



RAPPORT DE RECHERCHE

SUR

L'ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME DE « PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ET PHILOSOPHIE POUR ENFANTS » SUR LE DÉVELOPPEMENT DU RAISONNEMENT MORAL ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À LA COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN

Présenté à La Traversée

Par

Serge Robert, Daniel Roussin, Martin Ratte et Thierno Guèye

**Équipe Compétence Logique, Inférence et Cognition (CLIC)
Laboratoire d'Analyse Cognitive de l'Information (LANCI)
Université du Québec à Montréal (UQAM)**

**CLIC/LANCI/UQAM
Août 2009**

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	2
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
2. LA POPULATION ÉTUDIÉE	4
3. LES VARIABLES ÉTUDIÉES	5
3.1 LA FRÉQUENTATION DU PROGRAMME	5
3.2 LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LES INDICES DE DÉFAVORISATION	5
4. LES ÉCOLES RETENUES	7
5. LES CARACTÉRISTIQUES DES GROUPES ÉTUDIÉS APRÈS REMANIEMENTS ET LA REPRÉSENTATIVITÉ DES ÉCHANTILLONS	8
6. LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE ET L'ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE	10
7. LA DÉFINITION DE LA MORALITÉ	11
8. LES THÈMES ÉTUDIÉS ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS	13
8.1 LA QUESTION 1 : NORME INTERNE ET NORME EXTERNE	13
8.2 LA QUESTION 2 : L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE	14
8.3 LA QUESTION 3 : LA VALEUR ACCORDÉE AUX RÈGLES SOCIALES	16
8.4 LA QUESTION 4 : L'ÉTENDUE DU CERCLE MORAL	17
8.5 ET 8.6 LES QUESTIONS 5 ET 6 : L'ABSTRACTION ET LE RAISONNEMENT LOGIQUE	20
8.7 LA QUESTION 7 : L'ÉVALUATION DE L'EMPATHIE	22
8.8 LA QUESTION 8 : L'APTITUDE À NÉGOCIER DANS LES CONFLITS	23
8.9 LA QUESTION 9 : LA PERTINENCE DE L'AUTORITÉ	25
8.10 ET 8.11 LES QUESTIONS 10 ET 11 : LE RAISONNEMENT CONDITIONNEL ET LA PRUDENCE ÉPISTÉMOLOGIQUE	26
8.12 LA QUESTION 12 : LA DÉTECTION DE LA VIOLENCE PSYCHOLOGIQUE OU SYMBOLIQUE	28
9. CONCLUSIONS DU RAPPORT	31
REFERENCES	34
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ET CONSIGNES	35
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE RÉPONSES	39
ANNEXE 3 : CALCUL DU CHI CARRÉ SUR LES RÉSULTATS SIGNIFICATIFS	43

Liste des tableaux

TABLEAU - 1. LES ÉCOLES AYANT PARTICIPÉ À LA RECHERCHE	7
TABLEAU - 2. LES CARACTÉRISTIQUES DES GROUPES ÉTUDIÉS.....	9
TABLEAU - 3. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 1.....	14
TABLEAU - 4. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 2.....	15
TABLEAU - 5. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 3.....	16
TABLEAU - 6. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 4.....	18
TABLEAU - 7. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 5.....	20
TABLEAU - 8. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 6.....	21
TABLEAU - 9. LA RÉUSSITE AUX DEUX QUESTIONS 5 ET 6	21
TABLEAU - 10. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 7.....	22
TABLEAU - 11. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 8.....	23
TABLEAU - 12. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 8.3 APRÈS RÉPARTITION DES H).....	24
TABLEAU - 13. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 9.....	25
TABLEAU - 14. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 10.....	27
TABLEAU - 15. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 11.....	27
TABLEAU - 16. RÉPARTITION DES COMBINAISONS DE RÉPONSES AUX QUESTIONS 10 ET 11	27
TABLEAU - 17. RÉPARTITION DES RÉPONSES À LA QUESTION 12.....	29

1. Le contexte de la recherche

Dans le cadre de ses activités visant à prévenir la violence, l'organisme La Traversée (Rive-Sud) Inc. a développé un programme intitulé « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » inspiré du philosophe et pédagogue américain Matthew Lipman. Ce Programme vise à favoriser le développement de la pensée critique et la discussion rationnelle chez l'enfant, en faisant de la classe une communauté de recherche guidée par l'enseignant(e). L'approche de Lipman comprend plusieurs volets, mais dans ce cas-ci, le Programme a été centré spécifiquement sur la thématique de la prévention de la violence et sur des problèmes moraux connexes.

L'implantation a été amorcée en 2001 dans le cadre d'un projet pilote en deux volets impliquant une seule école. Par la suite, entre 2002 et 2005, deux autres écoles ont aussi tenté l'expérience. Une première évaluation du Programme a été faite par le biais d'une recherche sur l'estime de soi, financée, entre autres, par le Centre national de prévention du crime du Canada. L'estime de soi étant vue comme un facteur de victimisation, La Traversée souhaitait alors vérifier l'impact du Programme à cet égard.

Depuis avril 2005, le Programme a été lancé officiellement suite aux deux phases du projet pilote. C'est dans ce contexte que La Traversée s'est associée à la Commission scolaire Marie-Victorin pour créer un modèle d'implantation du programme « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » et que dès lors plusieurs écoles l'ont implanté dans leurs classes.

En 2007, La Traversée a créé un comité consultatif de développement du programme « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants », lequel a mis à l'ordre de ses priorités l'évaluation du Programme quant à la baisse potentielle de comportements violents. C'est à cette fin que La Traversée, toujours en collaboration avec la Commission scolaire Marie-Victorin, a décidé de procéder à l'évaluation de cette expérience de manière à déterminer si ce Programme a eu un effet sur le raisonnement moral des enfants et sur leur rapport à la violence et s'il convient de le poursuivre.

C'est ainsi que, pour réaliser cette évaluation, on a fait appel à l'équipe de recherche Compétence Logique, Inférence et Cognition (CLIC) du Laboratoire d'Analyse Cognitive de l'Information (LANCI) à l'Université du Québec à Montréal, équipe dirigée par le professeur Serge Robert. Un protocole de recherche a été élaboré par l'équipe en novembre 2008 et un contrat de partenariat entre la Traversée et l'Université fut signé dans les semaines qui ont suivi. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a accepté le projet et, par la suite, un questionnaire, prévu par le protocole, a été complété par des élèves durant la première semaine de décembre 2008. Ce sont les formulaires de réponses à ce questionnaire qui constituent l'objet de l'évaluation dans cette recherche. Le début de l'année 2009 a été consacré à la compilation des résultats du questionnaire, à leur analyse et à leur interprétation, de manière à en tirer des conclusions et à produire le présent rapport.

2. La population étudiée

Les élèves de la sixième année du primaire ont été retenus comme sujets de l'étude pour deux raisons. D'abord, les enfants de ce niveau scolaire qui ont suivi le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » se trouvent dans une situation où ils ont fréquenté suffisamment longtemps ce Programme pour que cela soit susceptible de produire un effet notable sur eux. Par ailleurs, ils sont habituellement âgés de 11 ou 12 ans et ont acquis un niveau de pensée qui les rend aptes à faire des raisonnements moraux assez complexes. En effet, selon ce qui est convenu en psychologie du développement cognitif, ils ont déjà acquis, depuis quelques années, la capacité d'avoir des croyances à propos des croyances des autres, de juger des intentions des autres et ainsi, d'évaluer la part de responsabilité de chacun dans une situation donnée. Ils sont aussi à l'âge où, en moyenne, ils commencent à accéder à la pensée abstraite, c'est-à-dire qu'au lieu de ne raisonner qu'à partir d'exemples concrets, ils deviennent capables de faire des raisonnements basés sur des principes généraux qui transcendent les cas particuliers. Étudier une population de cet âge charnière devrait donc permettre de voir assez bien si la philosophie pour enfants favorise ou non l'accès à la pensée abstraite en matière de raisonnement moral et de représentation de la violence et si elle est ainsi en mesure de contribuer à prévenir la violence.

3. Les variables étudiées

3.1 La fréquentation du Programme

À la Commission scolaire Marie-Victorin, l'implantation du Programme s'est faite de plusieurs manières différentes. Dans un premier temps, elle a commencé à l'école Jean-de-Lalande en 2001-2002, de sorte qu'un enfant de sixième année à cette école est susceptible d'avoir fait de la philosophie pour enfants depuis la maternelle, soit depuis six ans. Dans plusieurs autres écoles, le Programme a commencé en 2005-2006, ce qui fait qu'un élève de sixième année en 2008-2009 était inscrit au Programme depuis sa troisième année. Par ailleurs, la fréquence avec laquelle cette formation a eu lieu est, dans chacun des cas, d'une période toutes les deux semaines, sauf pour l'école Monseigneur-Forget, où elle a été pratiquée de façon plus régulière et conformément à ce qui est jugé optimal par le Programme, soit une période par semaine.

Cette situation fait que nous avons pu comparer les effets du Programme avec des groupes témoins à partir de trois types différents de fréquentation du Programme, soit une fréquentation longue de 6 ans, une fois par deux semaines, une fréquentation courte de 3 ans, également une fois par deux semaines, et une fréquentation courte de 3 ans, mais plus régulière, soit une fois par semaine.

3.2 Le milieu socio-économique et les indices de défavorisation

Il est bien connu dans la littérature que le raisonnement moral est en partie déterminé par le milieu socio-économique de l'enfant. Ainsi, dans les milieux défavorisés, contrairement aux milieux favorisés, les enfants risquent davantage d'être moins protégés par leur environnement familial et social, d'être plus souvent victimes de violence et d'être même parfois en situation de survie. Le développement du raisonnement moral, tout comme la réussite scolaire, risque davantage d'être perturbé par ces conditions difficiles. Compte tenu de cette situation, il nous est apparu pertinent, pour juger des effets possibles du programme, de croiser la variable de la fréquentation du programme avec une variable relative aux caractéristiques socio-économiques du milieu.

Concernant cette deuxième variable, nous nous sommes appuyés sur les données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, selon ses derniers tableaux officiels, soit ceux de l'année scolaire 2007-2008. Le Ministère utilise deux indices de défavorisation, notamment pour répondre à des besoins spécifiques relatifs aux difficultés scolaires et psychosociales rencontrées dans les écoles défavorisées. Le premier indice est celui du seuil de faible revenu, tel qu'établi par les données de Statistiques Canada. Cet indice mesure plus spécifiquement la proportion de familles dans un milieu donné vivant autour ou sous le seuil de faible revenu. Ce seuil se définit comme étant le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles dépensent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Ainsi, chaque école du Québec a un indice de seuil de faible revenu plus ou moins élevé sur une échelle de 1 à 10 (1 pour une école très favorisée et 10 pour une école très défavorisée). Par ailleurs, le Ministère a établi un deuxième indice de défavorisation, également sur une échelle décile, soit l'indice de milieu socio-économique. Ce dernier est déterminé aux deux tiers à partir du pourcentage de mères sous-scolarisées, c'est-à-dire n'ayant pas obtenu un diplôme d'études secondaires, et au tiers par le pourcentage de familles en inactivité parentale sur le marché du travail, entendant par là qu'aucun parent ne travaillait durant la semaine de référence du recensement. Ce deuxième indice est encore plus fortement

corrélé avec les difficultés scolaires des enfants, ce qui signifie que l'enfant a d'autant plus de probabilités de rencontrer de telles difficultés que sa mère est faiblement scolarisée. Cette situation montre que, malgré les changements qu'a pu connaître notre société depuis quelques décennies en ce qui concerne un accès plus massif des femmes au marché du travail, les mères assument encore un rôle très déterminant dans l'éducation scolaire des enfants et dans leur réussite ou leurs difficultés.

À la Commission scolaire Marie-Victorin, les deux indices de défavorisation sont fortement corrélés : une école où le revenu familial moyen est élevé va de pair avec des mères en moyenne très scolarisées et inversement, une école où le revenu familial moyen est faible est aussi un milieu où les mères ont en moyenne peu de scolarisation. Cette situation est fréquente au Québec, mais elle est particulièrement marquante dans cette Commission scolaire. En utilisant les deux indices en question, la notion de défavorisation employée dans le présent rapport inclut donc les deux sous-notions de défavorisation que sont le faible revenu et la faible scolarisation maternelle. Pour référer à nos deux indices, nous convenons de les présenter toujours dans le même ordre, soit l'indice de seuil de faible revenu en premier et l'indice de milieu socio-économique en second.

Par ailleurs, cette Commission scolaire est aussi marquée par des écarts très grands dans ses indices de défavorisation : elle dessert en effet des milieux très favorisés et des milieux très défavorisés. Plus spécifiquement, la plupart des écoles ayant fait de la philosophie pour enfants appartiennent soit à des milieux très favorisés (avec des indices 1 ou 2), soit à des milieux que nous qualifierons de « défavorisés » (indices 7 ou 8), soit à des milieux que nous appellerons « très défavorisés » (indices 9 ou 10). Sur la base de cette information, nous avons donc convenu de comparer ces trois types de milieux socio-économiques, en croisant la variable d'indices de défavorisation avec la fréquentation ou la non-fréquentation du programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants ».

4. Les écoles retenues

La prise en compte de ces variables spécifiques nous a rapidement amenés à retenir comme sujets pertinents pour la recherche les classes de sixième année de sept écoles, soit Rabeau, Préville, St-Joseph, Monseigneur-Forget, Adrien-Gamache, Jean-De Lalande et Hubert-Perron. Les écoles Adrien-Gamache et Rabeau ont toutes les deux implanté le Programme pendant trois ans, à raison d'une séance par deux semaines; elles ont été choisies pour participer à l'expérimentation, parce qu'elles ont implanté le Programme avec la même durée et la même intensité, tout en étant dans des milieux très différents, puisque la première a des indices de défavorisation très élevés (9 et 9), tandis que la deuxième a des indices très bas (2 et 1). L'école Jean-De Lalande a été intégrée à l'étude, parce qu'elle a le statut particulier d'être une école qui a implanté le Programme depuis beaucoup plus longtemps que les autres, soit depuis 7 ans, et elle a, par ailleurs, des indices de défavorisation très élevés (10 et 10), proches de ceux de l'école Adrien-Gamache. Ensuite, l'école Monseigneur-Forget a été retenue, parce qu'elle a aussi sa marque distinctive, à savoir qu'elle participe au programme depuis 3 ans, mais de façon particulièrement plus régulière que les autres, avec une activité par semaine; elle a, par ailleurs, des indices de défavorisation assez élevés (8 et 8). Enfin, trois écoles où le programme n'a jamais été implanté servent de groupes témoins : soit l'école Hubert-Perron, aux indices de défavorisation très élevés (10 et 10), l'école St-Joseph, aux indices assez élevés (7 et 7), et l'école Préville, aux indices très bas (2 et 2).

TABLEAU - 1. Les écoles ayant participé à la recherche

Nom de l'école	Nombre d'années de pratique	Fréquence de la pratique	Indices de défavorisation
Rabeau	3	1 fois /2 semaines	2-1
Préville	0	0	2-2
St-Joseph	0	0	7-7
Mgr Forget	3	1 fois/semaine	8-8
Adrien-Gamache	3	1 fois/2 semaines	9-9
Jean-De Lalande	7	1 fois/2 semaines	10-10
Hubert-Perron	0	0	10-10

Il est aussi à noter que, pour toutes les écoles étudiées, celles qui ont des indices de défavorisation semblables se situent à proximité les unes des autres. Ainsi, les trois écoles à indices très élevés sont dans le quartier Longueuil, plus spécifiquement dans la partie qu'on appelait autrefois « Ville Jacques-Cartier », celles qui ont des indices élevés sont dans le quartier St-Hubert, dans la partie Laflèche, et celles à indices très bas sont dans St-Lambert. Comme les écoles de mêmes indices de défavorisation sont dans le même environnement géographique, cela augmente la similitude de leurs caractéristiques sociales et contribue à mieux cerner les effets de la variable fréquentation du Programme relativement à la variable socio-économique.

5. Les caractéristiques des groupes étudiés après remaniements et la représentativité des échantillons

L'étude a dû prendre en compte les déménagements d'élèves, lesquels auraient pu brouiller les résultats, notamment dans les milieux défavorisés ou très défavorisés, où ce phénomène est particulièrement fréquent. Pour éviter ce brouillage, l'encadré au début du formulaire de réponses au questionnaire prévoit qu'après avoir identifié le nom de son école, l'enfant indique depuis combien d'années il la fréquente et, s'il s'agit de moins de trois ans, qu'il indique le nom de l'école antérieure. À partir de cette information, des sujets ont dû être éliminés, d'autres ont été déplacés vers un autre groupe.

Les sujets dont on a pu établir qu'ils avaient fréquenté le Programme durant un an ont été éliminés de la recherche, considérant qu'ils l'ont suffisamment fréquenté pour ne pas appartenir à un groupe témoin et qu'ils ne l'ont pas assez fréquenté pour que l'effet de cette fréquentation soit marquant. Les sujets dont nous ne pouvions établir s'ils avaient fréquenté le programme ou dont nous ne pouvions déterminer pendant combien de temps ils l'avaient fréquenté, faute d'information sur leur école antérieure, ont aussi été exclus. Enfin, l'école Rabeau (très favorisée) et l'école St-Joseph (défavorisée) ont chacune une classe mixte de 5^e et 6^e années. Là encore, les sujets de 5^e année ont été éliminés. Ainsi, tous les sujets de 10 ans ont été exclus, de sorte que l'étude ne porte que sur des sujets de 11 ou 12 ans. L'ensemble de ces procédures d'exclusion a fait en sorte que, des 229 formulaires complétés, 205 ont été retenus pour l'étude. Les sujets en question sont 101 filles et 104 garçons.

D'autres sujets ont dû être déplacés d'un groupe vers un autre. Aucun sujet n'a été déplacé relativement au milieu socio-économique, étant donné qu'aucun déménagement ne semble avoir affecté cette variable. Cependant, comme le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » est présent dans un nombre restreint d'écoles de la Commission scolaire, la variable de fréquentation du Programme a été souvent affectée par les déménagements. Pour régler ce problème, nous avons convenu que les sujets ayant fréquenté le Programme pendant deux ans pouvaient être placés dans le groupe de même milieu socio-économique ayant implanté le programme pendant trois ans avec la même fréquence. Par ailleurs, seuls les élèves de l'École Jean-De Lalande qui ont fréquenté le programme pendant quatre ans ou plus ont été maintenus dans le groupe de longue fréquentation du Programme, propre à cette école.

Après ces remaniements, les groupes ne sont plus définis exclusivement en termes d'écoles spécifiques, mais davantage du point de vue de nos deux variables, soit le milieu socio-économique et la fréquentation du Programme. Chacun de nos groupes est donc très favorisé, défavorisé ou très défavorisé, et a fréquenté le Programme de 2 à 3 ans, ou de 4 à 6 ans ou pas du tout (pour les groupes témoins). Un seul groupe a, par ailleurs, pendant 2 à 3 ans, fréquenté le Programme sur une base régulière, soit une fois par semaine, les autres l'ayant fait sur une base plus occasionnelle d'une fois par deux semaines. Le tableau suivant indique comment les 205 sujets retenus se répartissent dans les groupes qui résultent de la réorganisation.

TABLEAU - 2. Les caractéristiques des groupes étudiés

Milieu socio-économique	Nombre d'années de pratique	Fréquence de la pratique	Nombre de sujets
Très favorisé	2 à 3 ans	1 fois/2 semaines	30
Très favorisé	0 an	0	43
Défavorisé	0 an	0	30
Défavorisé	2 à 3 ans	1 fois/semaine	18
Très défavorisé	2 à 3 ans	1 fois/2 semaines	36
Très défavorisé	4 à 6 ans	1 fois/2 semaines	19
Très défavorisé	0 an	0	29

Par souci d'économie dans la suite du présent rapport, les groupes étudiés seront identifiés par les abréviations suivantes : les groupes très favorisés par un **F**, les défavorisés par un **D** et les très défavorisés par un **T**. Cette identification sera suivie par leurs durées minimale et maximale de fréquentation du Programme (en termes d'années de fréquentation), soit **23** (pour 2 à 3 ans), **46** (pour 4 à 6 ans) ou **0** (pour les groupes témoins). Suivra ensuite l'identification de l'intensité de la fréquentation, soit **R**, pour une fréquentation régulière (soit d'une période par semaine, laquelle est l'intensité prévue par le Programme), **P**, pour une fréquentation partielle d'une période par deux semaines, et **0**, pour les groupes témoins. Ainsi, les 7 groupes décrits ci-dessus au tableau 2 seront identifiés comme suit, selon leur ordre d'apparition dans le tableau : **F23P**, **F00**, **D00**, **D23R**, **T23P**, **T46P**, **T00**.

Le nombre total de sujets étudiés est assez représentatif, soit 205 sujets, de même que la répartition entre ceux qui ont fait de la philosophie pour enfants (103 sujets) et ceux qui appartiennent aux groupes témoins (102 sujets). Cependant, comme le montre le tableau 2, le nombre de sujets pour chacun des 7 groupes spécifiques est plus restreint, puisqu'il varie entre 18 et 43 sujets. Ainsi, pour éviter les problèmes relatifs à la représentativité des échantillons, il faudra considérer que les résultats auxquels l'étude parvient n'ont pas une valeur universelle et ne constituent qu'une première estimation des effets du programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants ». De la même manière, notre évaluation ne porte que sur la formation à la philosophie pour enfants qui a été pratiquée, au cours des 7 dernières années, à la Commission scolaire Marie-Victorin, avec une spécificité relative à la prévention de la violence, et ne porte pas sur la formation à la philosophie en général, ou encore, telle qu'elle a pu être pratiquée ailleurs, avec éventuellement d'autres orientations. Ces précautions étant prises, certains résultats n'en demeurent pas moins suffisamment significatifs pour que des conclusions révélatrices puissent être tirées à propos de cette formation spécifique dans cette Commission scolaire. À ce sujet, on trouvera à l'annexe 3 des tests de chi carré pour les résultats significatifs.

Par ailleurs, cette recherche ne permet pas de juger de la moralité des comportements des enfants, mais de la moralité de leur raisonnement à propos de comportements possibles. Le raisonnement moral est alors une condition nécessaire, mais non suffisante, du comportement moral. Le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » essaie précisément de développer le raisonnement moral des enfants pour les inciter à agir moralement et c'est l'efficacité de ce Programme qu'il s'agit ici d'évaluer.

6. Les aspects éthiques de la recherche et l'administration du questionnaire

Conformément aux règles éthiques en vigueur dans la recherche scientifique, l'équipe de recherche ne s'est présentée en classe avec le questionnaire qu'après avoir obtenu un consentement écrit de la direction de l'école, des enseignant(e)s concerné(e)s, des parents et des élèves. Seuls les élèves qui avaient signé avec un parent le formulaire de consentement ont fait partie de l'étude. La participation était donc sur une base volontaire et le formulaire spécifiait aussi qu'il était possible pour l'enfant d'arrêter l'expérience en tout temps sans aucune pénalité, que les questions étaient formulées de manière telle qu'elles ne devraient lui occasionner aucun inconfort, que l'activité n'était pas évaluée sur le plan scolaire, que l'enfant était invité à répondre selon ce qu'il croyait personnellement et spontanément et que les résultats seraient anonymes (l'enfant n'ayant pas à s'identifier sur le formulaire de réponses).

Le questionnaire a été présenté oralement aux enfants par le directeur de la recherche, entre autres pour s'assurer que d'éventuelles difficultés de lecture ne viennent brouiller les résultats. Ce questionnaire comporte 12 questions. Chaque participant a reçu un formulaire de réponses, sur lequel il n'avait qu'à cocher la réponse de son choix au sein d'une liste, qui fut elle aussi lue devant les enfants. Quelques questions sont assorties d'un espace pour un bref commentaire, habituellement pour justifier une réponse. Le questionnaire a nécessité environ 25 minutes pour être complété par les enfants, ce qui est une durée raisonnable pour s'assurer d'une qualité d'attention acceptable pour des jeunes de cet âge. On trouvera aux annexes 1 et 2 copie du questionnaire et du formulaire de réponses. Comme cette étude n'est qu'une première appréciation des effets du Programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants », elle se contente de compiler les réponses aux questions, de calculer et de comparer des pourcentages de réponses et d'en tirer des conclusions interprétatives.

7. La définition de la moralité

La moralité est un ensemble de normes pour gérer nos délibérations relativement à nos décisions à propos de nos actions. Délibérer, c'est faire un raisonnement qui part de normes et d'une situation donnée et qui applique ces normes à la situation pour déboucher sur une décision. Ainsi, une recherche empirique sur le raisonnement moral ne peut être menée sans présupposer une définition normative de la moralité. La présente recherche s'appuie sur la thèse selon laquelle être moral, c'est décider d'agir en prenant en compte l'intérêt de l'autre sans contrainte externe. S'il n'y a pas de contrainte externe dans la décision, c'est que cette contrainte à prendre en compte l'intérêt de l'autre est interne. Ainsi, la moralité nous vient de la normativité qui oriente nos décisions par le biais de cette contrainte interne. Certaines théories soutiennent que la contrainte interne a un fondement émotif : il s'agit des thèses de la moralité basée sur la sollicitude. D'autres soutiennent que la contrainte est rationnelle, lorsque nous considérons qu'un principe universel de réciprocité entre les personnes est nécessaire. L'une ou l'autre de ces motivations, que ce soit celle qui est émotive ou celle qui est rationnelle, serait suffisante pour fonder la moralité. La présente recherche présume de la coprésence des deux types de contraintes dans nos décisions morales, à savoir que la moralité dépend à la fois d'une émotion et d'un principe rationnel de réciprocité. L'émotion en question est l'empathie, émotion qu'on pourrait qualifier de « savante ». Elle est savante, parce qu'elle dépend de compétences de l'ordre de la cognition sociale, c'est-à-dire qu'elle présuppose l'aptitude cognitive à attribuer un esprit à l'autre et à lui attribuer les états mentaux (notamment les émotions) appropriés aux événements qu'il vit. L'empathie est alors une émotion qui nous permet de partager l'émotion que nous attribuons à l'autre. Elle nous fait donc ressentir ce que nous croyons que l'autre ressent, compte tenu de la situation dans laquelle il se trouve. Les enfants qui ont l'âge de nos sujets sont normalement capables d'avoir une telle cognition sociale relativement aux émotions de l'autre et d'avoir une aptitude à partager de telles émotions. Quant au principe rationnel de réciprocité, il est le résultat d'une abstraction qui nous amène à considérer que, pour le mieux-être de tous, chacun doit prendre en compte le point de vue des autres. Il s'agit de ladite « règle d'or », selon laquelle on ne doit pas faire à l'autre ce que l'on ne voudrait pas qu'il nous fasse. Le postulat normatif de la présente recherche entraîne que la moralité n'est pas un comportement inné, qu'elle s'acquiert progressivement et qu'elle présuppose des capacités émotives, des aptitudes à la cognition sociale (pour ressentir l'émotion d'empathie) et un pouvoir d'abstraction (pour atteindre un principe de réciprocité). Dans cette perspective, la prévention de la violence, autant celle dont on pourrait être l'auteur que celle dont on serait la victime, est une question fondamentalement morale.

Définie dans cette perspective de tenir compte de l'intérêt de l'autre, la moralité apparaît comme une aptitude à une certaine forme d'altruisme. Dans le monde animal, notamment chez les oiseaux et les mammifères, il existe des comportements altruistes entre ceux qui sont apparentés génétiquement, c'est ce qu'on qualifie d'altruisme de parentèle. Cette forme d'altruisme peut être considérée comme l'origine lointaine de la moralité. Cependant, la forme d'altruisme que l'on peut considérer comme spécifiquement morale est celle qui se manifeste comme altruisme de réciprocité, c'est-à-dire un altruisme non fondé sur la parenté, mais sur l'anticipation, plus ou moins explicite, d'un altruisme comparable de la part de l'autre envers nous. Dans l'histoire humaine, cet altruisme réciproque a beaucoup contribué au bien-être collectif et permet de distinguer notre espèce des autres animaux. L'altruisme réciproque ne peut se développer et se maintenir que si nous percevons l'autre comme étant capable de réciprocité. Dans les milieux défavorisés et encore plus dans les milieux très défavorisés, les difficultés matérielles, psychologiques et sociales que les sujets rencontrent les amènent souvent à restreindre le nombre de personnes avec qui ils sont altruistes, étant

eux-mêmes souvent l'objet de peu d'altruisme de la part des autres. Cette situation explique pourquoi les sujets appartenant à ces milieux peuvent avoir tendance à avoir moins de comportements moraux, à plus facilement être victimes de violence et à y avoir recours plus souvent.

8. Les thèmes étudiés et l'analyse des résultats

Notre conception de la moralité, comme étant à la fois empathique et rationnelle, implique qu'elle comprend différentes composantes, dont plusieurs sont abordées dans les 12 questions que la présente recherche a soumises aux enfants. Parmi ces composantes on retrouve des aptitudes comme celles qui rendent possibles l'accommodement raisonnable, la négociation en situation de conflit, la reconnaissance de la nécessité d'une autorité et de règles sociales, la détection des différentes formes de violence, le raisonnement logique et la bienveillance envers l'autre. La présentation des questions, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus aux différentes questions, sera l'occasion de faire davantage de commentaires sur les différentes composantes de la moralité. Chaque question présente une situation hypothétique que l'enfant est susceptible de rencontrer, l'invite à faire un choix parmi des décisions possibles et, à la lumière des choix qu'il a faits, nous pourrions tirer des conclusions sur les normes morales qu'il a appliquées ou non. Ainsi, après avoir présenté chaque question, nous présenterons dans un tableau la répartition des réponses (en nombres absolus et en pourcentages) et donnerons une interprétation de ces résultats. Les éléments les plus saillants auxquels l'analyse de chaque question nous amènera seront présentés en caractère gras et seront repris dans la conclusion générale du rapport.

8.1 La question 1 : norme interne et norme externe

1. Un homme apprend que sa femme est très malade. Il existe un médicament pour soigner cette maladie, mais il coûte très cher. L'homme aime beaucoup sa femme, il n'a pas assez d'argent pour acheter le médicament et il sait que si sa femme n'a pas le médicament, elle va continuer à être très malade. L'homme décide donc de voler le médicament. Qu'est-ce que tu penses de ce que l'homme a fait?

Tu choisis une seule réponse, celle qui t'apparaît la meilleure des trois.

- a) Il a mal fait, parce qu'il va aller en prison.*
- b) Il a bien fait, parce qu'il voulait guérir sa femme.*
- c) Il a mal fait, parce qu'il a volé et que tout le monde peut se trouver une bonne raison pour voler.*

Commentaires sur la question 1 :

Cette première question est classique dans la littérature. Elle permet de distinguer ceux qui répondent a) et agissent en fonction d'une norme externe, c'est-à-dire d'une manière pré-morale, qui est celle d'une logique de la récompense et de la punition. La norme n'est pas encore intégrée, elle est perçue par l'enfant comme imposée par une autorité extérieure à lui, la décision est donc commandée par un souci d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Au contraire, la réponse b) et la réponse c) peuvent être considérées comme morales. Plus spécifiquement, répondre b) exprime une morale davantage empathique et répondre c), une morale basée plutôt sur un principe de réciprocité (principe de justice). Selon Lawrence Kohlberg, l'enfant devrait habituellement passer progressivement de a) à b) à c) dans ce qu'il considère comme une progression de la moralité. Selon Carol Gilligan, les femmes auraient tendance à fonder leur moralité davantage selon b) et les hommes selon c) et la forme la plus achevée de moralité serait une synthèse des deux tendances, dont aucune ne serait supérieure à l'autre.

TABLEAU - 3. Répartition des réponses à la question 1

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00	Filles	Garçons
Nombre de a)	05	08	09	02	11	04	11	25	25
Nombre de b)	11	14	02	10	07	05	04	24	29
Nombre de c)	14	21	19	06	17	10	14	52	49
Sans réponse					01				
% de a)	17	19	30	11	31	21	38	25	24
% de b)	37	33	07	56	19	26	14	24	28
% de c)	47	49	63	33	47	53	48	51	48

Note : Dans chacun des tableaux du présent rapport, sauf sur indication contraire, les pourcentages tiennent compte des sujets qui n'ont pas répondu ou qui ont répondu de façon ambiguë, lorsque ce fut le cas. Tous ces pourcentages ont été arrondis à l'unité.

Analyse et interprétation :

On remarquera que, pour cette question, **la proportion de réponses morales (soit b ou c) est nettement plus élevée chez les favorisés, qu'ils aient fréquenté ou non le Programme, et chez les défavorisés et les très défavorisés qui ont fait de la philosophie sur une base régulière ou selon une longue fréquentation.** On notera aussi que **l'empathie est nettement plus élevée chez ceux qui ont participé au Programme sur une base régulière, lesquels sont suivis par les deux groupes d'enfants favorisés.**

En ce qui concerne le genre, la thèse de Gilligan à l'effet que les filles auraient plus tendance à répondre b) et les garçons c) n'est pas corroborée, puisque les choix de réponses des filles et des garçons se répartissent selon des proportions presque identiques. Étant donné que le Programme paraît avoir un effet sur l'aptitude à l'empathie, il est possible que la différence sexuelle dont parle Gilligan existe habituellement, mais que la moins grande empathie spontanée des garçons soit, dans ce cas-ci, contrée par la fréquentation du Programme.

8.2 La question 2 : l'accommodement raisonnable

2. Dans ma classe, il y a un élève très gentil, mais très bizarre. Il vient d'un autre pays. Quand je joue avec mes amis dans la cour d'école, nous nous tapons dans la main, en disant « Yé! ». Cet élève bizarre vient d'un pays où les gens trouvent sale, dégueulasse, de se toucher les mains. Ils préfèrent se frotter le nez sur le nez de l'autre personne. Qu'est-ce que nous allons faire avec cet élève bizarre?

a) Se frotter le nez, c'est sale, c'est dégueulasse, ça peut transmettre des maladies. On n'a pas à faire des règles spéciales juste pour un enfant bizarre, donc je propose qu'on ne joue pas avec lui.

b) Cet élève est gentil et ce n'est pas sa faute s'il vient d'un pays qui nous apparaît bizarre. Donc, je propose d'accepter de jouer avec lui et de nous frotter le nez avec lui, à la condition qu'il n'ait pas de maladie.

c) Je propose que l'on joue avec cet élève, mais avec des règles différentes pour lui : nous nous tapons dans la main en disant « Yé! », mais, avec lui, même si ça complique les

choses un peu, nous ne lui tapons pas dans la main, il ne nous frotte pas le nez et, à la place, nous claquons des doigts.

Commentaires sur la question 2

Cette question présente une situation de différence culturelle et de conflit potentiel dans un groupe entre la majorité et un individu qui appartient à une culture minoritaire. La réponse a) est l'expression d'une exclusion par un refus de tout accommodement. La réponse b) constitue un accommodement que l'on pourrait qualifier de déraisonnable, au sens où le sujet accepterait de se comporter de la manière de l'individu minoritaire, malgré une certaine aversion spontanée pour ce comportement. Quant à la réponse c), on peut la qualifier d'accommodement raisonnable, puisqu'elle respecte la différence de l'autre d'une façon qui ne compromet pas le fonctionnement harmonieux du groupe.

TABLEAU - 4. Répartition des réponses à la question 2

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)	00	02	00	01	00	01	00
Nombre de b)	02	01	00	00	06	02	05
Nombre de c)	28	40	30	17	30	16	24
% de a)	00	05	00	06	00	05	00
% de b)	07	02	00	00	17	11	17
% de c)	93	93	100	94	83	84	83

Analyse et interprétation

Dans tous les groupes, l'ouverture à un accommodement raisonnable domine largement (réponse c)) et cette attitude est acquise chez la plupart, sans exiger de formation par le Programme. On doit aussi noter un certain pourcentage d'acceptation de l'accommodement déraisonnable (réponse b)) dans les trois groupes très défavorisés. Or ces trois groupes, contrairement aux autres, se caractérisent par une proportion assez élevée d'enfants d'immigration récente. Il est vraisemblable de faire l'hypothèse que ce sont principalement eux qui sont prêts à ce genre d'accommodement, c'est-à-dire que, venant d'une culture différente de celle de la société d'accueil, ils se sentent étrangers, craignent l'exclusion et sont prêts à des accommodements qui heurtent leur culture pour faciliter leur intégration. On peut aussi penser que certains enfants peuvent dans ces milieux souvent plus violents être portés à l'accommodement déraisonnable, par peur de représailles.

8.3 La question 3 : la valeur accordée aux règles sociales

3. Vous êtes un groupe d'amis. Vous décidez de jouer au ballon. Vous n'êtes pas habitués de jouer à ce jeu-là. Tout le monde a bien hâte de jouer. Mais l'un d'entre vous vous arrête et vous dit qu'avant de jouer, il faut prendre le temps de se mettre d'accord sur les règlements pour votre jeu.

a) Il vaut mieux l'écouter et prendre le temps de s'entendre sur les règlements.

b) Il vaut mieux jouer tout de suite et laisser faire les règlements.

Pourquoi? Donne une raison, la principale.

Commentaires sur la question 3

Selon toute la psychologie du développement cognitif, l'enfant découvre la pertinence sociale des règles, notamment pour éviter les conflits, à travers des activités comme le jeu. Par ce biais, il se socialise, passe du statut d'individu à celui de membre d'un groupe organisé. Cette question est la première où l'enfant est invité à écrire une phrase pour justifier son choix de réponse.

TABLEAU - 5. Répartition des réponses à la question 3

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)	30	36	28	17	36	18	28
Nombre de b)	00	07	02	01	00	01	01
% de a)	100	84	93	94	100	95	97
% de b)	00	16	07	06	00	05	03

Analyse et interprétation

Le degré de socialité des enfants de cet âge est tel qu'ils ont pour la plupart acquis l'importance de règles assumées collectivement pour pouvoir jouer de manière harmonieuse. Ainsi, il n'est pas étonnant que la quasi-totalité des sujets ait choisi la réponse a). Les justifications les plus courantes pour ce choix expriment presque toujours l'importance des règlements de jeu pour des raisons relatives à la nécessité d'un principe de réciprocité, en invoquant notamment la crainte du désordre (64 sujets) ou de conflits (55 sujets). Ces commentaires vont dans le sens de ce qui est prévu par la littérature scientifique dans le domaine. Seulement 12 sujets ont choisi la réponse b), celle qui propose de jouer en faisant fi des règlements. Il faut remarquer que 7 de ces 12 sujets appartiennent au groupe témoin très favorisé. Pour expliquer cette situation, on peut avancer que **le Programme contribue à apprendre l'importance de ces règlements pour éviter les conflits et qu'en milieu défavorisé ou très défavorisé l'enfant peut l'apprendre également de manière naturelle, mais plus brutale, de par le caractère plus violent des relations interpersonnelles dans son milieu. Si cette hypothèse interprétative s'avère juste, le Programme serait, sur cette question, plus important et plus déterminant pour les enfants de milieux favorisés, lesquels, en étant dans un environnement plus protégé, risquent de découvrir plus difficilement l'importance des règlements et risquent d'avoir un processus de socialisation plus lent.** Cette hypothèse doit être avancée avec prudence, puisqu'elle ne porte

que sur 7 sujets, mais les réponses du groupe favorisé témoin à d'autres questions vont accroître le poids de cette interprétation.

8.4 La question 4 : l'étendue du cercle moral

4. Est-ce que je suis prêt à aider une personne qui en a besoin?

Tu réponds oui ou non en encerclant le oui ou le non.

C'est seulement si tu ne sais vraiment pas que tu ne réponds pas.

a) Est-ce que je suis prêt à aider ma mère?

b) Est-ce que je suis prêt à aider ma sœur?

c) Est-ce que je suis prêt à aider un élève de ma classe?

d) Est-ce que je suis prêt à aider un enfant d'un autre pays qui a faim?

e) Est-ce que je suis prêt à aider un petit chien?

f) Est-ce que je suis prêt à aider quelqu'un que je ne comprends pas parce qu'il ne sait pas parler ma langue?

g) Est-ce que je suis prêt à aider un adulte d'un autre pays et que je ne verrai jamais de ma vie?

h) Est-ce que je suis prêt à aider une mouche (par exemple, lui donner un morceau de sucre)?

i) Est-ce que je suis prêt à aider quelqu'un qui m'a fait mal?

Tu as probablement dit oui parfois et non parfois :

j) Quand tu as dit oui, pourquoi as-tu dit oui? Donne une raison, la principale.

k) Quand tu as dit non, pourquoi as-tu dit non? Donne une raison, la principale.

Commentaires sur la question 4

Selon les thèses du philosophe Peter Singer et du psychologue Paul Bloom, nous appliquons nos principes moraux à un ensemble spécifique d'individus dans notre environnement, ensemble qu'ils appellent notre « cercle moral ». Autrement dit, appartiennent à ce cercle les êtres dont nous considérons qu'ils se distinguent du reste de ce qui nous entoure par une valeur, une dignité, qui fait en sorte qu'ils méritent que nos principes moraux, comme la compassion ou la justice, s'appliquent à eux et pas à d'autres, qui s'en trouvent exclus. En faisant l'hypothèse que des personnes ou des animaux ont besoin de l'aide de l'enfant, la question 4 lui demande s'il est prêt à accorder cette aide et ainsi, à les considérer comme faisant partie de son cercle moral. Ici aussi, l'enfant est invité à commenter, en donnant la principale raison de son aide et de son refus d'aide. Le tableau 6 se partage en quatre sections. Il donne d'abord, pour chaque groupe, le nombre de sujets qui sont prêts à aider à propos de chacune des sous-questions, ensuite, le pourcentage de sujets que ce nombre représente, puis le nombre de sujets qui ne sont pas prêts à aider, suivi du pourcentage que ces sujets représentent. Dans ce cas-ci, quelques sujets n'ont pas répondu à certaines des sous-questions ou ont donné une réponse ambiguë ou indéfinie et ils ont été pris en compte dans le calcul des pourcentages. Compte tenu de l'ordre des sous-questions a) à i), cette manière de présenter le tableau permet de voir à partir de quel endroit l'aide tend à diminuer et donc, à partir d'où le cercle moral tend à se fermer.

TABLEAU - 6. Répartition des réponses à la question 4

Identification Des questions	a	b	c	d	e	f	g	h	i
F23P : aide	30	28	30	29	25	25	15	09	11
F00 : aide	43	35	38	42	41	36	13	04	08
D00 : aide	30	30	29	28	27	19	10	04	09
D23R : aide	18	17	17	17	15	08	07	05	07
T23P : aide	35	31	33	30	30	16	05	07	11
T46P : aide	19	17	16	17	18	15	05	01	01
T00 : aide	29	23	24	25	24	10	10	03	06
F23P: % aide	100	93	100	97	83	83	50	30	37
F00 : % aide	100	81	88	98	95	84	30	09	19
D00 : % aide	100	100	97	93	90	63	33	13	10
D23R : % aide	100	94	94	94	83	44	39	28	39
T23P : % aide	97	86	92	83	83	44	14	19	31
T46P: % aide	100	89	84	89	95	79	26	05	05
T00 : % aide	100	79	83	86	83	34	34	10	21
F23P : non-aide	00	00	00	00	04	03	14	20	15
F00 : non-aide	00	07	01	01	02	05	27	37	33
D00 : non-aide	00	00	00	01	01	08	19	25	19
D23R : non-aide	00	01	00	01	02	08	11	13	09
T23P : non-aide	00	03	01	02	03	14	26	27	22
T46P : non-aide	00	01	02	01	01	02	12	17	17
T00 : non-aide	00	05	00	02	04	14	18	26	21
F23P : %non-aide	00	00	00	00	13	10	47	67	50
F00 : %non-aide	00	16	02	02	05	12	63	86	77
D00 : %non-aide	00	00	00	03	03	27	63	83	63
D23R : %non-aide	00	06	00	06	11	44	61	72	50
T23P : %non-aide	00	08	03	06	08	39	72	75	61
T46P : %non-aide	00	05	11	05	05	11	63	89	89
T00 : %non-aide	00	17	00	07	14	48	62	90	72

Analyse et interprétation

Il paraît raisonnable de considérer a priori que ceux qui ont reçu davantage, les plus favorisés, sont plus en mesure d'être disposés à procurer de l'aide que ceux qui ont peu et qui sont davantage en situation de pénurie matérielle et/ou psychologique. Cette thèse est corroborée par l'étude, qui montre bien que **le cercle moral a, en général, tendance à être plus grand dans les milieux très favorisés que dans les milieux défavorisés ou très défavorisés**. Ainsi, ce n'est qu'à partir de la question 4g) que le pourcentage de disposition à aider tombe en bas de 80% chez les favorisés, alors qu'une telle chute est réalisée à l'une ou l'autre des questions antérieures pour les autres groupes. **Le milieu socio-économique paraît donc plus déterminant sur la taille du cercle moral que la participation au Programme**. On doit cependant nuancer la différence entre les groupes très favorisés et les autres groupes à propos

de la question 4 f), où le pourcentage de disposition à aider est plus élevé chez les très favorisés, alors que cette question parle d'aider un allophone. Or St-Lambert est un milieu très favorisé assez bilingue, où les enfants sont habitués à côtoyer, dans un environnement pacifique, des gens parlant une autre langue, et plusieurs d'entre eux ont déjà voyagé à l'étranger, tandis que les milieux défavorisés étudiés sont fortement unilingues francophones et les enfants y sont plus susceptibles de craindre les allophones, par simple méconnaissance. Par ailleurs, lorsqu'on compare les groupes favorisés, celui qui a fréquenté le Programme a une disposition à aider et un cercle moral nettement plus grand que le groupe témoin. Dans le premier cas, le pourcentage de disposition à aider ne tombe jamais en bas de 30%, alors qu'il est une fois à 9% et une autre à 19% dans le groupe témoin. **Chez les très favorisés, le Programme contribue à accroître de manière notable le cercle moral par comparaison avec le groupe témoin de même milieu. En ce qui concerne les milieux défavorisés ou très défavorisés, le Programme ne montre un effet d'agrandissement de la taille du cercle moral que chez ceux qui l'ont fréquenté de 2 à 3 ans de manière régulière ou chez ceux qui l'ont fréquenté une fois par deux semaines durant 4 à 6 ans. Chez ce dernier groupe (T46P), c'est spécifiquement la disposition à aider les allophones (question 4f) qui est beaucoup plus grande que dans les autres groupes défavorisés ou très défavorisés et qui se compare aux groupes favorisés. On peut donc conclure que la fréquentation du Programme pratiquée de façon régulière ou encore de manière occasionnelle mais sur une longue période, pour la question 4f), a contribué à agrandir le cercle moral chez les défavorisés et les très défavorisés.**

Quant aux commentaires des enfants, ils permettent de voir que dans tous les groupes la propension à aider est bien liée à la moralité, et plus particulièrement au cercle moral, puisque les arguments pour aider (rubrique 4j)) font appel à l'une ou l'autre de nos deux composantes de la moralité, soit l'empathie ou un principe de réciprocité. Inversement, le refus d'aide (rubrique 4k)) est habituellement justifié par ce que la littérature considère comme des causes d'exclusion du cercle moral, soit l'absence de réciprocité de la part de l'exclu, la crainte ou le dédain envers cet exclu. Donc, dans le cas de la question 4, les commentaires permettent de montrer que cette rubrique relative à la disposition à aider réfère bien à l'étendue du cercle moral.

8.5 et 8.6 Les questions 5 et 6 : l'abstraction et le raisonnement logique

5. *J'ai trois chiens et trois chats, ça fait donc six animaux.*

Les questions sont posées pendant que les enfants peuvent regarder les photos des animaux en question.

On peut appeler ceux qui ne sont pas des chats, les non-chats et ceux qui ne sont pas des chiens, les non-chiens.

Je mets ensemble les non-chiens (ceux qui ne sont pas des chiens) et les non-chats (ceux qui ne sont pas des chats). Qu'est-ce que ça donne ?

4 choix : a) les 3 chiens, b) les 3 chats, c) les 3 chiens et les 3 chats, d) aucun animal.

6. *Même situation. Mais cette fois, je mets ensemble ceux qui ne sont pas des non-chiens. Qu'est-ce que ça donne ?*

4 choix : a) les 3 chiens, b) les 3 chats, c) les 3 chiens et les 3 chats, d) aucun animal.

Commentaires sur les questions 5 et 6

Les questions 5 et 6 seront traitées ensemble, parce qu'elles sont apparentées et portent toutes deux sur les compétences logiques des enfants. Dans la mesure où la moralité comporte une composante de l'ordre d'un principe général de réciprocité et une composante de cognition sociale des états mentaux de l'autre, elle fait appel à l'aptitude à l'abstraction et, par le fait même, à une certaine compétence logique. On retrouvait déjà cette idée chez Piaget, qui soutenait que la logique est une morale de la pensée, tout comme la morale serait une logique de l'action. Il s'agit donc de voir par ces deux questions si la performance des enfants relativement aux composantes de la moralité étudiées par d'autres questions est ou non corrélée avec la compétence logique. Contrairement à ce qui se passe avec les questions relatives à la moralité, les questions 5 et 6 ont une réponse valide du point de vue du raisonnement logique. Les notions de non-chats et de non-chiens qu'on retrouve dans ces questions sont assez abstraites, parce qu'elles font référence à des objets par d'autres objets dont ils sont le complément (on réfère aux chiens par les non-chats et donc en se servant d'un opérateur logique de négation). La question 5 porte plus particulièrement sur la réunion des compléments (ce qui donne le tout), alors que la question 6 porte sur l'équivalence logique entre la double négation et l'affirmation (les non-non-chiens étant les chiens). La présence de la double négation dans la question 6 la rend plus abstraite et donc plus difficile que la question 5. On peut ainsi présumer que les sujets qui ont réussi la question 6 (réponse a)) ont aussi fort probablement réussi la question 5 (réponse c)), la réciproque n'étant pas vraie.

TABLEAU - 7. Répartition des réponses à la question 5 (c) est valide)

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Réponse c)	28	35	22	16	27	12	18
Réponses a,b,d)	02	08	08	02	09	07	11
% de c)	93	81	73	89	75	63	62
% de a,b,d)	07	19	27	11	25	37	38

TABLEAU - 8. Répartition des réponses à la question 6 (a) est valide)

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Réponse a)	19	26	14	13	20	09	12
Réponses b,c,d)	11	17	16	05	16	10	17
% de a)	63	60	47	72	56	47	41
% de b,c,d)	37	40	53	28	44	53	59

TABLEAU - 9. La réussite aux deux questions 5 et 6

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de 5c)&6a)	19	23	11	12	14	07	08
Nombre d'erreurs	11	20	19	06	22	12	21
% de réussite	63	53	37	67	39	37	28

Analyse et interprétation

Le tableau 9 indique le pourcentage d'enfants qui, dans chaque groupe, ont donné la bonne réponse à chacune des questions 5 et 6. Nous pouvons ainsi les appeler les « forts en raisonnement logique ». Les tableaux 7 et 8 nous montrent que le taux de succès à ces deux questions est en moyenne nettement plus élevé dans les milieux très favorisés que dans les milieux défavorisés ou très défavorisés. Cependant, on observe une exception est très notable, à savoir que les élèves du groupe défavorisé qui a participé au Programme de façon régulière sont les plus performants de tous à la question 6 et les deuxièmes plus forts à la question 5. Ce groupe se classe aussi bon premier pour le pourcentage de forts en logique. Il est suivi de très près par celui qui est très favorisé et qui a fait le Programme avec une intensité plus occasionnelle. Le groupe très favorisé témoin se classe troisième. Quant au groupe très défavorisé témoin, il est le plus faible. **On peut donc conclure que le programme a eu un effet positif remarquable sur le raisonnement logique, peu importe le milieu socio-économique. Cependant, alors que cet effet se produit chez les très favorisés quand le Programme est réalisé une fois toutes les deux semaines, ce même effet n'est notable chez les défavorisés que lorsqu'il est mis en oeuvre de manière plus régulière, soit une fois par semaine. Le programme est donc ainsi en mesure de compenser les handicaps cognitifs en matière de raisonnement logique qui peuvent être occasionnés par un milieu défavorisé, cet effet pouvant même aller jusqu'à les rendre plus performants en cette matière que les plus favorisés.** La dimension du programme de philosophie pour enfants à laquelle les élèves de la Commission scolaire Marie-Victorin ont été formés n'insiste pas sur le raisonnement logique et est plutôt centrée sur la prévention de la violence. **Mais on peut penser qu'en apprenant aux enfants à exprimer leurs opinions, à les justifier, à délibérer et à argumenter de manière critique, cette formation contribue indirectement de manière très efficace à leur apprendre le raisonnement logique.**

8.7 La question 7 : l'évaluation de l'empathie

7. Je vais au cinéma à Montréal avec des amis. J'ai de l'argent pour payer mon film, pour payer mes deux billets de métro, pour me payer du maïs soufflé et pour me payer un jus. J'ai en plus 25 cents de surplus. Devant le cinéma, une adolescente punk, sans-abri me tend la main. Elle ne sent pas bon et ça me donne l'impression qu'elle ne se lave pas souvent. Est-ce que je lui donne mes 25 cents de surplus?

a) Oui.

b) Non.

Pourquoi? Donne une raison, la principale.

Commentaires sur la question 7

En établissant les pourcentages de réponses a) pour chacun des groupes, on peut comparer leur degré d'empathie. Pour cette question, les enfants ont été prévenus que les abstentions seraient interprétées comme des non, étant donnée la formulation de la question, qui fait en sorte que celui qui est indécis doit rapidement entrer au cinéma (pour ne pas rater le film) sans donner les 25 cents.

TABLEAU - 10. Répartition des réponses à la question 7

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00	Total
Nombre de a)	22	33	20	14	23	07	23	142
Nombre de b)	08	10	10	04	13	12	06	063
% de a)	73	77	67	78	64	37	79	69
% de b)	27	23	33	22	36	63	21	31

Analyse et commentaires

Mis à part un groupe où les réponses a) sont étonnamment peu nombreuses, tous les autres groupes ont des taux de oui élevés, la moyenne générale étant de 69%. **Les enfants paraissent ainsi assez empathiques et ceci paraît donc indépendant du milieu socio-économique et de la fréquentation du Programme.** Par contre, l'effet Gilligan se manifeste ici, à savoir que les filles ont davantage tendance à être empathiques que les garçons, les oui chez l'ensemble des filles étant à 76% et à seulement 62% chez les garçons. L'analyse des commentaires permet de corroborer que la question mesure bien l'empathie, puisque les justifications du choix de la réponse a) y font référence, tout comme les justifications pour le choix de b) expriment des raisons pour s'interdire d'avoir de la compassion.

8.8 La question 8 : l'aptitude à négocier dans les conflits

8. *J'avais un beau ballon. Personne dans l'école n'en avait un pareil. Je ne le retrouve plus, je ne sais plus où il est. C'est l'heure d'aller à nos cases et je vois que, dans la case d'un élève, il y a un ballon exactement comme le mien. Je me dis qu'il a dû me le voler.*

Qu'est-ce que je vais faire?

a) *Prendre mon ballon et lui dire que c'est un voleur.*

b) *Attendre un peu et quand il ne me verra pas je vais reprendre le ballon qu'il m'a volé.*

c) *Lui demander où il a pris ce ballon et agir seulement après avoir entendu sa réponse.*

Supposons que je lui demande où il a pris le ballon. Il répond : « Je l'ai trouvé dans la cour, donc il est à moi ».

Qu'est-ce que je fais?

d) *Je lui enlève le ballon, parce qu'il doit être un menteur qui m'a volé.*

e) *Je lui explique que c'est mon ballon que j'avais oublié dans la cour et lui demande de me le remettre, parce que c'est le mien.*

Supposons que je choisis de lui expliquer que j'avais oublié mon ballon dans la cour et qu'il me dit : « Tu inventes ça pour m'enlever mon ballon ». Qu'est-ce que je fais?

f) *Je me dis qu'il n'est pas possible de discuter avec lui et je décide de reprendre le ballon quand il ne me verra pas.*

g) *Je vais rencontrer mes amis qui ont joué avec moi avant que j'oublie mon ballon et qui savent que ce ballon est à moi, pour qu'ils puissent dire que ce ballon est bien le mien.*

h) *J'ai une autre idée. Laquelle?*

Commentaires sur la question 8

La question 8 vise à évaluer l'aptitude de l'enfant à opter pour la négociation en situation de conflit, plutôt que pour la violence ou un comportement susceptible d'amplifier le conflit. Les réponses négociatrices sont d'abord c), pour la première question, plutôt que a) ou b), ensuite e), plutôt que d), et finalement, g) ou certaines versions de h), plutôt que f) ou un h) non négociateur.

TABLEAU - 11. Répartition des réponses à la question 8

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)	01	03	00	03	00	00	00
Nombre de b)	02	04	03	00	06	02	00
Nombre de c)	26	36	26	15	29	17	29
Sans réponse	01		01		01		
% de a)	03	07	00	17	00	00	00
% de b)	07	09	10	00	17	11	00
% de c)	87	84	87	83	81	89	100

Nombre de d)	00	04	00	02	02	02	00
Nombre de e)	28	37	30	16	33	17	29
Sans réponse	02	02			01		
% de d)	00	09	00	11	06	11	00
% de e)	93	86	100	89	92	89	100
Nombre de f)	02	10	02	03	02	05	01
Nombre de g)	23	25	19	08	25	11	26
Nombre de h)	03	05	08	07	08	03	02
Sans réponse	02	03	01		01		
% de f)	07	23	07	17	06	26	03
% de g)	77	58	63	44	70	58	90
% de h)	10	12	27	39	22	16	07

TABLEAU - 12. Répartition des réponses à la question 8.3 après répartition des h)

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de f)	02	13	04	05	05	06	02
Nombre de g)	26	26	22	10	28	13	27
Neutres	02	04	04	03	03	00	00
% de f)	07	30	13	28	14	31	07
% de g)	87	60	73	56	78	68	93

Analyse et interprétation

Pour cette question, les pourcentages de réponses se répartissent de façon assez semblable entre les différents groupes. **Ni la fréquentation du Programme, ni les différences socio-économiques n'ont affecté la capacité assez élevée de chaque groupe à négocier en situation de conflit.** On peut par ailleurs remarquer que les enfants du groupe D23R ont davantage tendance (39%) à produire leur propre avis sur la troisième question, en optant pour la réponse h). **Ainsi, la fréquentation régulière du Programme paraît favoriser l'élaboration d'une décision personnelle en situation de conflit.**

Le tableau 12 reprend les réponses à la troisième sous-question, mais, après analyse des réponses h)), il les répartit comme étant assimilables à des réponses de type f) (à savoir des attitudes opposées à la négociation) ou comme des réponses de type g) (favorables à la négociation). Ce tableau permet de faire ressortir une différence notable des groupes F23P et T00 comme étant beaucoup plus portés que les autres groupes à poursuivre la négociation malgré deux échecs antérieurs. **On peut avancer ici que chez les très favorisés le Programme contribue à inculquer une attitude négociatrice dans les conflits. Chez les très défavorisés, ce qui se passe probablement est qu'une attitude de négociation s'implante dans les milieux où la violence impose aux plus faibles, comme peuvent l'être les enfants, la nécessité pour survivre de négocier dans les conflits.** Cette hypothèse nous est suggérée par le fait que le groupe témoin très défavorisé est précisément le plus défavorisé

et le plus violent de tous ceux qu'aborde notre étude. Il est également possible que la bonne performance des groupes témoins dépende d'une formation ponctuelle et occasionnelle, donnée entre autres dans les groupes témoins très favorisés et très défavorisés, qui s'appelle « Vers le Pacifique » et qui concerne spécifiquement et directement la rubrique traitée par cette question. Si tel est le cas, on peut penser que pour cette question, le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » ou le programme « Vers le Pacifique », selon le cas, contribueraient tous deux à contrer la violence par la négociation. Les informations disponibles sur le programme « Vers le Pacifique » sont cependant trop parcellaires pour en tirer une conclusion précise.

8.9 La question 9 : la pertinence de l'autorité

9. Dans une école, il y a un directeur ou une directrice.

Je suis plus d'accord avec la phrase a) ou avec la phrase b).

a) Les élèves et les enseignants pourraient s'organiser seuls, sans directeur, parce qu'un directeur, ça nous empêche de faire des choses que nous aimons.

b) Le directeur est nécessaire, parce qu'il fait respecter les règlements et que ça prend des règlements dans l'école.

Il (ou elle) ne saura pas ce que vous avez répondu.

Commentaire sur la question 9

La question 9 vise à déterminer dans quelle mesure les enfants croient ou non à l'importance d'une autorité pour faire respecter les règlements. Cette question reprend le thème de la pertinence des règles de vie en société de la question 3, mais en l'associant cette fois-ci à la fonction sociale de l'autorité pour assurer l'application de ces règles.

TABLEAU - 13. Répartition des réponses à la question 9

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)	05	19	07	03	15	08	08
Nombre de b)	24	24	23	15	21	10	21
Sans réponse	01						
% de a)	17	44	23	17	41	42	28
% de b)	80	56	77	83	58	53	72

Analyse et interprétation

Le tableau 13 montre que **les deux groupes les plus sensibles à l'importance d'une autorité pour faire respecter les règlements sont le groupe favorisé qui a fréquenté le Programme à intensité partielle et le groupe défavorisé qui l'a fait de façon régulière**. On peut déceler plus de tendances à l'anarchie ou au rejet de l'autorité chez les très favorisés témoins et chez les très défavorisés ayant fréquenté le Programme. Les plus défavorisés, à savoir le groupe témoin très défavorisé accorde davantage d'importance à l'autorité. Comme pour la rubrique précédente, on peut présumer que cette attitude est imposée par un besoin de recourir à l'autorité scolaire comme mécanisme de protection contre la violence. Pour beaucoup des enfants de ce milieu particulièrement défavorisé, l'école peut apparaître comme un havre de paix qui les protège du milieu ambiant.

8.10 et 8.11 Les questions 10 et 11 : le raisonnement conditionnel et la prudence épistémologique

10. Si on contredit Albert, il se met en colère.

Lundi, il n'a pas été en colère.

Qu'est-ce que je peux logiquement conclure?

a) Je suis certain que personne n'a contredit Albert lundi.

b) Je ne suis pas certain que personne n'a contredit Albert lundi.

11. Si on contredit Albert, il se met en colère.

Mardi, personne n'a contredit Albert.

Qu'est-ce que je peux logiquement conclure?

a) Je suis certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.

b) Je ne suis pas certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.

Commentaires sur les questions 10 et 11

Ces deux questions portent, comme les questions 5 et 6, sur des problèmes de raisonnement logique et, plus particulièrement, sur des raisonnements conditionnels (si..., alors...). Pour la question 10, la réponse a) est logiquement valide. En effet, si on assume que les données de la question sont vraies, alors la réponse a) est nécessairement vraie. Nous pouvons, dans ce cas, être certains que personne n'a contredit Albert lundi, car, s'il avait été contredit ce jour, il se serait mis en colère, ce qui n'est pas arrivé. Ce raisonnement logiquement valide s'appelle techniquement « le raisonnement par *modus tollendo tollens* ».

Quant à la question 11, la réponse valide est, au contraire, b), puisque les données de la question ne permettent pas de tirer assurément la conclusion a). En effet, si personne n'a contredit Albert mardi, ceci n'entraîne pas logiquement qu'il ne s'est pas mis en colère ce jour-là. On peut imaginer que plusieurs autres raisons ont pu également ce jour-là le mettre en colère. Répondre, de façon erronée, que la réponse a) s'impose logiquement s'appelle plus spécifiquement « le sophisme de la négation de l'antécédent ».

Sur ces deux questions, la littérature scientifique nous apprend qu'une proportion importante (plus de la moitié) des sujets adultes répond mal à l'un et/ou l'autre de ces deux types de questions. Si nous les avons posées à des enfants, ce n'est donc pas pour déterminer leur aptitude à trouver la réponse logiquement valide, mais davantage pour voir quelle stratégie de réponse ils utilisent. À défaut d'avoir les moyens cognitifs de s'appuyer sur la logique, la

stratégie la plus fertile est d'opter pour une prudence épistémologique, selon laquelle on préfère ne pas adhérer à la réponse qui parle de certitude. Après avoir établi aux tableaux 14 et 15 la répartition des réponses à la question 10 et à la question 11, séparément, nous produisons aussi le tableau 16, lequel présente les combinaisons de réponses à ces deux questions, de façon à chercher à saisir la stratégie de réponse que les enfants ont pu utiliser.

TABLEAU - 14. Répartition des réponses à la question 10 (a) est valide)

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)	21	19	26	15	25	12	17
Nombre de b)	09	24	04	03	11	07	12
% de a)	70	44	87	83	70	63	59
% de b)	30	56	13	17	30	37	41

TABLEAU - 15. Répartition des réponses à la question 11 (b) est valide)

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)	17	32	21	11	23	12	18
Nombre de b)	13	11	09	07	13	07	11
% de a)	57	74	70	61	64	63	62
% de b)	43	26	30	39	36	37	38

TABLEAU - 16. Répartition des combinaisons de réponses aux questions 10 et 11

Identification du groupe	F23P	F00	D00	D23R	T23P	T46P	T00
Nombre de a)-a)	16	26	20	11	21	09	12
Nombre de b)-b)	08	04	03	03	09	04	06
Nombre de b)-a)	01	06	01	00	02	03	06
Nombre de a)-b)	05	07	06	04	04	03	05
% de a)-a)	53	60	67	61	58	47	41
% de b)-b)	27	09	10	17	25	21	21
% de b)-a)	03	14	03	00	06	16	21
% de a)-b)	17	16	20	22	11	16	17

Analyse et interprétation

Les réponses à la question 10 prises isolément sont difficiles à interpréter et il est peu vraisemblable que les enfants de cet âge qui indiquent la bonne réponse (la réponse a)) comprennent la validité logique du raisonnement par *modus tollendo tollens*. Il en est de même pour la question 11, où il est peu probable qu'ils saisissent le caractère sophistiqué du raisonnement par négation de l'antécédent. Par contre, lorsque l'on met ensemble les réponses des sujets à la combinaison des questions 10 et 11, on peut voir que l'identification des deux réponses valides (combinaison a)-b)) est faible chez tous les groupes et probablement le fruit du hasard. Par contre, la combinaison a)-a) peut être interprétée comme l'effet d'une tendance à croire que nous pouvons arriver facilement à des certitudes (tendance dogmatique largement répandue à cet âge), tandis que la combinaison b)-b) peut être interprétée comme l'effet d'une stratégie épistémologiquement prudente. **Cette prudence épistémologique apparaît plus grande chez les enfants très favorisés qui ont participé au Programme et chez l'ensemble des enfants très défavorisés. Ceci peut s'expliquer par le fait que le Programme apprend aux très favorisés que la certitude est difficile à atteindre et qu'il vaut mieux être prudent dans ses croyances quand nous n'avons pas de base solide pour les supporter. Quant aux enfants des milieux très défavorisés, on peut présumer que leur milieu plus hostile les incite naturellement à avoir moins d'assurance, plus de méfiance et plus de prudence.**

8.12 La question 12 : la détection de la violence psychologique ou symbolique

12. Est-ce que l'on est violent avec moi? Tu réponds oui ou non, en encerclant le oui ou le non.

C'est seulement si tu ne sais vraiment pas que tu ne réponds pas.

a) Quand quelqu'un me donne un coup de poing pour me faire mal, est-ce qu'il est violent avec moi?

b) Quand quelqu'un est gentil avec moi, est-ce qu'il est violent avec moi?

c) Quand quelqu'un me donne un petit coup de poing sur l'épaule en me disant « lâche pas », est-ce qu'il est violent avec moi?

d) Quand les adultes disent aux enfants que les enfants sont moins intelligents que les adultes, est-ce qu'ils sont violents avec moi?

e) Quand le professeur m'explique que j'ai fait une faute dans mon devoir, est-ce qu'il est violent avec moi?

f) Quand je suis de mauvaise humeur et que quelqu'un me dit bonjour quand même, est-ce qu'il est violent avec moi?

g) Si quelqu'un me dit que je ne ferai jamais rien de bon dans la vie, est-ce qu'il est violent avec moi?

h) Quand j'ai besoin d'aide et qu'aucun adulte n'accepte de m'aider, est-ce que c'est violent avec moi?

Commentaires sur la question 12

La prévention de la violence ne peut se faire sans présumer une aptitude des sujets à la déceler. Les enfants de la fin du primaire ont depuis longtemps les capacités cognitives pour comprendre ce qu'est la violence physique et pour reconnaître sa présence ou son absence

dans une situation donnée. Les sous-questions a), b), c), e) et f) visent à vérifier cette assertion et on s'attend à ce que la réponse soit systématiquement « oui » à la sous-question a) et « non » aux sous-questions b), c), e) et f). C'est ce qui s'est avéré être le cas, à de rares exceptions près. Par contre, dans la liste de ces sous-questions, des formes plus complexes de violence ont été introduites, soit à d), g) et h), où il est question de violence psychologique ou symbolique (verbale). L'analyse du tableau 17 portera donc sur les positionnements relatifs de nos groupes aux sous-questions d) g) et h).

TABLEAU - 17. Répartition des réponses à la question 12

Identification des questions	a	b	c	d	e	f	g	h	dgh
F23P :oui	29	02	01	18	00	00	26	11	55
F00 : oui	43	00	00	12	00	00	20	11	43
D00 : oui	30	00	00	09	01	00	16	07	32
D23R :oui	17	01	00	10	00	00	14	11	35
T23P :oui	35	00	01	09	00	00	28	14	51
T46P :oui	19	00	00	14	01	00	17	09	40
T00 : oui	28	00	02	15	02	01	18	14	47
F23P :non	01	28	29	12	30	30	02	19	33
F00 : non	00	43	43	30	43	43	23	31	84
D00 : non	00	30	30	21	29	30	14	23	58
D23R :non	01	17	18	08	18	17	04	05	17
T23P :non	01	36	35	25	35	35	06	20	51
T46P :non	00	19	19	05	18	19	02	09	16
T00 : non	01	29	27	14	27	28	10	15	39
F23P :% oui	97	07	03	60	00	00	87	37	61
F00 : % oui	100	00	00	28	00	00	47	26	33
D00 : % oui	100	00	00	30	03	00	53	23	36
D23R :% oui	94	06	00	56	00	00	78	61	65
T23P :% oui	97	00	03	25	00	00	78	39	47
T46P :% oui	100	00	00	74	05	00	89	47	60
T00 : % oui	97	00	07	52	07	03	62	48	54
F23P :% non	03	93	97	40	100	100	07	63	37
F00 : % non	00	100	100	70	100	100	53	72	65
D00 : % non	00	100	100	70	97	100	47	77	64
D23R :% non	06	94	100	44	100	94	22	28	27
T23P :% non	03	100	97	70	97	97	17	56	47
T46P :% non	00	100	100	26	95	100	11	47	24
T00 : % non	03	100	93	48	93	97	34	52	45

Analyse et interprétation

Cette question est celle où le Programme a eu le plus d'impact, ce qui était prévisible, étant donné qu'il a été centré surtout sur un objectif de prévention de la violence et qu'il a ainsi sûrement insisté sur la détection des différentes formes de violence. En effet, c'est à cette

rubrique que les enfants ayant fait le Programme se démarquent le plus des groupes témoins. On voit bien cette différence importante à la colonne de droite du tableau 17, où on fait la somme des détections de violences psychologiques ou symboliques (somme des « oui » pour d), g) et h)) et le pourcentage de réussite à faire de telles détections. Si on fait la somme des « oui » pour d), g) et h) chez tous ceux qui ont fréquenté le Programme (103 sujets), on obtient un total de 181 détections de violence sur une possibilité de 309 réponses, tandis que la même somme chez les groupes témoins (102 sujets) donne 122 « oui » sur une possibilité de 306. Ainsi, ceux qui ont participé au Programme ont détecté la violence psychologique ou symbolique avec un pourcentage de réussite générale de 59%, contre un taux de seulement 40 % chez les groupes témoins. Quand on traite seulement les deux sous-questions d) et g), qui concernent plus spécifiquement la violence symbolique (ou verbale), on obtient un taux de détection de 66% chez ceux qui ont participé au Programme, contre seulement 44% pour les groupes témoins. Par ailleurs, si on ne retient que les trois groupes F23P, D23R et T46P, leur pourcentage de détection de la violence psychologique ou symbolique (pour les sous-questions d), f) et g)) passe à 62%. Ainsi, lorsqu'on traite séparément chacun des 7 groupes, on voit que **l'efficacité à détecter la violence psychologique ou symbolique est vraiment présente chez les très favorisés qui ont fréquenté le Programme une fois par deux semaines pendant deux à trois ans, tandis que chez les défavorisés ou les très défavorisés cet effet n'est présent que lorsque le Programme s'est fait de façon régulière (une fois par semaine) ou occasionnellement sur une longue période (de 4 à 6 ans).**

9. Conclusions du rapport

Le monde contemporain fait face à de graves problèmes, comme une crise du système économique mondial, des scandales financiers, des inégalités socio-économiques gigantesques, des atteintes profondes à notre environnement naturel, des guerres et du terrorisme, de nombreux cas de violence sociale, familiale ou scolaire. Un dénominateur commun de tous ces problèmes est un manque de valeurs morales.

La moralité est l'intégration dans nos décisions de normes qui prennent en compte l'intérêt de l'autre (sans qu'un lien de parenté avec l'autre ne soit requis).

La moralité n'est pas innée, elle s'acquiert.

La moralité se fonde sur :

- le sentiment d'empathie (qui nous fait partager l'émotion de l'autre) et**
- sur l'acceptation de l'importance de principes de réciprocité entre les personnes pour vivre ensemble de manière plus juste et plus harmonieuse, avec un certain altruisme.**

Notre évaluation des effets du programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » à la Commission scolaire Marie-Victorin permet de conclure que ce programme contribue de manière importante au développement du raisonnement moral chez les enfants et à leur aptitude à prévenir la violence.

En milieu favorisé, par opposition aux milieux défavorisés, l'enfant est habituellement plus choyé matériellement et psychologiquement, plus protégé et reçoit plus d'attention, ce qui devrait l'inciter à être plus facilement moral que ceux qui vivent dans un milieu plus violent, plus menaçant ou plus indifférent aux besoins de l'enfant. Mais les résultats de notre étude ne montrent pas une plus grande tendance spontanée à la moralité chez les enfants de milieux très favorisés.

Notre étude atteste que la fréquentation de la philosophie pour enfants telle que proposée par La Traversée dans l'optique de la prévention de la violence a eu beaucoup plus d'impact que peut en avoir le milieu socio-économique sur l'aptitude au raisonnement moral et sur la détection de la violence.

Le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » a produit aussi des effets sur les compétences logiques et épistémologiques :

- il contribue à accroître l'aptitude des enfants à faire des raisonnements abstraits logiquement valides (voir questions 5 et 6) et**
- à accroître leur vigilance épistémologique, en les rendant plus nuancés, plus critiques et moins dogmatiques dans leurs jugements (questions 10 et 11).**

Comme les compétences logiques et épistémologiques, les compétences morales font appel à la pensée abstraite et à la capacité de raisonner à partir de principes généraux, ce qui permet d'expliquer comment le Programme peut contribuer à l'acquisition de chacun de ces trois types de compétences. On peut penser qu'en insistant encore davantage sur les aspects logiques de raisonnement, le Programme contribuerait encore plus au développement cognitif de l'enfant, à sa réussite scolaire et à son aptitude à faire des jugements moraux.

Du point de vue strictement moral, le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » a contribué de manière significative à

- accroître la moralité (question 1),**

- agrandir le cercle moral (question 4),
- saisir l'importance de l'autorité (question 9) et,
- de manière encore plus remarquable, à détecter la violence psychologique ou symbolique (question 12).

Par contre, la majorité des sujets étudiés, y compris les groupes témoins, a acquis

- l'aptitude à l'accommodement raisonnable (question 2),
- l'importance des règles de vie en société (question 3),
- l'empathie (question 7) et
- la capacité de négocier en situation de conflit (question 8).

L'acquisition de ces compétences ne paraît donc pas dépendre exclusivement de la fréquentation du Programme. L'aptitude à négocier en cas de conflit peut, dans certains cas, avoir été favorisée par la fréquentation occasionnelle du programme « Vers le Pacifique » ou tout simplement par une stratégie d'autoprotection contre la violence.

En apprenant aux enfants à exprimer leurs opinions, à les justifier, à délibérer et à argumenter collectivement de manière critique pour arriver à une décision justifiée rationnellement, les programmes de philosophie pour enfants jouent un rôle différent et complémentaire relativement au cours d'éthique et culture religieuse. Alors que ce cours livre des connaissances indispensables pour se comprendre mutuellement dans un monde polyvalent et pour faire ses propres choix moraux ou religieux de manière éclairée, la formation en philosophie pour enfants contribue à former les compétences morales, logiques et épistémologiques nécessaires pour avoir un jugement plus rigoureux, plus critique et plus moral.

Les résultats de notre recherche permettent d'établir des distinctions entre milieux favorisés et milieux défavorisés ou très défavorisés.

Alors que le programme de « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » a eu des effets notables chez les sujets très favorisés à partir d'une fréquentation du Programme une fois toutes les deux semaines pendant 2 à 3 ans, ces effets se manifestent de façon aussi importante chez les enfants de milieux défavorisés que si l'on consacre au Programme une période toutes les semaines.

Les enfants défavorisés qui ont fait le Programme de manière régulière (une fois par semaine) ont même eu les meilleures performances en matière d'aptitude à la moralité (question 1) et de raisonnement logique (questions 5 et 6).

Par ailleurs, la fréquentation du Programme une fois par deux semaines pendant une longue période (4 à 6 ans) chez des enfants de milieu très défavorisé a aussi produit des effets notables sur l'aptitude à la moralité (question 1), sur l'intégration des allophones dans le cercle moral (question 4f)) et sur l'aptitude à détecter la violence psychologique ou symbolique (question 12).

Dans les milieux défavorisés ou très défavorisés, le Programme constitue un moyen pertinent pour les aider à acquérir un raisonnement plus moral, à détecter la violence qu'ils peuvent subir ou exercer et à éventuellement sortir du cercle de la violence.

Certaines des compétences que le Programme permet d'acquérir paraissent partiellement acquises naturellement dans les milieux défavorisés ou très défavorisés, probablement à cause de la nécessité qu'a l'enfant de se protéger contre les menaces de

son environnement. C'est le cas, dans les groupes témoins comme chez ceux qui ont passé par le Programme, en ce qui concerne

- une ouverture à la négociation (question 8),
- une valorisation de l'importance de l'autorité (question 9),
- une certaine prudence épistémologique (questions 10 et 11) et
- une certaine aptitude à reconnaître la violence psychologique ou symbolique (question 12).

Dans les milieux très favorisés, le Programme a des effets tout aussi importants que dans les autres milieux. Chez les très favorisés, probablement parce qu'il s'agit d'environnements habituellement plus protecteurs et plus attentifs aux besoins de l'enfant, l'absence du Programme va de pair avec un développement du raisonnement moral vraisemblablement plus lent que chez les très favorisés qui ont suivi le Programme occasionnellement ou les défavorisés qui l'ont fait sur une base régulière. En milieu très favorisé, les enfants du groupe témoin ont, comparativement aux deux groupes précédents,

- accordé moins d'importance aux règles de vie en société (question 3) et à la nécessité d'une autorité (question 9),
- manifesté un cercle moral de moins grande taille (question 4),
- montré moins d'intérêt à négocier en situation de conflit (question 8) et
- montré moins d'aptitude à détecter la violence psychologique ou symbolique (question 12).

Les nombreux privilèges que reçoivent les enfants de ce type de milieux ne semblent pas les prédisposer à l'altruisme qu'on retrouve dans le raisonnement moral. Ces enfants, qui auront probablement des fonctions sociales importantes dans le monde adulte, risquent donc davantage d'être des acteurs moins sensibles aux aspects sociaux et moraux de leurs activités de citoyens.

Compte tenu des résultats probants auxquels notre étude est parvenue, nous recommandons à La Traversée et à la Commission scolaire Marie-Victorin de poursuivre l'implantation du programme « Prévention de la violence et Philosophie pour enfants » dans toutes les écoles primaires de tous les milieux socio-économiques qu'elles desservent et ce, de façon régulière, à savoir une fois par semaine.

Références

- Bloom, P. [2004], *Descartes' Baby: How the Science of Child Development Explains What Makes Us Human*, New York, Basic Books.
- Gilligan, C. [1982], *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gilligan, C. et Attanucci, J [1988], "Two Moral Orientations", in *Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*, sous la dir. de Gilligan, C., Ward, J. V. et McLean Taylor, J., p. 73-86. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Kohlberg, L. [1969], "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization" in *Handbook of Socialization Theory and Research*, sous la dir. de Goslin, D. A., p. 347-380, Chicago, IL, Rand McNally.
- Kohlberg, L. [1983], *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, New York, NY, Karger.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. [1980], *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA, Temple University Press.
- Lipman, M. [1995], *À l'école de la pensée*, Traduction de l'anglais par Decostre, N., Bruxelles, De Boeck.
- Piaget, J. [1978], *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pizarro, D. A., Detweiler-Bedell, B. et Bloom, P. [2006], "The Creativity of Everyday Moral Reasoning: Empathy, Disgust, and Moral Persuasion", in *Creativity and Reason in Cognitive Development*, sous la dir. de Kaufman, J. C. et Baer, J., p. 81-98, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Singer, P. [1981], *The Expanding Circle: Ethics and Sociobiology*, New York, NY, Farrar, Straus & Giroux.

ANNEXE 1 : Questionnaire et consignes

ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DU RAISONNEMENT MORAL ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

Nom de l'école

Depuis combien d'années fréquentes-tu cette école?

Si ça fait moins de 3 ans, quelle école fréquentais-tu avant celle-ci?

Classe

Âge

Fille ou garçon?

Rappel du but

Rappel du consentement

Rappel de l'anonymat

Consigne :

À partir de maintenant, tu choisis la réponse qui te paraît la meilleure pour toi et tu encerclés le carré qui est à côté de cette réponse. Tu choisis ce que toi tu penses.

Il n'y a pas de mauvaise réponse.

1. Un homme apprend que sa femme est très malade. Il existe un médicament pour soigner cette maladie, mais il coûte très cher. L'homme aime beaucoup sa femme, il n'a pas assez d'argent pour acheter le médicament et il sait que si sa femme n'a pas le médicament, elle va continuer à être très malade. L'homme décide donc de voler le médicament. Qu'est-ce que tu penses de ce que l'homme a fait?

Tu choisis une seule réponse, celle qui t'apparaît la meilleure des trois.

d) Il a mal fait, parce qu'il va aller en prison.

e) Il a bien fait, parce qu'il voulait guérir sa femme.

f) Il a mal fait, parce qu'il a volé et que tout le monde peut se trouver une bonne raison pour voler.

2. Dans ma classe, il y a un élève très gentil, mais très bizarre. Il vient d'un autre pays. Quand je joue avec mes amis dans la cour d'école, nous nous tapons dans la main, en disant « Yé! ». Cet élève bizarre vient d'un pays où les gens trouvent sale, dégueulasse, de se toucher les mains. Ils préfèrent se frotter le nez sur le nez de l'autre personne. Qu'est ce que nous allons faire avec cet élève bizarre?

a) Se frotter le nez, c'est sale, c'est dégueulasse, ça peut transmettre des maladies. On n'a pas à faire des règles spéciales juste pour un enfant bizarre, donc je propose qu'on ne joue pas avec lui.

b) Cet élève est gentil et ce n'est pas sa faute s'il vient d'un pays qui nous apparaît bizarre. Donc, je propose d'accepter de jouer avec lui et de nous frotter le nez avec lui, à la condition qu'il n'ait pas de maladie.

c) Je propose que l'on joue avec cet élève, mais avec des règles différentes pour lui : nous nous tapons dans la main en disant « Yé! », mais, avec lui, même si ça complique

les choses un peu, nous ne lui tapons pas dans la main, il ne nous frotte pas le nez et, à la place, nous claquons des doigts.

3. Vous êtes un groupe d'amis. Vous décidez de jouer au ballon. Vous n'êtes pas habitués de jouer à ce jeu-là. Tout le monde a bien hâte de jouer. Mais, l'un d'entre vous vous arrête et vous dit qu'avant de jouer, il faut prendre le temps de se mettre d'accord sur les règlements pour votre jeu.

a) Il vaut mieux l'écouter et prendre le temps de s'entendre sur les règlements.

b) Il vaut mieux jouer tout de suite et laisser faire les règlements.

Pourquoi? Donne une raison, la principale.

4. Est-ce que je suis prêt à aider?

Tu réponds oui ou non en encerclant le oui ou le non.

C'est seulement si tu ne sais vraiment pas que tu ne réponds pas.

a) Est-ce que je suis prêt à aider ma mère?

b) Est-ce que je suis prêt à aider ma sœur?

c) Est-ce que je suis prêt à aider un élève de ma classe?

d) Est-ce que je suis prêt à aider un enfant d'un autre pays qui a faim?

e) Est-ce que je suis prêt à aider un petit chien?

f) Est-ce que je suis prêt à aider quelqu'un que je ne comprends pas parce qu'il ne sait pas parler ma langue?

g) Est-ce que je suis prêt à aider un adulte d'un autre pays et que je ne verrai jamais de ma vie?

h) Est-ce que je suis prêt à aider une mouche? (lui donner un morceau de sucre)

i) Est-ce que je suis prêt à aider quelqu'un qui m'a fait mal?

Tu as probablement dit oui parfois et non parfois :

j) Quand tu as dit oui, pourquoi as-tu dit oui? Donne une raison, la principale.

k) Quand tu as dit non, pourquoi as-tu dit non? Donne une raison, la principale.

5. J'ai trois chiens et trois chats, ça fait donc six animaux.

Présenter les photos.

On peut appeler ceux qui ne sont pas des chats, les non-chats.

Je mets ensemble les non-chiens (ceux qui ne sont pas des chiens) et les non-chats (ceux qui ne sont pas des chats). Qu'est-ce que ça donne ? (.12,.36)

4 choix : a) les 3 chiens, b) les 3 chats, c) les 3 chiens et les 3 chats, d) aucun animal.

6. Même situation. Mais cette fois, je mets ensemble ceux qui ne sont pas des non-chiens. Qu'est-ce que ça donne ?

Les 4 mêmes choix.

7. Je vais au cinéma à Montréal avec des amis. J'ai de l'argent pour payer mon film, pour payer mes deux billets de métro, pour me payer du maïs soufflé et pour me payer un jus. J'ai en plus 25 cents de surplus. Devant le cinéma, une adolescente punk, sans-abri me tend la main. Elle ne sent pas bon et ça me donne l'impression qu'elle ne se lave pas souvent. Est-ce que je lui donne mes 25 cents de surplus?

Oui?

Non?

Pourquoi? Donne une raison, la principale.

8. J'avais un beau ballon. Personne dans l'école n'en avait un pareil. Je ne le retrouve plus, je ne sais plus où il est. C'est l'heure d'aller à nos cases et je vois que dans la case d'un élève il y a un ballon exactement comme le mien. Je me dis qu'il a dû me le voler.

Qu'est-ce que je vais faire?

- a) Reprendre mon ballon et lui dire que c'est un voleur.**
 - b) Attendre un peu et quand il ne me verra pas je vais reprendre le ballon qu'il m'a volé.**
 - c) Lui demander où il a pris ce ballon et agir seulement après avoir entendu sa réponse.**
-

Supposons que je lui demande où il a pris le ballon. Il répond : « Je l'ai trouvé dans la cour, donc il est à moi ».

Qu'est-ce que je fais?

- d) Je lui enlève le ballon, parce qu'il doit être un menteur qui m'a volé.**
 - e) Je lui explique que c'est mon ballon que j'avais oublié dans la cour et lui demande de me le remettre, parce que c'est le mien.**
-

Supposons que je choisis de lui expliquer que j'avais oublié mon ballon dans la cour et qu'il me dit : « Tu inventes ça pour m'enlever mon ballon ». Qu'est-ce que je fais?

- f) Je me dis qu'il n'est pas possible de discuter avec lui et je décide de reprendre le ballon quand il ne me verra pas.**
- g) Je vais rencontrer mes amis qui ont joué avec moi avant que j'oublie mon ballon et qui savent que ce ballon est à moi, pour qu'ils puissent dire que ce ballon est bien le mien.**
- h) J'ai une autre idée. Laquelle?**

9. Dans une école, il y a un directeur ou une directrice.

Je suis plus d'accord avec la phrase a) ou avec la phrase b).

- a) Les élèves et les enseignants pourraient s'organiser seuls, sans directeur, parce qu'un directeur ça nous empêche de faire des choses que nous aimons.**
- b) Le directeur est nécessaire, parce qu'il fait respecter les règlements et que ça prend des règlements dans l'école.**

Il (ou elle) ne saura pas ce que vous avez répondu.

10. Si on contredit Albert, il se met en colère. (.64, .94)

Lundi, il n'a pas été en colère.

Qu'est-ce que je peux logiquement conclure?

- a) Je suis certain que personne a contredit Albert lundi.**
- b) Je ne suis pas certain que personne a contredit Albert lundi.**

11. Si on contredit Albert, il se met en colère. (.08, .06)

Mardi, personne a contredit Albert.

Qu'est-ce que je peux logiquement conclure?

- a) Je suis certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.**
- b) Je ne suis pas certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.**

12. Est-ce que l'on est violent avec moi? Tu réponds oui ou non, en encerclant le oui ou le non.

C'est seulement si tu ne sais vraiment pas que tu ne réponds pas.

- a) Quand quelqu'un me donne un coup de poing pour me faire mal, est-ce qu'il est violent avec moi?**
- b) Quand quelqu'un est gentil avec moi, est-ce qu'il est violent avec moi?**
- c) Quand quelqu'un me donne un petit coup de poing sur l'épaule en me disant « lâche pas », est-ce qu'il est violent avec moi?**
- d) Quand les adultes disent aux enfants que les enfants sont moins intelligents que les adultes, est-ce qu'ils sont violents avec moi?**
- e) Quand le professeur m'explique que j'ai fait une faute dans mon devoir, est-ce qu'il est violent avec moi?**
- f) Quand je suis de mauvaise humeur et que quelqu'un me dit bonjour quand même, est-ce qu'il est violent avec moi?**
- g) Si quelqu'un me dit que je ne ferai jamais rien de bon dans la vie, est-ce qu'il est violent avec moi?**
- h) Quand j'ai besoin d'aide et qu'aucun adulte n'accepte de m'aider, est-ce que c'est violent avec moi?**

Merci d'avoir participé à cette étude!

ANNEXE 2 : Formulaire de réponses

FORMULAIRE DE RÉPONSES CSMV

Nom de l'école: _____	
Depuis combien d'années fréquentes-tu cette école? _____	
Si ça fait moins de 3 ans, quelle école fréquentais-tu avant celle-ci? _____	
Classe: _____	Âge: _____
Fille <input type="checkbox"/>	ou Garçon <input type="checkbox"/>

À partir de maintenant, tu choisis la réponse qui te paraît la meilleure pour toi et tu encercles le carré qui est à côté de cette réponse.

- a) Il a mal fait, parce qu'il va aller en prison.
 b) Il a bien fait, parce qu'il voulait guérir sa femme.
 c) Il a mal fait, parce qu'il a volé et que tout le monde peut se trouver une bonne raison pour voler.
- a) Se frotter le nez, c'est sale, c'est dégueulasse, ça peut transmettre des maladies. On n'a pas à faire des règles spéciales juste pour un enfant bizarre, donc je propose qu'on ne joue pas avec lui.
 b) Cet élève est gentil et ce n'est pas sa faute s'il vient d'un pays qui nous apparaît bizarre. Donc, je propose d'accepter de jouer avec lui et de nous frotter le nez avec lui, à la condition qu'il n'ait pas de maladie.
 c) Je propose que l'on joue avec cet élève, mais avec des règles différentes pour lui. Nous nous tapons dans la main en disant « Yé! », mais, avec lui, même si ça complique les choses un peu, nous ne lui tapons pas dans la main, il ne nous frotte pas le nez et, à la place, nous claquons des doigts.
- a) Il vaut mieux l'écouter et prendre le temps de s'entendre sur les règlements.
 b) Il vaut mieux jouer tout de suite et laisser faire les règlements.

Pourquoi ? (*Donne une raison, la principale*)

4.

a) Ma mère?

Oui

Non

b) Ma sœur?

Oui

Non

c) Un élève de ma classe?

Oui

Non

d) Un enfant d'un autre pays qui a faim?

Oui

Non

e) Un petit chien?

Oui

Non

f) Quelqu'un qui ne sait pas parler ma langue?

Oui

Non

g) Un adulte d'un autre pays et que je ne verrai jamais de ma vie?

Oui

Non

h) Une mouche? (*lui donner un morceau de sucre*)

Oui

Non

i) Quelqu'un qui m'a fait mal?

Oui

Non

j) Quand tu as dit oui, pourquoi as-tu dit oui? (*Donne une raison, la principale*).

k) Quand tu as dit non, pourquoi as-tu dit non? (*Donne une raison, la principale*).

5. a) Les 3 chiens.

b) Les 3 chats.

c) Les 3 chiens et les 3 chats.

d) Aucun animal.

6. a) Les 3 chiens.

b) Les 3 chats.

c) Les 3 chiens et les 3 chats.

d) Aucun animal.

7. Oui

Non

Pourquoi ? (*Donne une raison, la principale*)

8. a) Reprendre mon ballon et lui dire que c'est un voleur.
- b) Attendre un peu et quand il ne me verra pas je vais reprendre le ballon qu'il m'a volé.
- c) Lui demander où il a pris ce ballon et agir seulement après avoir entendu sa réponse.
- _____
- d) Je lui enlève le ballon, parce qu'il doit être un menteur qui m'a volé.
- e) Je lui explique que c'est mon ballon que j'avais oublié dans la cour et lui demande de me le remettre, parce que c'est le mien.
- _____
- f) Je me dis qu'il n'est pas possible de discuter avec lui et je décide de reprendre le ballon quand il ne me verra pas.
- g) Je vais rencontrer mes amis qui ont joué avec moi avant que j'oublie mon ballon et qui savent que ce ballon est à moi, pour qu'ils puissent dire que ce ballon est bien le mien.
- h) J'ai une autre idée. Laquelle? _____
- _____
9. a) Les élèves et les enseignants pourraient s'organiser seuls, sans directeur, parce qu'un directeur ça nous empêche de faire des choses que nous aimons.
- b) Le directeur est nécessaire parce qu'il fait respecter les règlements et que ça prend des règlements dans l'école.
10. a) Je suis certain que personne a contredit Albert lundi.
- b) Je ne suis pas certain que personne a contredit Albert lundi.
11. a) Je suis certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.
- b) Je ne suis pas certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.

12. Est-ce que l'on est violent avec moi?

a) Quand quelqu'un me donne un coup de poing pour me faire mal?

Oui

Non

b) Quand quelqu'un est gentil avec moi?

Oui

Non

c) Quand quelqu'un me donne un petit coup de poing sur l'épaule en me disant « lâche pas »?

Oui

Non

d) Quand les adultes disent aux enfants que les enfants sont moins intelligents que les adultes?

Oui

Non

e) Quand le professeur m'explique que j'ai fait une faute dans mon devoir?

Oui

Non

f) Quand je suis de mauvaise humeur et que quelqu'un me dit bonjour quand même?

Oui

Non

g) Si quelqu'un me dit que je ne ferai jamais rien de bon dans la vie?

Oui

Non

h) Quand j'ai besoin d'aide et qu'aucun adulte n'accepte de m'aider?

Oui

Non

Merci d'avoir participé à cette étude!

ANNEXE 3: Calcul du chi carré sur les résultats significatifs

	OUI		NON	TOTAL	Fréquences observées			
	1b,c	1a			OUI	NON	TOTAL	
F23P	25	5		30	Observées	80	22	102
D23R	16	2		18				
T23P	24	11		35				
T46P	15	4		19				
F00	35	8		43				
D00	21	9		30	Témoins	74	28	102
T00	18	11		29	TOTAL	154	50	204
TOTAL	154	50		204	dl=1			

	OUI		NON	TOTAL	Fréquences théoriques			
	1b,c	1a			OUI	NON	TOTAL	
F23P	22,64705882	7,352941176			Observées	77	25	102
D23R	13,58823529	4,411764706						
T23P	26,42156863	8,578431373						
T46P	14,34313725	4,656862745						
F00	32,46078431	10,53921569						
D00	22,64705882	7,352941176			Témoins	77	25	102
T00	21,89215686	7,107843137						
Proba indépendance / dépendance	0,25	0,75				0,33	0,67	
Chi deux	7,894538911					6,915179761		

	OUI		NON	TOTAL	Fréquences observées			
	4a	4a			OUI	NON	TOTAL	
F23P	30	0		30	Observées	102	0	102
D23R	18	0		18				
T23P	35	0		35				
T46P	19	0		19				
F00	43	0		43				
D00	30	0		30	Témoins	102	0	102
T00	29	0		29	TOTAL	204	0	204
TOTAL	204	0		204	dl=1			

	OUI		NON	TOTAL	Fréquences théoriques			
	4a	4a			OUI	NON	TOTAL	
F23P	30	0			Observées	102	0	102
D23R	18	0						
T23P	35	0						
T46P	19	0						
F00	43	0						
D00	30	0						
T00	29	0						
Proba indépendance / dépendance	#DIV/0!					#DIV/0!		
Chi deux								

	OUI		NON	TOTAL	Fréquences observées			
	4b	4b			OUI	NON	TOTAL	
F23P	28	0		28	Observées	93	5	98
D23R	17	1		18				
T23P	31	3		34				
T46P	17	1		18				
F00	35	7		42				
D00	30	0		30	Témoins	88	12	100
T00	23	5		28	TOTAL	181	17	198
TOTAL	181	17		198	dl=1			

	OUI		NON	
	4b	4b	4b	4b
F23P	25,5959596	2,4040404		
D23R	16,45454545	1,545454545		
T23P	31,08080808	2,919191919		
T46P	16,45454545	1,545454545		
F00	38,39393939	3,606060606		
D00	27,42424242	2,575757576		
T00	25,5959596	2,404040404		
Proba indépendance / dépendance	0,052997861	0,947002139		
Chi deux	12,43193559			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	4b	4b	4b	4b
Observées	89,58585859	8,414141414		
Témoins	91,41414141	8,585858586		

	OUI		NON		TOTAL
	4c	4c	4c	4c	
F23P	30	0	30		
D23R	17	0	17		
T23P	33	1	34		
T46P	16	2	18		
F00	38	1	39		
D00	29	0	29		
T00	24	0	24		
TOTAL	187	4	191		
	dl=6				

Fréquences observées

	OUI		NON		TOTAL
	4c	4c	4c	4c	
Observées	96	3	99		
Témoins	91	1	92		
TOTAL	187	4	191		
	dl=1				

	OUI		NON	
	4c	4c	4c	4c
F23P	29,37172775	0,628272251		
D23R	16,64397906	0,356020942		
T23P	33,28795812	0,712041885		
T46P	17,62303665	0,376963351		
F00	38,18324607	0,816753927		
D00	28,39267016	0,607329843		
T00	23,4973822	0,502617801		
Proba indépendance / dépendance	0,150425647	0,849574353		
Chi deux	9,437526076			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	4c	4c	4c	4c
Observées	96,92670157	2,0732984		
Témoins	90,07329843	1,9267016		

	OUI		NON		TOTAL
	4d	4d	4d	4d	
F23P	29	0	29		
D23R	17	1	18		
T23P	30	2	32		
T46P	17	1	18		
F00	42	1	43		
D00	28	1	29		
T00	25	2	27		
TOTAL	188	8	196		
	dl=6				

Fréquences observées

	OUI		NON		TOTAL
	4d	4d	4d	4d	
Observées	93	4	97		
Témoins	95	4	99		
TOTAL	188	8	196		
	dl=1				

	OUI		NON	
	4d	4d	4d	4d
F23P	27,81632653	1,183673469		
D23R	17,26530612	0,734693878		
T23P	30,69387755	1,306122449		
T46P	17,26530612	0,734693878		
F00	41,24489796	1,755102041		
D00	27,81632653	1,183673469		
T00	25,89795918	1,102040816		
Proba indépendance / dépendance	0,81517938	0,18482062		
Chi deux	2,949328736			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	4d	4d	4d	4d
Observées	93,04081633	3,9591837		
Témoins	94,95918367	4,0408163		

	OUI		TOTAL	Fréquences observées		
	4e	4e		OUI	NON	TOTAL
F23P	25	4	29	88	10	98
D23R	15	2	17	92	7	99
T23P	30	3	33	180	17	197
T46P	18	1	19	dl=1		
F00	41	2	43			
D00	27	1	28			
T00	24	4	28			
TOTAL	180	17	197			
	dl=6					

	OUI		TOTAL	Fréquences théoriques		
	4e	4e		OUI	NON	TOTAL
F23P	26,49746193	2,502538071		89,54314721	8,4568528	
D23R	15,53299492	1,467005076		90,45685279	8,5431472	
T23P	30,15228426	2,847715736				
T46P	17,36040609	1,639593909				
F00	39,2893401	3,710659898				
D00	25,58375635	2,416243655				
T00	25,58375635	2,416243655				
Proba indépendance / dépendance	0,625081118	0,374918882		0,433570377	0,56642962	
Chi deux	4,382348142			0,613239744		

	OUI		TOTAL	Fréquences observées		
	4f	4f		OUI	NON	TOTAL
F23P	25	3	28	64	27	91
D23R	8	8	16	65	27	92
T23P	16	14	30	129	54	183
T46P	15	2	17	dl=1		
F00	36	5	41			
D00	19	8	27			
T00	10	14	24			
TOTAL	129	54	183			
	dl=6					

	OUI		TOTAL	Fréquences théoriques		
	4f	4f		OUI	NON	TOTAL
F23P	19,73770492	8,262295082		64,14754098	26,852459	
D23R	11,27868852	4,721311475		64,85245902	27,147541	
T23P	21,14754098	8,852459016				
T46P	11,98360656	5,016393443				
F00	28,90163934	12,09836066				
D00	19,03278689	7,967213115				
T00	16,91803279	7,081967213				
Proba indépendance / dépendance	0,00	0,999965515		0,961853256	0,03814674	
Chi deux	30,30996013			0,00228753		

	OUI		TOTAL	Fréquences observées		
	4g	4g		OUI	NON	TOTAL
F23P	15	14	29	32	63	95
D23R	7	11	18	33	64	97
T23P	5	26	31	65	127	192
T46P	5	12	17	dl=1		
F00	13	27	40			
D00	10	19	29			
T00	10	18	28			
TOTAL	65	127	192			
	dl=6					

	OUI		NON	
	4g	4g	4g	4g
F23P	9,817708333	19,18229167		
D23R	6,09375	11,90625		
T23P	10,49479167	20,50520833		
T46P	5,755208333	11,24479167		
F00	13,54166667	26,45833333		
D00	9,817708333	19,18229167		
T00	9,479166667	18,52083333		
Proba indépendance / dépendance	0,178149925	0,821850075		
Chi deux	8,919614314			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	4g	4g	4g	4g
Observées	32,16145833	62,838542		
Témoins	32,83854167	64,161458		

	OUI		NON		TOTAL
	4h	4h	4h	4h	
F23P	9	20	29		
D23R	5	13	18		
T23P	7	27	34		
T46P	1	17	18		
F00	4	37	41		
D00	4	25	29		
T00	3	26	29		
TOTAL	33	165	198		
	dl=6				

Fréquences observées

	OUI		NON		TOTAL
	4h	4h	4h	4h	
Observées	22	77	99		
Témoins	11	88	99		
TOTAL	33	165	198		
	dl=1				

	OUI		NON	
	4h	4h	4h	4h
F23P	4,833333333	24,16666667		
D23R	3	15		
T23P	5,666666667	28,33333333		
T46P	3	15		
F00	6,833333333	34,16666667		
D00	4,833333333	24,16666667		
T00	4,833333333	24,16666667		
Proba indépendance / dépendance	0,112440406	0,887559594		
Chi deux	10,30346721			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	4h	4h	4h	4h
Observées	16,5	82,5		
Témoins	16,5	82,5		

	OUI		NON		TOTAL
	4i	4i	4i	4i	
F23P	11	15	26		
D23R	7	9	16		
T23P	11	22	33		
T46P	1	17	18		
F00	8	33	41		
D00	9	19	28		
T00	6	21	27		
TOTAL	53	136	189		
	dl=6				

Fréquences observées

	OUI		NON		TOTAL
	4i	4i	4i	4i	
Observées	30	63	93		
Témoins	23	73	96		
TOTAL	53	136	189		
	dl=1				

	OUI		NON	
	4i	4i	4i	4i
F23P	7,291005291	7,291005291		
D23R	4,486772487	4,486772487		
T23P	9,253968254	9,253968254		
T46P	5,047619048	5,047619048		
F00	11,4973545	11,4973545		
D00	7,851851852	7,851851852		
T00	7,571428571	7,571428571		
Proba indépendance / dépendance	0,00	1		
Chi deux	#NOMBRE!			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	4i	4i	4i	4i
Observées	26,07936508	66,920635		
Témoins	26,92063492	69,079365		

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences observées		
	5c	5 a,b,d	5c	5 a,b,d		OUI	NON	TOTAL
F23P	28	2	28	2	30	83	20	103
D23R	16	2	16	2	18	75	27	102
T23P	27	9	27	9	36	158	47	205
T46P	12	7	12	7	19	dl=1		
F00	35	8	35	8	43			
D00	22	8	22	8	30			
T00	18	11	18	11	29			
TOTAL	158	47	158	47	205			

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences théoriques		
	5c	5 a,b,d	5c	5 a,b,d		OUI	NON	TOTAL
F23P	23,12195122	6,87804878	23,12195122	6,87804878	30	79,38536585	23,614634	103
D23R	13,87317073	4,126829268	13,87317073	4,126829268	18	78,61463415	23,385366	102
T23P	27,74634146	8,253658537	27,74634146	8,253658537	36	dl=1		
T46P	14,64390244	4,356097561	14,64390244	4,356097561	19			
F00	33,14146341	9,858536585	33,14146341	9,858536585	43			
D00	23,12195122	6,87804878	23,12195122	6,87804878	30			
T00	22,35121951	6,648780488	22,35121951	6,648780488	29			
TOTAL	0,052321351	0,947678649	0,052321351	0,947678649	205	0,2296913	0,7703087	1,442772509

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences observées		
	6a	6 b,c,d	6a	6 b,c,d		OUI	NON	TOTAL
F23P	19	11	19	11	30	61	42	103
D23R	13	5	13	5	18	52	50	102
T23P	20	16	20	16	36	113	92	205
T46P	9	10	9	10	19	dl=1		
F00	26	17	26	17	43			
D00	14	16	14	16	30			
T00	12	17	12	17	29			
TOTAL	113	92	113	92	205			

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences théoriques		
	6a	6 b,c,d	6a	6 b,c,d		OUI	NON	TOTAL
F23P	16,53658537	13,46341463	16,53658537	13,46341463	30	56,77560976	46,22439	103
D23R	9,92195122	8,07804878	9,92195122	8,07804878	18	56,22439024	45,77561	102
T23P	19,84390244	16,15609756	19,84390244	16,15609756	36	dl=1		
T46P	10,47317073	8,526829268	10,47317073	8,526829268	19			
F00	23,70243902	19,29756098	23,70243902	19,29756098	43			
D00	16,53658537	13,46341463	16,53658537	13,46341463	30			
T00	15,98536585	13,01463415	15,98536585	13,01463415	29			
TOTAL	0,322033442	0,677966558	0,322033442	0,677966558	205	0,235451748	0,76454825	1,407620121

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences observées		
	5c & 6a	5 a,b,d & 6 b,c,d	5c & 6a	5 a,b,d & 6 b,c,d		OUI	NON	TOTAL
F23P	19	11	30					
D23R	12	6	18		Observées	52	51	103
T23P	14	22	36		Témoins	42	60	102
T46P	7	12	19		TOTAL	94	111	205
F00	23	20	43					
D00	11	19	30					
T00	8	21	29					
TOTAL	94	111	205					

dl=6

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences théoriques		
	5c & 6a	5 a,b,d & 6 b,c,d	5c & 6a	a,b,d & 6 b,c,d		OUI	NON	TOTAL
F23P	13,75609756	16,24390244						
D23R	8,253658537	9,746341463			Observées	47,22926829	55,770732	
T23P	16,50731707	19,49268293			Témoins	46,77073171	55,229268	
T46P	8,712195122	10,28780488						
F00	19,71707317	23,28292683						
D00	13,75609756	16,24390244						
T00	13,29756098	15,70243902						
Proba indépendance / dépendance	0,028709382	0,971290618				0,181081801	0,8189182	
Chi deux	14,08420469					1,788725305		

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences observées		
	8c	8a,b	8c	8a,b		OUI	NON	TOTAL
F23P	26	3	29					
D23R	15	3	18		Observées	87	14	101
T23P	29	6	35		Témoins	91	10	101
T46P	17	2	19		TOTAL	178	24	202
F00	36	7	43					
D00	26	3	29					
T00	29	0	29					
TOTAL	178	24	202					

dl=6

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences théoriques		
	8c	8a,b	8c	8a,b		OUI	NON	TOTAL
F23P	25,55445545	3,445544554						
D23R	15,86138614	2,138613861			Observées	89	12	
T23P	30,84158416	4,158415842			Témoins	89	12	
T46P	16,74257426	2,257425743						
F00	37,89108911	5,108910891						
D00	25,55445545	3,445544554						
T00	25,55445545	3,445544554						
Proba indépendance / dépendance	0,402483344	0,597516656				0,384409001	0,615591	
Chi deux	6,187813397					0,756554762		

	OUI		NON		TOTAL	Fréquences observées		
	8e	8f	8e	8f		OUI	NON	TOTAL
F23P	28	2	30					
D23R	16	3	19		Observées	94	12	106
T23P	33	2	35		Témoins	96	13	109
T46P	17	5	22		TOTAL	190	25	215
F00	37	10	47					
D00	30	2	32					
T00	29	1	30					
TOTAL	190	25	215					

dl=6

	OUI		NON	
	8e	8f		
F23P	26,51162791	3,488372093		
D23R	16,79069767	2,209302326		
T23P	30,93023256	4,069767442		
T46P	19,44186047	2,558139535		
F00	41,53488372	5,465116279		
D00	28,27906977	3,720930233		
T00	26,51162791	3,488372093		
Proba indépendance / dépendance	0,061195209	0,938804791		
Chi deux	12,03487977			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	8e	8f		
Observées	93,6744186	12,325581		
Témoins	96,3255814	12,674419		

	OUI		NON		TOTAL
	8g	8f (+h)			
F23P	26	2			28
D23R	10	5			15
T23P	28	5			33
T46P	13	6			19
F00	26	13			39
D00	22	4			26
T00	27	2			29
TOTAL	152	37			189
	dl=6				

Fréquences observées

	OUI		NON		TOTAL
	8g	8f (+h)			
Observées	77	18			95
Témoins	75	19			94
TOTAL	152	37			189
	dl=1				

	OUI		NON	
	8g	8f (+h)		
F23P	22,51851852	5,481481481		
D23R	12,06349206	2,936507937		
T23P	26,53968254	6,46031746		
T46P	15,28042328	3,71957672		
F00	31,36507937	7,634920635		
D00	20,91005291	5,08994709		
T00	23,32275132	5,677248677		
Proba indépendance / dépendance	0,023241289	0,976758711		
Chi deux	14,64088765			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	8g	8f (+h)		
Observées	76,4021164	18,597884		
Témoins	75,5978836	18,402116		

	OUI		NON		TOTAL
	9b	9a			
F23P	24	5			29
D23R	15	3			18
T23P	21	15			36
T46P	10	8			18
F00	24	19			43
D00	23	7			30
T00	21	8			29
TOTAL	138	65			203
	dl=6				

Fréquences observées

	OUI		NON		TOTAL
	9b	9a			
Observées	70	31			93
Témoins	68	34			96
TOTAL	53	136			189
	dl=1				

	OUI		NON	
	9b	9a		
F23P	19,71428571	9,285714286		
D23R	12,2364532	5,763546798		
T23P	24,4729064	11,5270936		
T46P	12,2364532	5,763546798		
F00	29,23152709	13,76847291		
D00	20,39408867	9,60591133		
T00	19,71428571	9,285714286		
Proba indépendance / dépendance	0,064225393	0,935774607		
Chi deux	11,90050789			

Fréquences théoriques

	OUI		NON	
	9b	9a		
Observées	26,07936508	66,920635		
Témoins	26,92063492	69,079365		

0,00 1
#NOMBRE!

	OUI		NON	Fréquences observées	TOTAL	
	10&11bb	10&11etc.	10&11etc.			
F23P	8	22	30			
D23R	3	15	18			
T23P	9	27	36			
T46P	4	15	19			
F00	4	39	43			
D00	3	27	30			
T00	6	23	29			
TOTAL	37	168	205			

		OUI	NON	TOTAL
		10&11bb	10&11etc.	
Observées		24	79	103
Témoins		13	89	102
TOTAL		37	168	205

dl=1

	OUI		NON	Fréquences théoriques	TOTAL	
	10&11bb	10&11etc.	10&11etc.			
F23P	5,414634146	24,58536585				
D23R	3,248780488	14,75121951				
T23P	6,497560976	29,50243902				
T46P	3,429268293	15,57073171				
F00	7,76097561	35,23902439				
D00	5,414634146	24,58536585				
T00	5,234146341	23,76585366				
Proba indépendance / dépendance	0,369958315	0,630041685		0,049429057	0,95057094	
Chi deux	6,496179206			3,860728392		

	OUI		NON	Fréquences observées	TOTAL	
	12 dgh+	12 dgh-	12 dgh-			
F23P	55	33	88			
D23R	35	17	52			
T23P	51	51	102			
T46P	40	16	56			
F00	43	84	127			
D00	32	58	90			
T00	47	39	86			
TOTAL	303	298	601			

		OUI	NON	TOTAL
		12 dgh+	12 dgh-	
Observées		181	117	298
Témoins		122	181	303
TOTAL		303	298	601

dl=1

	OUI		NON	Fréquences théoriques	TOTAL	
	12 dgh+	12 dgh-	12 dgh-			
F23P	44,36605657	43,63394343				
D23R	26,21630616	25,78369384				
T23P	51,42429285	50,57570715				
T46P	28,23294509	27,76705491				
F00	64,02828619	62,97171381				
D00	45,37437604	44,62562396				
T00	43,3577371	42,6422629				
Proba indépendance / dépendance	0,00	0,999999906		0,00	0,999999948	
Chi deux	#NOMBRE!			24,36637878		