont *la responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle* et *la prise en compte des intentions et des particularités du contexte*, puisqu'ils apparaissent dans 17 combinaisons différentes sur un total de 36. Nous remarquons également que la proportion *d'évocation des droits individuels* demeure très faible, puisque seuls 4 élèves prennent en compte ce critère, réparti sur 2 combinaisons. En revanche, la portion d'élèves formulant un argument fondé notamment sur *la peur de la punition ou l'assouvissement d'intérêts égocentriques* est plus grande qu'au premier dilemme.

La différence dans le nuancement et l'autonomie des propos entre la première et la deuxième situation se découvre également dans l'analyse détaillée de la teneur de leurs jugements axés sur *les règles morales ou la légalité*. En effet, nous remarquons que la majorité de ces jugements issus de la question déontologique se réfèrent déjà à une morale autonome, aussi seul 1/3 des élèves s'éloignent d'une morale hétéronome au cours de la discussion avec la classe pour adopter une réflexion plus indépendante et plus nuancée.

Nous observons également une augmentation des jugements se rattachant aux notions de *valeur* et de *morale* dans la situation dilemme, peut-être justement parce que la discussion au sein de la classe a permis de structurer leur pensée et la confrontation des idées a aidé à clarifier leurs attentes personnelles.

#### PREMIÈRES CONCLUSIONS À LA QUESTION DE RECHERCHE « QUEL JUGEMENT MORAL UN ENFANT DE NEUF ANS AURAIT-IL TENDANCE À FORMULER ? »

Nous terminerons cette première analyse en relevant que de manière globale, nous observons une prévalence des critères orientés vers la relation à l'autre dans la bienveillance et la prise en compte des intentions d'autrui ou des particularités du contexte. Aussi pouvons-nous dire que les enfants ont une conception éthique plus proche de celle de Gilligan.

Sur l'ensemble des catégories, les critères évoqués en moyenne par le plus grand nombre d'élèves sont *l'empathie* (71 % des élèves), suivi du *contexte* (63%), de la *valeur* (61%), de la *responsabilité* (52%) et de la *morale* (49%). Tandis que les critères les moins évoqués sont

l'*égocentrisme* et les *droits individuels*. Nous expliquons ces résultats en partie par l'évolution cognitive ayant lieu au cours de l'enfance et présentée dans les apports théoriques de notre hypothèse. En effet, notre recherche confirme notre hypothèse selon laquelle l'enfant âgé de 9 ans peut percevoir les enjeux relationnels d'une situation et formuler un jugement empreint d'empathie. Nous relevons tout de même qu'en moyenne seul un enfant sur trois entrevoit la résolution d'un conflit par le dialogue avec la personne concernée, ce qui nous surprend quelque peu... nous attendions un chiffre plus élevé, en vue des recherches présentées par Pagoni- Andréani (1999).

En outre, nos résultats nous permettent de soumettre l'hypothèse qu'à 9 ans, au moins un enfant sur deux sera capable de se détacher d'une morale imposée par l'adulte et de développer sa propre réflexion autonome. De même, la forte proportion d'enfants apportant des nuances à leurs propos, notamment en lien avec *la prise en compte des intentions et des particularités du contexte*, montre que plus d'un enfant sur deux conçoit les règles comme flexibles. Dans la même lancée, nous confirmons l'hypothèse selon laquelle l'enfant sera capable d'établir sa propre échelle de valeur lors du jugement d'une action.

Toutefois, l'absence de notions de droits individuels nous interpelle fortement. Comment l'expliquer ? Nous ne pouvons oublier la possibilité que les enfants éprouvent des lacunes dans les connaissances générales de leurs droits, en tant qu'enfants et en tant qu'êtres humains. L'instruction publique remplit-elle pleinement son rôle d'éducation civique ? Permet-elle à un enfant de savoir si le droit à la propriété privée prévaut sur le droit à la vie ? Comme attendu, nous comptons d'ailleurs bien peu d'arguments transgressifs s'appuyant sur cette notion et si nous pouvons établir une proportion relative aux enfants atteignant un degré de maturité élevé selon les standards de Gilligan, il nous est en revanche difficile d'en faire autant concernant les critères de Kohlberg, puisque peu d'arguments s'orientent vers cette éthique. Néanmoins, nous souhaitons orienter notre analyse vers notre deuxième question de recherche et étudier le potentiel créatif d'un enfant de 9 ans.

#### ARGUMENTS CONSIDÉRÉS COMME ANTI- CONFORMISTES OU ALTERNATIFS

Etant donné que notre recherche interroge essentiellement le potentiel de la pensée divergente des enfants lors de questionnements à caractère éthique, il paraît évident que tout argument formulé par les enfants qui paraissait anticonformiste ou exprimait une réflexion

alternative a retenu notre attention. Aussi l'analyse des données recueillies nous a permis de mettre en évidence quelques lignes directrices fondamentales répondant à notre question de recherche.

En effet, nous avons systématiquement relevé que la proportion de combinaisons entre les argumentaires déontologiques et issus de la situation dilemme double, de sorte qu'entre la première et la deuxième phase, le nombre de combinaison dans le dilemme « du petit pain » passe de 14 à 27 et dans le dilemme « du portefeuille », de 16 à 36. De surcroît, nous avons observé que le nombre de combinaisons augmente lors de la 2<sup>e</sup> visite. Serait-ce là un signe que l'horizon réflexif des enfants s'élargit ?

Ceci nous amène à poser le postulat suivant : le potentiel créatif des élèves s'accroît lors de la deuxième phase, puisque la richesse des combinaisons de critères et donc la variabilité de leurs jugements s'accroît. Comment l'expliquer ?

Nous soumettons précédemment l'hypothèse que la présentation d'un cas concret permettrait aux élèves de mieux se représenter les enjeux moraux, contrairement à la question d'ordre déontologique qui demeure très abstraite et appelle peut-être plus facilement à répondre par un automatisme. En outre, la confrontation des idées avec les pairs peut également favoriser l'évolution de la pensée. Ainsi, l'émergence de la morale autonome de l'enfant entre en corrélation avec une élaboration plus créative de ses arguments.

Nous pensons intéressant de poursuivre la réflexion en relevant les cas d'enfants pour qui la discussion au sein de la classe a réellement fait évoluer leur opinion sur la réaction à adopter face au dilemme. La plupart des enfants dont l'opinion s'est clairement modifiée, et non pas simplement nuancée, ont en effet abouti à la formulation d'arguments alternatifs.

Voici M., qui répondit à la question déontologique du premier dilemme : « *Ce n'est pas acceptable de voler, car après c'est aux autres de racheter et ce n'est pas respectueux* » et conclut finalement : « *Si avant de voler on demande la permission et que la personne refuse, c'est moins grave que de voler sans demander la permission* ».

Voici le cas de R., qui répondit à la question déontologique du deuxième dilemme : « *Oui, si on veut avoir des copains et qu'on fait des promesses, il faut les tenir car sinon ça va les rendre tristes et peut-être ils ne voudront plus être mes amis* ». A la fin, il conclut sa pensée par : « *Je*

*croyais que voler, ce n'était jamais bien. Mais si je dois revoler à Thomas le portefeuille qu'il a pris pour le rendre à Paul, alors c'est bien de voler ».*

Voici encore E., qui au deuxième dilemme pensait au début : « *David devrait dénoncer Thomas à l'enseignant. Quand on a fait exprès de faire quelque chose de méchant, il faut le dire* », termine en disant : « *Finalement, ce serait mieux de d'abord parler à Thomas et lui demander de rendre le portefeuille à Paul. S'il refuse, alors il faut s'adresser à un adulte* ».

Par ailleurs, un comptage détaillé nous révèle que 18 élèves, soit 62% des enfants interrogés, ont émis au moins une fois un avis classé comme divergent. Ainsi, nous retrouvons 28 combinaisons dans lesquelles le caractère alternatif ou anticonformiste de l'argument apparaît, ce qui équivaut au tiers de la totalité des combinaisons. Parmi celles-ci, deux critères semblent presque systématiquement associés au caractère alternatif : *la responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle*, qui apparaît dans 18 combinaisons et *la prise en considération des intentions ou du contexte*, qui est évoquée 20 fois. Il est frappant de constater la dominance des critères orientés vers une éthique de la bienveillance sur ceux issus de Kohlberg, à l'exception près de *la formulation d'un jugement de valeur*, combiné 14 fois à l'alternatif, ce qui en fait le troisième critère qui y est le plus souvent associé. Par conséquent, tous les jugements moraux formulés par les enfants comportant un aspect anticonformiste (toutes catégories confondues), sont systématiquement associés à un critère issu de l'éthique du *Care*.

De surcroît, nous remarquons que lorsque tous les critères liés à l'éthique de la bienveillance sont cochés, le jugement de l'enfant se démarque automatiquement de la norme, nous constatons par conséquent qu'un argument relevant d'une conscience subtile de la relation à autrui est également automatiquement alternatif. Nous expliquons cela par le fait que dans ce cas, l'argument va au-delà des attentes communément admises. Nous avons relevé 6 arguments de ce genre, partagés par 15 élèves, dont un seul garçon. Bien que ce ne soit pas le sujet de notre recherche, cette donnée a retenu notre attention et nous amène à nous interroger sur l'influence qu'aurait le genre sur la production du jugement moral. Voici quelques jugements moraux illustrant notre propos :

N., premier dilemme : « *Tom aurait pu essayer de rembourser la boulangère par après, le soir lorsque ses parents seraient rentrés. Il faut pour cela que la boulangère lui fasse confiance* ».

J., deuxième dilemme : « *Avant de dénoncer Thomas, je pense que David devrait lui demander de rendre le portefeuille à Paul et s'il refuse, alors David devra le dénoncer, même si je sais que l'amitié c'est sacré. Si Thomas ne rend pas le portefeuille, je le prendrai moi-même pour le rendre à Paul. Si Thomas se rend compte que c'est moi, je lui expliquerais ou je le préviendrai avant* ».

M., deuxième dilemme : « *David doit d'abord parler à Thomas, peut-être qu'il ira ensuite se dénoncer lui-même ou lui rendre le portefeuille. Comme ça David sait ce que Thomas pense, pourquoi il a fait ça et ce qu'il pense de son geste. Il faut aider Thomas à comprendre que c'est pas bien ce qu'il a fait et lui parler plusieurs fois, au cas où il changerait d'avis* ».

#### CONCLUSIONS À LA QUESTION DE RECHERCHE « QUEL EST LE POTENTIEL CRÉATIF DE LA PENSÉE MORALE D'UN ENFANT DE NEUF ANS ? »

Au terme de cette analyse, nous souhaitons mettre en lumière plusieurs aspects. En premier point, la diversité des combinaisons relevées reflète la variabilité des jugements moraux des enfants et la variabilité dans l'agencement des critères montre le potentiel créatif de leur pensée. En orientant notre analyse vers les variabilités de combinaisons entourant le critère de l'anticonformisme, nous avons perçu une forte dominance de critères axés vers le relationnel. Cela montre que le potentiel de la pensée divergente des élèves émerge de leur manière de considérer leur relation à autrui et de leur conscience des exigences propres à chaque situation.

En outre, le nombre plus élevé de combinaisons lors du questionnement sur la situation concrète révèle que le potentiel créatif de l'enfant se déploie pleinement lorsqu'il est amené à réfléchir sur une situation concrète.

Dans l'ensemble, nous considérons que le potentiel créatif observé au travers des réflexions des élèves est assez réjouissant, puisque la proportion d'élèves formulant un jugement moral alternatif est relativement élevée, ainsi que nous l'avons présenté. Toutefois, il n'est pas optimal, dans la mesure où la combinaison des standards selon Kohlberg et Gilligan est déséquilibrée.

## CONCLUSION

Au terme de ce travail de recherche, nous souhaitons relever notre satisfaction quant aux résultats obtenus, puisqu'ils répondent à nos questions de recherches, confirment notre hypothèse et sont les témoins d'un sujet qui nous a passionnés tout au long de notre parcours. Aborder la philosophie avec les enfants est un vaste domaine et les réponses issues des échanges menés auprès des deux classes de 6<sup>e</sup> Harmos contribuent à alimenter notre désir de poursuivre nos recherches dans ce domaine aussi bien que d'inclure à notre enseignement le domaine de la philosophie pour enfants.

Notamment, nous fûmes surpris de la pertinence de la grille d'analyse que nous avons élaborée. En effet, elle nous a permis de connaître les élèves sous un angle bien différent et nous a semblé un outil formidable pour tout enseignant souhaitant découvrir la richesse de la pensée de ses élèves. Dès lors, nous pensons qu'il est possible d'utiliser cette grille en classe. Le fait de répertorier les arguments des élèves permet de trier les informations et de prendre du recul afin de relancer le débat à une leçon suivante. De plus, nous pourrions imaginer qu'une utilisation régulière de la grille permettrait de mesurer l'évolution de leur pensée et de leur jugement moral.

Concernant plus précisément le cadre de notre recherche, nous pensons intéressant de relever que les élèves étaient issus de milieux très variés, aussi estimons-nous que cette richesse culturelle donne de la valeur à notre travail, nous recouvrons ainsi des perspectives d'opinions plus larges.

En dernier lieu, notre recherche a amorcé une suite de questionnements et de pistes de réflexions que nous souhaitons présenter ci-suit :

Qu'est-ce qui fait que certains enfants développent une conscience d'autrui et une vision bienveillante si pointue ? Est-ce un phénomène nouveau ou cette dimension a-t-elle toujours fait partie de la réflexivité des enfants ? Quels sont les facteurs favorisant le développement du jugement moral et de la pensée divergente ?

Qu'en est-il de la qualité du jugement moral et du potentiel créatif des enseignants ?

Il serait fort intéressant de mener cette même recherche auprès des enseignants, car si nous attendons d'eux qu'ils favorisent la pensée divergente au sein de leur enseignement, il serait souhaitable qu'ils y soient sensibilisés.

### **LIMITES DE LA RECHERCHE**

Si les résultats de notre recherche sont très concluants, nous devons malgré tout souligner quelques réserves. En effet, cette recherche pourrait être menée à plus large échelle, en interrogeant un plus grand nombre d'élèves sur des dilemmes de nature différente, afin de comparer les réponses obtenues. Cela lui confèrera à la fois plus de pertinence et permettrait de cibler avec plus d'acuité la relation entre la nature du dilemme et la forme de jugement moral énoncée. De plus, nous concédonns que la nature du dilemme peut influencer sur les formes de jugement moral évoquées, c'est pourquoi une recherche menée sur un éventail de dilemmes plus varié pourrait donner une objectivité accrue aux résultats.

D'autre part, nous n'avons pu classer toutes les réponses des élèves, car il nous manquait parfois une explication supplémentaire permettant de comprendre exactement le fond de la pensée de l'enfant. Par exemple, le contexte de l'énoncé ne nous permettait pas toujours de savoir ce que l'enfant entendait par « c'est aussi la faute de la boulangère » : est-elle fautive de ne pas avoir mieux surveillé son étalage ou de ne pas avoir pris soin de l'enfant ? Constat identique lorsque l'enfant ne parvenait pas à exprimer son avis, en raison de difficultés liées à la langue française. Lors d'une prochaine recherche de ce genre, il paraîtrait important de se donner l'opportunité de retourner ultérieurement en classe pour demander à l'enfant d'expliquer le fond de sa pensée. A cela s'ajoute que nous ne sommes pas toujours parvenus, au cours de la discussion au sein de la classe, à interroger tous les élèves, bien que nous y ayons accordé une attention particulière. Aussi y a-t-il certains enfants pour lesquels nous n'avons récolté que leur réponse écrite et aucun argument énoncé à l'oral, c'est pourquoi nous admettons l'éventualité qu'un enfant aurait évoqué une autre forme d'argument s'il en avait eu l'occasion, faisant peut-être varier quelque peu nos résultats, notamment concernant le nombre de combinaisons émises.

Ensuite, nous regrettons de ne pouvoir établir avec certitude si la progression observée entre le premier et le deuxième dilemme dépeint l'évolution de la réflexivité des élèves ou relève simplement de la nature des dilemmes. Ceci pourrait être d'ailleurs le sujet d'une nouvelle recherche se concentrant sur l'évolution du jugement moral.

De surcroît, deux paramètres ne purent être vérifiés à travers notre recherche et mériteraient une attention plus particulière : l'influence du genre et du groupe sur l'élaboration du jugement moral. En effet, il aurait été intéressant d'étudier si une différence significative était observable dans le jugement moral entre garçons et filles, car s'il nous a semblé apercevoir des différences, nous ne pouvions tout à fait les vérifier, l'infrastructure de notre recherche ne s'orientant pas sur cette question et nous n'avons pas suffisamment approfondi ce paramètre dans notre cadre conceptuel. De ce fait, tirer des conclusions à partir de nos relevés aurait comporté trop de biais pour être pertinente. Par exemple, il est possible que les garçons n'aient pas voulu reconnaître ou exprimer un certain type d'arguments simplement parce qu'une fille l'aurait émis ; les clivages garçons-filles au sein d'une classe n'étant ni vérifiables, ni contrôlables.

Quant à la question de l'influence du groupe classe sur le jugement moral de l'individu seul et de son rôle de régulation, cela revient d'une part à prendre en compte l'éventualité selon laquelle les données récoltées puissent être biaisées, si on considère qu'un enfant ait pu émettre une opinion non pas personnelle, mais contaminée par celle d'un camarade. Toutefois, l'attitude relativement têteue des enfants interrogés laisse supposer que ce ne fut pas le cas. D'autre part, cela questionne le potentiel réflexif du groupe classe et le rôle d'une « communauté de recherche » ainsi nommée par Lipman (2006, 2<sup>e</sup> éd.) et Sasseville (2009). Il s'agit d'étudier l'effet de la dynamique de groupe sur une décision individuelle ou collective, en se demandant si une prise de décision ou un comportement découlent de la seule responsabilité de l'individu ou sont induits par le contexte. Quelle est la part de responsabilité du groupe sur un comportement individuel ? A petite échelle, il pourrait s'agir de la responsabilité de la classe sur un comportement individuel d'un élève et à plus large échelle, la relation entre l'individu et la société. A ce sujet, nous souhaitons indiquer que nous avons choisi de nous cantonner à des questionnaires individuels en raison de nos ressources théoriques, orientées vers l'élaboration d'un jugement moral individuel.

Finalement, nous relèverons notre difficulté à rester neutre lors de la première utilisation de la grille d'analyse. En effet, nous avons dû poser une distinction claire entre nos attentes ou représentations personnelles et la nécessité de distribuer les coches de façon objective, sans jugement de valeur ni a priori. Par exemple, un argument pouvait être alternatif, bien que notre jugement personnel le considère comme immoral. De même, il ne fut pas aisément de maintenir avec cohérence la manière de classer les réponses des élèves et il nous semble important de souligner que tout enseignant souhaitant utiliser cette grille doit d'abord définir pour lui-même quelles attentes il pose derrière chaque critère.

### **DÉCLARATION SUR L'HONNEUR**

Haute Ecole pédagogique Fribourg  
Pädagogische Hochschule Freiburg



#### **Déclaration sur l'honneur**

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

**Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.**

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Fribourg, le 07 avril 2018

Lieu, date

Rebecca Short  
Signature

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aden, J., & Piccardo, E. (2009). La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation. Entretien avec Todd Lubart. *Synergies Europe*, 4. France : Gerflint.
- Bachler, L. (2013). Philosophie et psychologie : la question du jugement moral. Dans *Psychologie du jugement moral: Textes fondamentaux et concepts* (pp. 197-227). Paris, France : Dunod.
- Baux, T. (2013). Quelles sont les qualités humaines déterminantes dans la jungle professionnelle actuelle ? *Tourmag, la chronique de Thierry Baux, Fondateur-Gérant de B-Ressource*. Récupéré à [http://www.tourmag.com/Quelles-sont-les-qualites-humaines-determinantes-dans-la-jungle-professionnelle-actuelle%C2%A0\\_a60065.html](http://www.tourmag.com/Quelles-sont-les-qualites-humaines-determinantes-dans-la-jungle-professionnelle-actuelle%C2%A0_a60065.html).
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bègue, L., Bachler, L., Blatier, C., & Przygodzki-Lionet, N. (2013). *Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts*. Paris, France : Dunod.
- Brabeck, M. (2013). Des différences entre les hommes et les femmes concernant le jugement moral ?. Dans *Psychologie du jugement moral: Textes fondamentaux et concepts* (pp. 85-107). Paris, France : Dunod.
- Brugère, F. (2006). *La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes*. Récupéré à [http://www.iref.uqam.ca/upload/files/prog\\_3cycle/textes/Brugeres\\_Sollicitudes.pdf](http://www.iref.uqam.ca/upload/files/prog_3cycle/textes/Brugeres_Sollicitudes.pdf).
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel, Suisse : CIIP.
- Conférence intercantionale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse : CIIP.

Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, 57. Récupéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/57-octobre-2010-essentiel.pdf>

Garczynska, V. (2016). Pourquoi développer la pensée créative dans l'éducation ? *Exploration pédagogique*. Récupéré à <http://www.explorationpedagogique.com/single-post/2016/1/7/Pourquoi-d%C3%A9velopper-la-pens%C3%A9e-cr%C3%A9ative-dans-l%E2%80%99%C3%A9ducation->

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conception of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.

Goldschimdt, M. (2017). L'entreprise de demain : 7 dimensions phares pour prospérer. *Management Training Coaching*. Récupéré à <http://management-training-coaching.ch/?p=201>.

Hamel, G. *Reinventing the Technology of Human Accomplishment*. Récupéré à <http://www.garyhamel.com/video/reinventing-technology-human-accomplishment>.

Hoffman, M. (2013). Développement moral et empathie. Dans *Psychologie du jugement moral: Textes fondamentaux et concepts* (pp. 5-33). Paris, France : Dunod.

Kniberg, H. & Ivarsson, A. (2012). *Scaling Agile @ Spotify with Tribes, Squads, Chapters & Guilds*. Repéré à <http://blog.crisp.se/wp-content/uploads/2012/11/SpotifyScaling.pdf>.

Kohlberg, L. (2013). Stades de la moralité et moralisation. L'approche cognitive-développementale. Dans *Psychologie du jugement moral: Textes fondamentaux et concepts* (pp. 129-170). Paris, France : Dunod.

Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas). Dans Jean-Marc Ferry et Boris Libois (dir.). *Pour une éducation postnationale* (pp. 111-128). Bruxelles, Belgique : éditions de l'Université de Bruxelles, coll. Philosophie et Société.

Leleux, C., & Lantier, J. (2010). *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, 166, 71-87.

Leleux, C. (2016). Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves. *Revue Didactique des Sciences des Religions*.

Lerner, M. (2013). Deux systèmes de moralité : les intuitions heuristiques et le raisonnement systématique. Dans *Psychologie du jugement moral: Textes fondamentaux et concepts* (pp. 35-57). Paris, France : Dunod

Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Marazzato, L. & Rebello, N. (2013). *Care et enseignement. Quelle place pour le Care en termes de posture professionnelle au secondaire II* ? Lausanne, Suisse : Haute Ecole Pédagogique Vaud, MAS II.

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

Piolat, A. & Latchimy, I. (2013). Cognitions et émotions morales : de l'intérêt des études exploitant le dilemme du trolley. Dans *Psychologie du jugement moral : Textes fondamentaux et concepts* (pp. 59-84). Paris, France : Dunod.

Puozzo Capron, I. & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'EDUCATEUR*, 2, 13-14.

Rey, O., & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Education*, 70. Récupéré à <https://edupass.hypotheses.org/1096>

Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms* [Vidéo en ligne]. Repéré à [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms).

Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants. 3<sup>e</sup> édition.* Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Taddei, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : Un défi majeur de l'éducation de 21<sup>e</sup> siècle.* OCDE.

Vandenplas Holper, C. (2013). Le jugement moral chez l'enfant : perspectives piagétiennes. Dans *Psychologie du jugement moral : Textes fondamentaux et concepts* (pp. 111- 127). Paris, France : Dunod.

**ANNEXES**

Prénom de l'élève :

sexe :

	Forme	<i>Éthique fondée sur la bienveillance</i>		<i>Éthique fondée sur la justice</i>		Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Responsabilité de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Compréhension empathique de la réaction <small>des négociant(e)s</small>
					Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Assouvissement de ses propres intérêts
						Suivi/ Evocation des règles morales ou de la
						Evocation des droits individuels
						Formulation de valeur(s)
						Argument anticonformiste, alternatif
						SELON L'ELEVE :
						SELON LES CHERCHEURS :

Arguments :

*A = question déontologique**B = dilemme moral*

## ***Analyses 1 :***

***Est-ce grave de voler ?***

***Le dilemme du petit pain***

1<sup>e</sup> partie : répond sur ta feuille.

a) Est-ce que c'est grave de voler ? Entoure ta réponse.

OUI

NON

ÇA DÉPEND

b) Explique pourquoi tu penses cela.

---

---

---

---

---

c) Aujourd'hui à midi, Tom ne rentre pas chez lui. Il doit attendre dehors que l'école reprenne l'après-midi. Ses parents sont pauvres et travaillent beaucoup, et ils n'ont rien prévu pour que Tom puisse manger à midi. De toute façon, la porte de l'appartement est fermée à clef.

Tom aurait voulu demander à un de ses camarades de classe s'il pouvait manger chez lui, mais il n'a pas osé, car il est timide et parfois ses camarades se moquent de lui. Il n'a pas non plus osé le dire à la maîtresse, car elle venait de s'énerver en classe contre lui, puisqu'il s'était retourné pour parler.

Tom commence à avoir très faim. Il s'inquiète car il y aura un examen l'après-midi et il sait que sans manger, il n'arrivera pas à se concentrer.

En face de l'école, il y a une boulangerie... Tom décide d'entrer à l'intérieur et demande à la boulangère s'il pourrait recevoir un sandwich, mais la boulangère refuse de lui en donner un.

Tom ressort et regarde à travers la vitre les petits pains. Il s'aperçoit que la boulangère est dans la cuisine et a le dos tourné. Alors il entre dans la boulangerie et vole un petit pain. Mais en sortant, la boulangère l'attrape par la manche. Tom la pousse, la boulangère tombe et se tape très violemment la tête.

**Y a-t-il un fautif dans cette situation ?**

*Exprime ton avis et explique pourquoi tu le penses.*

---

---

---

---

---

---

---

**2<sup>e</sup> partie : discussion avec la classe (d)**

La classe est-elle arrivée à une conclusion ? OUI / NON.

Es-tu d'accord avec la conclusion de la classe ? OUI / NON.

As-tu changé d'avis suite à la discussion avec la classe ? OUI / NON.

Pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Ethique fondée sur la justice</b>				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit  L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Oui, si il y a des caméras qui contrôlent et la police on est mal barré et on peut aller en prison.	x					x	x			
B – Même si le petit pain ne coûte pas cher genre 10 centimes c'est quand même un crime.	x					x		x		

<b><i>Le dilemme du petit pain, classe 1</i></b>	<b>Forme</b>		<b><i>Éthique fondée sur la bienveillance</i></b>			<b><i>Ethique fondée sur la justice</i></b>			<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>			
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	
<p><i>Arguments :</i></p> <p><i>A = question déontologique</i></p> <p><i>B = dilemme moral</i></p>	x	x				x						
<p>A – Ça dépend, si on vole des armes ou de la drogue pour les détruire, il y aura moins la guerre, il n'y aura plus de sida (drogue liquide) et ce sera enfin un monde meilleur.</p> <p>B – Les deux sont fautifs. Si j'étais à la place de la boulangère j'aurais donné des petits pains à ceux qui le veulent.</p>	x	x				x				x	x	NUANCE

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Ethique fondée sur la justice</b>				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	x	x										
A – On peut voler quand c'est pour sa santé mais pas pour le plaisir. Si on a vraiment rien, pas à manger, alors il n'y a qu'une solution.	x	x		x	x					x	x	
B – Les deux sont fautifs parce que Tom lui demande gentiment et la dame voit qu'il est très pauvre et lui refuse le petit pain et Tom la pousse brusquement.	x	x	x	x	x	x					x	
B – La boulangère a mérité ce qu'elle a fait à Tom, elle s'est cogné la tête. C'est ce qu'elle méritait pour avoir fait de la peine à Tom.	x	x	x	x						x		

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des non-déontologiques (émotions)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Ça dépend, parfois c'est urgent, comme si par exemple quelqu'un aurait une arme, du poison ou quelque chose de dangereux. Dans ce cas il faudrait le lui voler pour le donner à la police.	x			x						x	SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – Tom a volé la boulangère et l'a poussée, il est fautif. C'est la loi qui l'interdit.	x						x				
B – Tom a fait exprès de pousser la boulangère.	x	x						x			
B – C'est la loi ou le patron qui interdit à la boulangère de donner le petit pain, même si elle voulait dire oui.	x						x	x			
B – Tom aurait pu essayer de demander ailleurs ou ne voler que le truc le moins cher. Dans ce cas, il est moins fautif, mais s'il se fait attraper, il ne devrait pas continuer.	x	x	x	x	x						

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	<b>Forme</b>	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Ethique fondée sur la justice</b>			<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>
		<b>L'argument est intelligible à l'écrit</b>	<b>L'argument est intelligible à l'oral</b>	<b>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</b>	<b>Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication</b>	<b>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</b>	<b>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</b>	<b>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</b>	<b>Suivi/évocation des règles ou de la légalité</b>
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>									
A – Les gens n'ont pas mérité qu'on leur vole de l'argent ou des affaires, c'est injuste.	x							x	x
B – Tom est fautif parce qu'il a volé, mais la boulangère aussi pour avoir refusé de lui donner un petit pain. Je ne comprends pas son refus, pourquoi ne lui a-t-elle pas donné le petit pain ?	x	x	x	x	x				x
B – Refuser par oral, c'est moins grave que de pousser, car il y a un mal physique. Tom ne doit pas se sentir très fier...	x							x	x
B – Tom a fait exprès de pousser la boulangère.	x	x							

Le dilemme du petit pain, classe 1	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance				Ethique fondée sur la justice				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes <small>L'émotion</small>	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Ça dépend. Certains vont d'abord demander, mais voleraient quand même si on leur refuserait. D'autres volent sans même demander. Les deux sont graves. Mais parfois aussi on est vraiment obligé de le faire.	x		x	x	x			x	x	SELON L'ELEVE : NON	
B – Les deux sont fautifs car la dame aurait pu donner le pain, mais le garçon n'avait pas à voler, il aurait pu trouver de l'argent lui-même, même si ses parents sont pauvres, ou demander de l'aide à la maîtresse ou ses camarades.	x	x	x				x		x	SELON LES CHERCHEURS : NON	
B – La boulangère a mérité ce qu'elle a fait à Tom, elle s'est cogné la tête. C'est ce qu'elle méritait pour avoir fait de la peine à Tom.	x	x						x	x		

Le dilemme du petit pain, classe 1	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance				Éthique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).			
Arguments :		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des personnes (émotions)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Oui c'est grave, c'est bien pour ça que la police et presque tout le peuple l'interdit.	x							x		x		
A – Ça dépend, parfois on voit que quelqu'un perd quelque chose et on le prend pour soi, même si certains iraient le rendre.	x					x						
B – Il n'y a pas de crime, Tom est pauvre et voulait juste manger pour réussir son examen et la boulangère ne voulait pas se faire voler son petit pain.	x			x	x							
B – La boulangère a mérité ce qu'elle a fait à Tom, elle s'est cogné la tête. C'est ce qu'elle méritait pour avoir fait de la peine à Tom.		x	x	x	x					x	x	
B – Une fois on m'a vendu un petit pain à moitié prix car je n'avais pas assez d'argent, donc c'est faux de dire que la boulangère ne « peut pas » se le permettre, oui elle aurait pu !		x	x	x	x	x					x	

B – Tom aurait très bien pu voler sans demander, au moins il l'a fait.	x	x	x								
B – C'est plus juste que injuste : la boulangère s'est fait mal, Tom a faim, ça égalise...	x									x	
B – Si Tom lui avait dit qu'il était pauvre, la boulangère aurait sûrement accepté.	x	x	x	x	x					x	

Prénom de l'élève :

Izabella

sexe : fille

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).			
Arguments :	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui, parce que pour celui qui se fait voler, c'est pas terrible, surtout si elle se fait voler quelque chose qui coûte très cher ou qui est rare.	x			x								SELON LES CHERCHEURS : NON
B – Les deux sont fautifs, la boulangère n'a pas regardé qu'il y avait quelqu'un qui pourrait voler et Tom n'avait pas le droit de faire ça.	x											
B – Si Tom avait demandé plus poliment, plus gentiment, ou lui avait dit qu'il était pauvre, la boulangère serait plus encline à donner.	x	x	x	x								

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des non-déontologiques (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Ça dépend : prendre sans demander un bonbon chez quelqu'un chez qui on est invité, à un anniversaire par exemple, n'est pour moi pas grave tandis que cambrioler une banque, si.	x			x					x		SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – Tom est fautif parce que voler dans un magasin c'est pas bien et en plus faire tomber quelqu'un à terre c'est pas bien.	x						x		x		
B – Tom est fautif, car voler le petit pain et la faire tomber n'est pas très gentil, quelle que soit la réaction de la boulangère, même si elle aurait aussi bien pu donner le petit pain.	x			x			x				
B – Tom n'a pas fait exprès de faire tomber la boulangère. Même si ce n'est pas un crime, il est fautif.	x	x	x	x					x		
B – Tom aurait très bien pu voler sans demander, au moins il l'a fait.	x	x	x								

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des prothématistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>											
A - Ça dépend : les gens très pauvres sont peut-être obligés de voler s'ils ne gagnent pas assez d'argent. Par exemple dans « Les Misérables », Jean Valjean est obligé de voler un pain pour sa famille et je trouve même que ça peut être bien, car celui qui vole, il aime sa famille.	x			x	x				x	x	SELON LES CHERCHEURS : NON
B - Il n'y a pas de fautifs. Tom n'a pas commis de crime et je comprends sa réaction, j'aurais fait pareil. La boulangère n'est pas fautive non plus.	x			x	x						SELON L'ELEVE : NON
B - La boulangère a mérité ce qu'elle a fait à Tom, elle s'est cogné la tête. Elle a ressenti ce qu'elle avait fait à Tom.		x		x					x	x	
B - C'est plus juste que injuste : la boulangère s'est fait mal, Tom a faim, ça égalise...		x							x		

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>		
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Oui parce que normalement il faut payer et c'est pas bien.	x						x		x		
B – Tom n'est pas fautif car il avait faim.	x			x	x						
B – Si Tom lui avait dit qu'il était pauvre, la boulangère aurait sûrement accepté.		x	x	x	x	x				x	
B – La boulangère a mérité ce qu'elle a fait à Tom, elle s'est cogné la tête. Elle a ressenti ce qu'elle avait fait à Tom.		x			x				x	x	
B – C'est plus juste que injuste : la boulangère s'est fait mal, Tom a faim, ça égalise...		x							x		

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des non-déontologiques (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Ça dépend : parfois tu vole quelque chose à une copine avec l'intention de le lui rendre, par contre ce serait plus grave de voler dans un magasin, même si tu penses le rendre, car là on te considérera comme un vrai de vrai voleur !	x			x				x		x	SELON LES CHERCHEURS : NON
B – Le fautif c'est Tom car c'est lui qui a volé le pain, pas la boulangère. Et c'est lui qui doit se forcer pour demander à quelqu'un de l'aide (amis, maîtresse) et personne d'autre !	x						x				
B – La boulangère n'avait pas à le prendre par la manche, mais Tom n'en reste pas moins coupable car il l'a poussée violemment.	x	x									

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>		<b>Forme</b>		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>	
		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A- Oui, car voler peut être très très grave ! Ça peut être dangereux sans qu'on s'en rende compte.		x				x				x			SELON LES CHERCHEURS : NON
A – Ce serait grave pour les vendeurs, car si on leur vole des trucs précieux, ils seront énervés.			x		x				x	x			
B – Pas de fautif car Tom est pauvre et il voulait juste manger mais je pense que la boulangère ne le savait pas.		x		x	x	x	x				x		
B – La boulangère a mérité ce qu'elle a fait à Tom, elle s'est cogné la tête. Elle a ressenti ce qu'elle avait fait à Tom.			x		x					x	x		
B – C'est plus juste que injuste : la boulangère s'est fait mal, Tom a faim, ça égalise...			x			x	x			x			
B – Il a volé pour sa famille.		x	x			x	x			x			

B – Si Tom lui avait dit qu'il était pauvre, la boulangère aurait sûrement accepté.		x	x	x	x	x					x	
---	--	---	---	---	---	---	--	--	--	--	---	--

Prénom de l'élève : Liya sexe : fille

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	<b>Forme</b>		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>	
<i>Arguments :</i>  A = question déontologique  B = dilemme moral	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des antagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui car voler c'est pas bien et le gens qui volent et qui se font pas attraper et qui recommencent se feront de toute façon attraper un jour.	x						x	x		x		SELON LES CHERCHEURS : NON
B	non	non										

Le dilemme du petit pain, classe 1	Forme		Éthique fondée sur la bienveillance			Éthique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).						
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE :	OUI	SELON LES CHERCHEURS :	NUANCE
A – Ça dépend : dans le cas de parents séparés, si le père maltraite l'enfant sur son jour de garde, la maman va peut-être lui voler son enfant, mais ce sera pour le bien de l'enfant.	x				x				x				NUANCE		
B – Tom est fautif, car d'abord il n'a pas osé demander à ses camarades, alors que s'il avait demandé il aurait certainement reçu à manger et il a fait exprès de pousser la boulangère.	x	x	x	x									NUANCE		
B – Tom est fautif car voler ce n'est pas toujours bien.	x						x		x				NUANCE		
B – Tom aurait pu demander le sandwich le moins cher.	x	x	x	x									NUANCE		
B – Ils sont tous deux un peu fautifs.	x	x	x						x				NUANCE		

<b>Le dilemme du petit pain, classe 1</b>	<b>Forme</b>		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>		
<p><i>Arguments :</i></p> <p><i>A = question déontologique</i></p> <p><i>B = dilemme moral</i></p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Oui, car si quelqu'un nous vole de précieux bijoux, on est triste. Même s'ils n'ont pas de valeur aux yeux des autres. C'est comme voler de l'argent à celui qui travaille.				x				x	x		
B – Tom est fautif car la boulangère a besoin de l'argent pour rembourser ses ingrédients.							x				
B – Si Tom lui avait dit qu'il était pauvre, la boulangère aurait sûrement accepté.	x	x	x	x	x				x		



Prénom de l'élève :

Jean

sexe : garçon

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).			
Arguments :  A = question déontologique  B = dilemme moral	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui, voler n'est pas acceptable parce que c'est pas bien.	x							x	x			SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – Les deux sont fautifs. Tom est fautif car il a poussé la boulangère.	x	x										
B - La boulangère est fautive car si elle l'avait pas tiré, elle ne serait pas tombée, même si c'est Tom qui l'a poussée.	x	x	x									

Le dilemme du petit pain, classe 2	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance				Ethique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).		
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Oui, voler est illégal, ce n'est pas pour rien qu'on paye.	x						x	x			
A – Moi ça m'est déjà arrivé de voler quelque chose sans que ce soit grave, par exemple un truc dans la chambre de ma sœur/ mon frère.	x			x	x			x			
B - Tom est fautif, il aurait dû demander à un ami ou à la maîtresse, mais jamais il n'aurait dû voler.	x		x				x				
B – Tom aurait au moins dû demander un petit pain.	x	x	x	x							

Prénom de l'élève : Loïc

sexe : garçon

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>		<b>Éthique fondée sur la justice</b>		<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>							
A – Oui, parce que ce n'est pas bien.	x					x	x
A – Si la personne est victime de chantage, alors c'est moins grave de voler.				x			x
B – Tom est fautif car il a volé et ce n'est pas bien.	x					x	x
B – Tom aurait au moins dû demander un petit pain.		x	x	x			
B – Même si la boulangère refuse, il ne faut pas voler quand même !	x					x	
B – La boulangère n'a juste pas eu de bol.	x						

Prénom de l'élève :

Lenny

sexe : garçon

<b><i>Le dilemme du petit pain, classe 2</i></b>	Forme	<b><i>Éthique fondée sur la bienveillance</i></b>	<b><i>Éthique fondée sur la justice</i></b>	Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p><i>A = question déontologique</i></p> <p><i>B = dilemme moral</i></p>	L'argument est intelligible à l'écrit L'argument est intelligible à l'oral	<p>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</p> <p>Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication</p> <p>Comprendre la réaction des protagonistes (<i>empathie</i>)</p> <p>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</p>	<p>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</p> <p>Suivi/évocation des règles ou de la légalité</p> <p>Evocation des droits individuels</p> <p>Formulation de valeur(s)</p> <p>Argument anticonformiste</p>	SELON L'ELEVE : OUI
A – oui, car c'est un crime.	x		x	SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – C'est un peu la faute aux deux.				

Prénom de l'élève :

William

sexe : garçon

<b><i>Le dilemme du petit pain, classe 2</i></b>	Forme	<b><i>Éthique fondée sur la bienveillance</i></b>			<b><i>Éthique fondée sur la justice</i></b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p><i>A = question déontologique</i></p> <p><i>B = dilemme moral</i></p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui, car ça ne se fait pas de voler.	x						x	
B – Tom est fautif parce qu'il a fait une faute.	x						x	
B – Tom aurait au moins dû demander pour le petit pain.	x	x	x					
B – Tom aurait dû demander à un copain ou à la maîtresse.	x	x	x					

Prénom de l'élève : *Bastien*

sexe : garçon

<b><i>Le dilemme du petit pain, classe 2</i></b>	<b>Forme</b>		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>		<b>Éthique fondée sur la justice</b>		<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>
	<b>L'argument est intelligible à l'écrit</b>	<b>L'argument est intelligible à l'oral</b>	<b>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</b>	<b>Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication</b>	<b>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</b>	<b>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</b>	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>							
A – Oui, car voler c'est pas bien et on peut aller en prison.	x					x	x
B – Tom est fautif parce qu'il a volé.	x					x	
B – Tom aurait dû demander à un copain ou à la maîtresse.	x	x	x	x			
B – Tom aurait au moins dû demander un petit pain.	x	x	x				
B – C'est aussi la faute des parents de Tom, car ils n'ont rien prévu pour lui.	x	x			x		
B – C'est aussi la faute de la boulangère.	x						

Prénom de l'élève :

Joah

sexe : garçon

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>											
A – Oui, car voler n'est pas une chose bien.	x							x		x	
A – Moi ça m'est déjà arrivé de voler quelque chose sans que ce soit grave, par exemple un truc dans la chambre de ma sœur/ mon frère.		x			x	x			x		
B – Tom est fautif, car ce n'est pas bien ce qu'il a fait, voler n'est pas une chose à faire.	x							x		x	
B - La boulangère est fautive car si elle l'avait pas tiré, elle ne serait pas tombée, même si c'est Tom qui l'a poussée.		x	x								
B – C'est aussi la faute des parents de Tom, car ils n'ont rien prévu pour lui. Donc ce n'est pas la faute de Tom.		x	x		x	x					
B – Peut-être que si il avait demandé plus gentiment, plus poliment, la boulangère aurait accepté.		x	x	x							

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	SELON L'ELEVE : NON	A – Oui, car il faut acheter.	x	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)
B – Non, Tom n'est pas fautif, c'est juste qu'il était peureux.	x	x	x	SELON LES CHERCHEURS : NUANCE	B – Les boulangères sont en général plus gentilles avec les petits qu'avec les grands, on donne plus facilement à un petit, car un grand est plus résistant et moins chou, on a moins pitié.	x	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité
								x

Prénom de l'élève : Elsa

sexe : fille

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).				
Arguments :  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : ?	SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
A – Oui, car on a pas le droit de voler, par exemple dans les magasins.	x							x					
B – Tom est fautif car c'est pas bien de voler. Si tu veux manger tu achètes.	x							x		x			
B – Tous sont un peu fautifs, Tom n'est pas le seul à être fautif, ses parents et la boulangère aussi, car elle n'était pas gentille de ne pas lui donner à manger.	x	x	x								x		
B – Les boulangères sont en général plus gentilles avec les petits qu'avec les grands, on donne plus facilement à un petit, car un grand est plus résistant et moins chou, on a moins pitié.	x	x		x	x								

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).											
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

B – Si avant de voler on demande la permission et que la personne refuse, c'est moins grave que de voler sans demander la permission.		x	x			x				x	x	
---	--	---	---	--	--	---	--	--	--	---	---	--

Prénom de l'élève : Naomi

sexe : fille

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	<b>Forme</b>	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>		
		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des prothomathies (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>												
A – Ca dépend : si tu voles le journal intime de ta sœur ou de ton frère ce n'est pas très grave, mais si tu voles des bonbons ou autre dans un magasin là c'est très grave.	x				x			x		x	x	SELON LES CHERCHEURS : NON
A – Ça dépend... Moi ça m'est déjà arrivé de voler quelque chose sans que ce soit grave, par exemple un truc dans la chambre de ma sœur/ mon frère.		x		x	x				x		x	SELON L'ELEVE : NON
B – Tom est fautif car il a volé un petit pain et poussé la boulangère qui s'est fait mal à la tête.	x		x					x				
B – Tom aurait pu essayer de rembourser la boulangère par après (rendre l'argent le soir lorsque ses parents seraient rentrés). Il faut pour cela que la boulangère lui fasse confiance.		x	x	x	x	x				x		

B – Les boulangères sont en général plus gentilles avec les petits qu'avec les grands, on donne plus facilement à un petit, car un grand est plus résistant et moins chou, on a moins pitié.

x

x

x

x

Prénom de l'élève : *Claire*

sexe : *fille*

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	<b>Forme</b>	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>		
		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagoniste(s) (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>												
A – Ce n'est pas acceptable de voler parce que ce n'est pas bien et sinon on peut aller en prison.	x							x	x	x		SELON L'ELEVE : OUI
B – Tom est fautif car il a volé et il pourrait aller en prison.	x							x	x			SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – Tous sont un peu fautifs, les parents et la boulangère aussi.		x	x									
B – Les boulangères sont en général plus gentilles avec les petits qu'avec les grands, on donne plus facilement à un petit, car un grand est plus résistant et moins chou, on a moins pitié.		x	x		x	x						

Prénom de l'élève : Louise

sexe : fille

<b>Le dilemme du petit pain, classe 2</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>			<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>	
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>											
A - Ce n'est pas acceptable de voler les choses des autres.	x			x			x		x	x	
B - Tom est fautif car c'est marqué qu'il a volé un petit pain.	x						x				
B - Tom n'a pas fait exprès de blesser la boulangère, mais il a fait exprès de voler. Il a certainement dû regretter son geste.		x	x	x	x	x					
B - Tom devait choisir entre voler ou avoir faim.	x			x							
B - Les parents de Tom sont aussi fautifs.		x									
B - Les boulangères sont en général plus gentilles avec les petits qu'avec les grands, on donne plus facilement à un petit, car un grand est plus résistant et moins chou, on a moins pitié.	x	x		x	x						
<i>SELON L'ELEVE : OUI</i>											
<i>SELON LES CHERCHEURS : NUANCE</i>											



## ***Analyses 2 :***

***Est-ce qu'on doit toujours tenir une promesse ?***

***Le dilemme du portefeuille***

1<sup>e</sup> partie : répond sur ta feuille.

a) Est-ce qu'on doit toujours tenir une promesse ? *Entoure ta réponse.*

OUI

NON

ÇA DÉPEND

b) Explique pourquoi tu penses cela.

---

---

---

---

c) David et Thomas sont de très bons amis et ils savent qu'ils peuvent compter l'un sur l'autre, ils se font entièrement confiance. Thomas n'a jamais dénoncé David lorsque celui-ci faisait des bêtises. Par exemple, David avait une fois cassé une vitre de l'école en tirant dans le ballon de foot trop fort, mais Thomas ne l'avait pas dénoncé. Hier, Paul, un autre copain de classe de David, s'est fait voler son portefeuille. David a tout vu... c'est son meilleur ami Thomas qui l'a fait.

**Que devrait faire David ?**

*Exprime ton avis et explique pourquoi tu le penses.*

---

---

---

---

---

---

---

**2<sup>e</sup> partie : discussion avec la classe (d)**

La classe est-elle arrivée à une conclusion ? OUI / NON.

Es-tu d'accord avec la conclusion de la classe ? OUI / NON.

As-tu changé d'avis suite à la discussion avec la classe ? OUI / NON.

Pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

---



Prénom de l'élève : Alexander

sexe : garçon

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).				
Arguments :	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON	SELON LES CHERCHEURS : NON
A – Ça dépend, si la personne va faire un truc de dangereux, par exemple voler quelque chose.	x				x								
B – David doit dire à son ami que c'est pas bien de voler.	x	x	x				x	x					

Prénom de l'élève : Maxime

sexe : garçon

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	<b>Forme</b>		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)			Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Selon l'élève : NON
A – Ça dépend, il y a des cas différents. Si la personne à qui tu as fait une promesse est méchante ou te menace, tu n'es pas obligé de tenir ta promesse, tandis que si c'est ton ami, tu dois vraiment tenir ta promesse.	x	x		x			x	Selon les chercheurs : NON	
B – Il ne faut pas aller trop loin.	non	non							

Le dilemme du portefeuille, classe 1	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance			Ethique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité Evocation des droits individuels Formulation de valeur(s) Argument anticonformiste
A – Ça dépend, car si par exemple quelqu'un te prend ton argent et que tu promets de ne pas le dire, il ne va pas te tuer donc tu dois le dire à la police. Pareil pour les agressions sexuelles.	x				x			
B – Je lui demanderais d'abord pourquoi il a volé, ensuite je lui parlerais, je lui dirais que c'est pas bien de voler et lui demanderais de rendre à Paul son portefeuille.	x	x	x	x	x			x
B – Il faut parler à Thomas pour le prévenir, pas qu'il recommence...	x	x						

Prénom de l'élève : Jonathan

sexe : garçon

Le dilemme du portefeuille, classe 1	Forme		Éthique fondée sur la bienveillance			Ethique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).									
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	x	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	x	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	x	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	x	Evocation des droits individuels	x	Formulation de valeur(s)	x	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui, parce que si je dis par exemple que je vais faire une nouvelle vidéo sur youtube et que je ne la fais pas, on va me critiquer et me dire que je suis un menteur. Les rageux ne parlent pas bien et j'aurai moins d'abonnés.	x	x	x													SELON LES CHERCHEURS : NON		
B – Je dirai à Thomas de ne pas refaire et de le redonner. Je ne le dénoncerais pas.	x	x	x															
B – Si Thomas ne m'écoute pas, j'irai moi rendre le portemonnaie en discrédition.			x	x										x				

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des <del>amorçages</del> (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>											
A – Oui, si on veut avoir des copains et qu'on fait des promesses, il faut les tenir parce que si on ne tient pas ses promesses, ça va les rendre tristes et peut-être ils ne voudront plus être mes amis. Donc il faut tenir ses promesses et ils pourront nous faire confiance.	x	x	x	x			x				
B – Thomas devrait arrêter parce que c'est obligatoire qu'on va le choper à un moment ou un autre...	x						x				
B – Il faut dénoncer Thomas d'abord, sinon il va continuer.		x					x	x			
B – Je croyais que voler, ce n'était jamais bien. Mais si je dois revoler à Thomas le portefeuille qu'il a pris pour le rendre à Paul, alors c'est bien de voler.		x			x				x	x	

Le dilemme du portefeuille, classe 1	Forme		Éthique fondée sur la bienveillance			Ethique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	x	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	x	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	x	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	x	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	x	Evocation des droits individuels	x	Formulation de valeur(s)	x	Argument anticonformiste	x	SELON L'ELEVE :	OUI	SELON LES	RECHERCHEURS :	?																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
A – Oui, car si tu ne tiens pas ta promesse tu peux aller en enfer et aussi si tu ne tiens pas une promesse, la personne pourrait ne plus te faire confiance.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Le dilemme du portefeuille, classe 1	Forme			Éthique fondée sur la bienveillance			Éthique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des non-mathias (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Ça dépend, par exemple si c'est un ami qui nous dit un secret on doit tenir sa promesse mais si par exemple quelqu'un vole un pain et il nous dit « chut » on va quand même dire à la police. Enfin un pain c'est un peu exagéré, mais par exemple voler un porte-monnaie.	x	x	x		x			x		SELON LES CHERCHEURS : OUI	
B – David devrait dénoncer Thomas à l'enseignant. Quand on fait exprès de faire quelque chose de méchant il faut dire.	x				x				x		
B – Finalement, ce serait mieux de d'abord parler à Thomas et lui demander de rendre le portefeuille à Paul. Si il refuse, alors il faut s'adresser à un adulte.		x	x	x					x		
B – Il faudrait penser à une solution pour réconcilier Paul et Thomas.	x	x	x	x							

Le dilemme du portefeuille, classe 1	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance				Éthique fondée sur la justice				Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
Arguments :	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
<p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	x			x					x		SELON L'ELEVE : NON
A – Ça dépend, car une promesse, ça peut être n'importe quoi. Par exemple, si je demande à une personne de tenir un secret, et que ce secret est en fait un mensonge sur un(e) de ses amis, alors je trouve que ce ne serait pas sympa. Un autre exemple : si c'est du chantage ou une menace.											SELON LES CHERCHEURS : NON
B – Avant de dénoncer Thomas, je pense que David devrait partir lui dire de rendre le portefeuille à Paul et si il refuse, alors David devra le dénoncer. Même si je sais que l'amitié, c'est sacré.	x	x	x	x	x	x			x	x	
B – Si Thomas ne rend pas le portefeuille, je le prendrai moi-même pour le rendre à Paul. Si Thomas s'en rend compte que c'est moi, je lui expliquerais ou le préviendrais avant.	x	x	x	x	x	x				x	
B – Le problème, c'est qu'ils sont meilleurs amis et que si David dénonce Thomas, il se sentira trahi, ça veut dire triste, mal, abandonné.	x	x		x	x						

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	<b>Forme</b>	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>						<b>Éthique fondée sur la justice</b>			<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>	
		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>												
A – Oui, ça dépend. Si on fait une promesse à quelqu'un, par exemple ma meilleure amie, je devrais la tenir par respect. Mais si quand le moment de la promesse arrive, on peut pas la tenir, on demande pardon à l'autre et on la fait une autre fois au lieu de l'effacer.	x	x	x	x	x	x			x	x		SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – David devrait parler à un adulte car cette situation est grave !!! Vraiment ! Même si d'habitude il ne se dénonce jamais, c'est le moment de le faire car c'est grave.	x					x			x			
B – Même si c'est ma meilleure amie, je la dénoncerais car voler un portefeuille c'est grave, il peut y avoir toutes les cartes d'identité etc.		x		x		x		x	x			

B – En fait je ne dénoncerais pas tout de suite à un adulte, mais je dirais à Paul que c'est Thomas qui est le voleur. Paul et Thomas seraient tous deux déçus.

Prénom de l'élève : Carolina

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des <u>antagonistes</u> (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	SELON L'ELEVE : NON	
A – Oui et ça dépend. Oui si par exemple je promets d'être sage. Pas besoin de tenir une promesse si quelqu'un dit « je vais te taper si tu ne fais pas ça », c'est plutôt une menace.	x	x		SELON LES CHERCHEURS : NON					
B – David pourrait dénoncer Thomas, même si c'est son meilleur ami, car voler le portefeuille c'est grave.	x	x							

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	SELON L'ELEVE : NON	A – Ça dépend, parce que si par exemple quelqu'un m'ordonne de ramener un papier le lendemain et que j'accepte, je peux aussi le ramener plus tard si le lendemain je ne l'ai pas. Par contre, des fois on doit tenir une promesse, par exemple celui qui est responsable de nettoyer la route de la neige.	x	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)
B – Même si Thomas a volé, il doit le rendre. C'est pas bien.	x	x	x	SELON LES CHERCHEURS : NON	B – Il faut d'abord parler à l'enseignant, c'est pas parce qu'on est meilleur ami qu'on doit tenir une promesse.	x	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	x
							Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	x
							Suivi/évocation des règles ou de la légalité	x
							Evocation des droits individuels	x
							Formulation de valeur(s)	x
							Argument anticonformiste	

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>			<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>	
	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des <small>non-déontologiques</small> (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	
<p><i>Arguments :</i></p> <p><i>A = question déontologique</i></p> <p><i>B = dilemme moral</i></p> <p>A – Ça dépend, car des fois on est obligé. Par exemple : si quelqu'un a promis qu'il n'allait plus trahir son ami et qu'il le fait, c'est parfois pour son bien, parce que l'ami l'énerve et il se sent obligé. Les petits surtout ne tiennent pas leurs promesses.</p>	x	x		x	x				x	x	SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – David devrait quand même dénoncer Thomas, sauf si il n'aime pas Paul.	x			x			x			x	SELON L'ELEVE : NON
B – Mais quand même ce n'est pas bien de voler en plus pour rien ! Il a promis mais c'est pour le bien de tout le monde !	x	x	x	x	x				x	x	
B – Il faudrait d'abord demander à Thomas pourquoi il a volé, puis lui demander de rendre le portefeuille à Paul. Si Thomas a volé pour rien, alors ce ne serait plus mon ami et je le dénoncerais.	x	x	x	x	x	x			x	x	

Prénom de l'élève : Lucie

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>					<b>Éthique fondée sur la justice</b>					Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des non autorisés (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui, car si tu ne respectes pas ta promesse tu peux même perdre ton ami. Mais si tu promets en même temps que tu jures, là c'est vraiment pas sympa, surtout si tu promets que tu vas lui offrir un chat et que c'est son plus grand rêve.	x	x		x				x		x		SELON LES CHERCHEURS : NON
B – David ne devrait pas dénoncer Thomas, car c'est son meilleur ami et quand c'est David qui fait des bêtises, il ne le dénonce pas. Alors il devrait faire de même. Mais il devrait lui dire que c'est pas bien et rendre discrètement le portefeuille à Paul.	x	x	x	x	x			x		x		
B – David devrait quand même dénoncer Thomas, sauf si il n'aime pas Paul. Mais quand même ce n'est pas bien de voler en plus pour rien ! Il a promis mais c'est pour le bien de tout le monde !	x	x				x		x		x	x	

Prénom de l'élève : Liya

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>	<b>Éthique fondée sur la justice</b>	Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication Comprendre la réaction des protagonistes (empathie) Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi) Suivi/évocation des règles ou de la légalité Evocation des droits individuels Formulation de valeur(s) Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON SELON LES CHERCHEURS : ?
A – Je pense que si c'est une menace, alors il faut en parler à quelqu'un.	x		x	
B – Je pense qu'il devrait dire à un adulte car voler ce n'est pas bien.	x		x	

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	SELON L'ELEVE : NON				
A – Ca dépend, parce que si c'est une promesse pas bien ou pas cool ben c'est un petit peu méchant, aussi si on oublie et si c'est grave !	x		Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	SELON LES CHERCHEURS : OUI, car s'est laissée convaincre par l'avis de Judith.				
B – David devrait parler aux parents de Thomas parce que c'est grave.	x	x	Suivi/évocation des règles ou de la légalité					
B – Avant de dénoncer Thomas, je pense que David devrait partir lui dire de rendre le portefeuille à Paul et si il refuse, alors David devra le dénoncer. Même si je sais que l'amitié, c'est sacré.	x	x	Evocation des droits individuels					
B – Si Thomas ne rend pas le portefeuille, je le prendrai moi-même pour le rendre à Paul. Si Thomas s'en rend compte que c'est moi, je lui expliquerais ou le préviendrais avant.	x	x	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste				

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 1</b>	Forme		<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>			<b>Éthique fondée sur la justice</b>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).			
Arguments :  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : ?
A – Ca dépend. Il n'y a rien de mal à tenir un secret que quelqu'un m'a confié, par exemple ma copine me dit qu'elle est amoureuse. Par contre, si quelqu'un te fait une agression sexuelle, ce n'est pas grave du tout de briser la promesse.	x				x					x		SELON LES CHERCHEURS : ?
B – Même si c'est pas bien, il ne devrait pas le dénoncer parce qu'il lui a fait confiance. David devrait dire à Thomas de rendre le portefeuille à Paul sans se faire dénoncer.	x	x	x	x	x	x	x		x			



Prénom de l'élève : Joah

sexe : garçon

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>	<b>Éthique fondée sur la justice</b>	Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p><i>A = question déontologique</i></p> <p><i>B = dilemme moral</i></p>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	SELON L'ELEVE : NON
A – Ça dépend, on peut faire des promesses et aussi ne pas faire des promesses.	x		Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	SELON LES CHERCHEURS : NON
B – David doit dénoncer Thomas parce qu'il a volé le portefeuille.	x		Suivi/évocation des règles ou de la légalité	
B – Il faut dénoncer Thomas à la maîtresse avant même d'aller lui parler.	x		Evocation des droits individuels	
B – Voler un crayon c'est différent, c'est pas encore de l'argent. C'est moins cher donc moins grave.	x	x	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>		<b>Éthique fondée sur la justice</b>		Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).								
Arguments :  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes ( <i>empathie</i> )	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON	SELON LES CHERCHEURS : NON	
A – Ça dépend, pas si c'est un acte trop grave.	x						x							
B – Thomas peut aussi rendre le portefeuille lui-même.	x	x												

<i>Le dilemme du portefeuille, classe 2</i>	Forme		<i>Éthique fondée sur la bienveillance</i>			<i>Ethique fondée sur la justice</i>			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).			
Arguments :	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	SELON L'ELEVE : NON
A – Oui, car sinon on trahi la personne  B – David devrait dénoncer Thomas à l'enseignant, car ce n'est pas bien de voler.	x	x										SELON LES CHERCHEURS : NON
								x		x		

Prénom de l'élève : Bastien

sexe : garçon

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>	<b>Éthique fondée sur la justice</b>	Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	<p>L'argument est intelligible à l'écrit</p> <p>L'argument est intelligible à l'oral</p>	<p>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</p> <p>Rechercher d'un compromis par le dialogue et la communication</p> <p>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</p> <p>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</p>	<p>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</p> <p>Suivi/évocation des règles ou de la légalité</p> <p>Evocation des droits individuels</p> <p>Formulation de valeur(s)</p>	<p>SELON L'ELEVE : NON</p> <p>SELON LES CHERCHEURS : NON</p>
A – Oui, car sinon on trahi la personne.	x	x		
B – David devrait dénoncer Thomas, car voler c'est pas bien.	x		x	
B – Si la maîtresse ne dit pas que c'est David qui a dénoncé Thomas, ils pourront quand même rester amis.	x	x	x	

Prénom de l'élève : Lenny

sexe : garçon

<b><i>Le dilemme du portefeuille, classe 2</i></b>	<b>Forme</b>	<b><i>Éthique fondée sur la bienveillance</i></b>			<b><i>Éthique fondée sur la justice</i></b>			<b><i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i></b>
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Rechercher d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	SELON L'ELEVE : NON
A – Ça dépend, parce qu'on peut le trahir la promesse en très dangereuse.	x				x		Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	SELON LES CHERCHEURS : NON
B – David devrait dénoncer Thomas à l'enseignant.	x					x	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	
B – Voler un crayon c'est différent, c'est pas encore de l'argent. C'est moins cher donc moins grave.		x			x		Evocation des droits individuels	x
							Formulation de valeur(s)	
							Argument anticonformiste	

Prénom de l'élève : Alec

sexe : garçon

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>	<b>Éthique fondée sur la justice</b>	Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	L'argument est intelligible à l'écrit L'argument est intelligible à l'oral	<p>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</p> <p>Rechercher d'un compromis par le dialogue et la communication</p> <p>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</p> <p>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</p>	<p>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</p> <p>Suivi/évocation des règles ou de la légalité</p> <p>Evocation des droits individuels</p> <p>Formulation de valeur(s)</p>	SELON L'ELEVE : NON
A – Ça dépend, promettre à quelqu'un on doit tenir mais ça dépend le cas : si quelqu'un te harcèle tu n'as pas besoin tu vas dire à tes parents.	x	x	x	SELON LES CHERCHEURS : NON
B – Voler c'est mal il faut dénoncer Thomas.	x		x	
B – Voler c'est encore plus grave que de casser une vitre, c'est un niveau au-dessus.	x	x	x	
B – C'est mieux d'aller le dénoncer que de ne rien faire. De toute façon, si il le dénonce, ils ne seront plus amis.	x		x	

B – Si David ne dénonce pas Thomas, c'est aussi bien, car sinon à chaque fois qu'il y aura un vol dans la classe, on accusera Thomas.

x

x

x

x

Prénom de l'élève : Jim

sexe : garçon

Le dilemme du portefeuille, classe 2	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance			Éthique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	<p>L'argument est intelligible à l'écrit</p> <p>L'argument est intelligible à l'oral</p>	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (amitié)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la légalité	Evocation des droits individuels
A – Ça dépend, si tu promets à quelqu'un que tu n'aimes pas, tu t'en fiches de ne pas tenir ta promesse.	x		x		x	x		x
B – David ne doit pas dénoncer Thomas, car son ami ne l'avait pas dénoncé, lui, pour tenir l'amitié. L'amitié c'est le plus important.	x	x	x	x	x	x	x	
B – Casser une vitre et voler, c'est pareil. Tout autant grave l'un que l'autre.	x						x	

Prénom de l'élève : Louise

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>	<b>Éthique fondée sur la justice</b>	Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	<p>L'argument est intelligible à l'écrit</p> <p>L'argument est intelligible à l'oral</p>	<p>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</p> <p>Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication</p> <p>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</p> <p>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</p>	<p>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</p> <p>Suivi/évocation des règles ou de la légalité</p> <p>Evocation des droits individuels</p> <p>Formulation de valeur(s)</p> <p>Argument anticonformiste</p>	<p>SELON L'ELEVE : NON</p> <p>SELON LES CHERCHEURS : NON</p>
A – Oui, car c'est important, car sinon on trahi, sinon tu perds l'ami.	x	x	x	
B – Ne pas dénoncer Thomas, sinon il dénoncerait David aussi et ils ne seraient plus amis, sauf que l'amitié c'est le plus important.	x	x	x	

Prénom de l'élève : Méline

sexe : fille

<i>Le dilemme du portefeuille, classe 2</i>		Forme		<i>Éthique fondée sur la bienveillance</i>			<i>Éthique fondée sur la justice</i>			<i>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</i>			
		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des personnes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste	
<i>Arguments :</i>  <i>A = question déontologique</i>  <i>B = dilemme moral</i>													
A –	non	non											
B – Ça dépend, quand tu as volé quelque chose qui coûte cher, c'est mieux d'aller le dire. Quand tu as cassé quelque chose de pas cher, aime quelqu'un ceci doit rester inconnu.	x					x							SELON LES CHERCHEURS : NUANCE
B – David doit dénoncer Thomas, car ce n'est pas quelque chose à faire.	x							x		x	x		SELON L'ELEVE : NON
B – David doit d'abord parler à Thomas, peut-être qu'il ira ensuite se dénoncer lui-même ou lui rendre. Comme ça David sait ce que T. pense, pourquoi il a fait ça et ce qu'il pense de son geste. Il faut aider T. à		x	x	x	x	x	x		x	x	x		

comprendre que c'est pas bien ce qu'il a fait et lui parler plusieurs fois au cas où il changerait d'avis.													
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Prénom de l'élève : Naomi

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	<b>Forme</b>	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	<p>L'argument est intelligible à l'écrit</p> <p>L'argument est intelligible à l'oral</p>	<p>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</p>	<p>Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication</p>	<p>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</p>	<p>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</p>	<p>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</p>	<p>Suivi/évocation des règles ou de la</p>	<p>Evocation des droits individuels</p>	<p>Formulation de valeur(s)</p>	<p>Argument anticonformiste</p>
A – Ça dépend, normalement on doit tenir une promesse (sinon l'autre est déçu). Mais des fois c'est pas bien, car si par exemple quelqu'un nous agresse et nous fait de chantage (promettre de rien dire), ça peut être dangereux. Quand c'est grave, on doit pas tenir la promesse.	x	x		x		x	x	x	x	
B – Thomas n'a pas dénoncé David, donc D. ne devrait pas le dénoncer. Sinon T. n'aura plus confiance. Si T. lui pardonne, peut-être qu'ils resteraient encore amis.	x	x	x	x	x	x				

B – Il faut attendre de voir si T. se dénonce lui-même. Mais si il ne rend pas le portefeuille, alors il faut le dénoncer.	x				x		x		x				

Prénom de l'élève : Elsa

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	Forme	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>						<b>Éthique fondée sur la justice</b>						Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).							
<p>Arguments :</p> <p>A = question déontologique</p> <p>B = dilemme moral</p>	<p>L'argument est intelligible à l'écrit</p> <p>L'argument est intelligible à l'oral</p>	<p>Souci de maintenir la relation interpersonnelle</p>	<p>Rechercher d'un compromis par le dialogue et la communication</p>	<p>Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)</p>	<p>Prise en compte des intentions et des particularités du contexte</p>	<p>Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)</p>	<p>Suivi/évocation des règles ou de la légalité</p>	<p>Evocation des droits individuels</p>	<p>Formulation de valeur(s)</p>	<p>Argument anticonformiste</p>	<p>A – Ca dépend parce que si c'est quelque chose de pas bien il faut dire.</p> <p>B – David doit d'abord parler à Thomas, peut-être qu'il ira ensuite se dénoncer lui-même ou lui rendre. Comme ça David sait ce que T. pense, pourquoi il a fait ça et ce qu'il pense de son geste. Il faut aider T. à</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>SELON L'ELEVE : NON SELON LES CHERCHEURS : NON</p>

comprendre que c'est pas bien ce qu'il a fait et lui parler plusieurs fois au cas il changerait d'avis.										
B – Thomas va écouter David, puisque c'est son meilleur ami.		x	x	x		x				
B – Voler c'est plus grave que de casser une vitre. Ils pourraient aussi se dénoncer ensemble.		x	x	x		x			x	

*Prénom de l'élève : Claire*

*sexe : fille*

Le dilemme du portefeuille, classe 2	Forme	Éthique fondée sur la bienveillance					Ethique fondée sur la justice			Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).	
Arguments :	L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des protagonistes (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A – Ça dépend parce qu'on arrive pas toujours.	x										
B – David devrait en parler à ses parents, pour qu'ils contactent les parents de Thomas.	x	x									
B – David doit d'abord parler à Thomas, peut-être qu'il ira ensuite se dénoncer lui-même ou lui rendre. Comme ça David sait ce que T. pense, pourquoi il a fait ça et ce qu'il pense de son geste. Il faut aider T. à	x	x	x	x	x						

comprendre que c'est pas bien ce qu'il a fait et lui parler plusieurs fois au cas il changerait d'avis.												
B – Voler ça peut avoir plus de conséquences, tu peux aller en prison.		x							x		x	
B – Voler un crayon c'est différent, c'est pas encore de l'argent. C'est moins cher donc moins grave. En classe, on se fait voler plein de crayons.		x				x			x	x		

Prénom de l'élève : Anaïs

sexe : fille

<b>Le dilemme du portefeuille, classe 2</b>	<b>Forme</b>	<b>Éthique fondée sur la bienveillance</b>				<b>Éthique fondée sur la justice</b>				<b>Changement d'avis suite à la discussion avec la classe ? (oui/ non/ nuancé).</b>		
Arguments :		L'argument est intelligible à l'écrit	L'argument est intelligible à l'oral	Souci de maintenir la relation interpersonnelle	Recherche d'un compromis par le dialogue et la communication	Comprendre la réaction des <u>non</u> autorisées (empathie)	Prise en compte des intentions et des particularités du contexte	Peur de la punition / Servir ses propres intérêts (centré sur soi)	Suivi/évocation des règles ou de la	Evocation des droits individuels	Formulation de valeur(s)	Argument anticonformiste
A = question déontologique	x	x			x	x	x			x		
B = dilemme moral												
A – Ça dépend parce qu'il y a des promesses qui sont dangereuses et on peut se faire gronder ou l'autre pourrait avoir des ennuis.	x		x			x	x			x	SELON LES CHERCHEURS : ?	
B – C'est délicat car c'est son meilleur ami, mais c'est assez grave. Si il le dénonce, il perdra son meilleur ami.	x		x		x	x	x		x		SELON L'ELEVE : NON	
