

## LES NORMES DU JUGEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT: TRANSMISSION OU CREATION?\*

Jorgé DA GLORIA\*\*

José CARRETO BATISTA\*\*, \*\*\*

### RESUMEN

---

*La adquisición por el niño de las normas de regulación moral de sus propias conductas ha sido analizada desde dos enfoques teóricos contrapuestos.*

*Las teorías del aprendizaje social (Bandura y otros) consideran que las conductas de los niños reproducen el contenido de los mensajes simbólicos que emanan de su entorno social y que son interiorizados a través de mecanismos de refuerzo de dichas conductas de reproducción.*

*Las teorías de la maduración de las aptitudes cognitivas (Piaget y otros) enfatizan por su parte el papel de las transformaciones endógenas de las características operatorias del tratamiento de la información realizado por el niño. Más precisamente Piaget distingue dos mecanismos sucesivos. El primero está basado en la obediencia a las consignas formuladas por el entorno y el segundo está arraigado en los procesos constructivos que utilizan el mate-*

---

\* Les auteurs tiennent à remercier de leur coopération la direction, les enseignants, le personnel et les élèves de l'établissement où s'est déroulée l'étude. Les demandes de tirés-à-part doivent être adressées au Laboratoire de Psychologie Sociale, 18, rue de la Sorbonne, 75005 PARIS.

\*\* Laboratoire de Psychologie Sociale. Groupe de Recherche du CNRS associé à l'Université Paris-VII.

\*\*\* Centro de Saude Distrital de Beja.

rial cognitivo producido por las relaciones de cooperación entre el niño y sus compañeros.

El autor se propone demostrar la inadecuación de ambos enfoques teóricos a través de un estudio experimental en el que se confrontan las normas morales de los niños, referidas al ámbito escolar, con las normas de los adultos referidas a ese mismo campo. Los resultados van en sentido contrario de las predicciones de las teorías del aprendizaje y del primer mecanismo piagetano (conformidad), en la medida en que muestran que el niño se guía por normas contrapuestas a las normas de los adultos. El segundo mecanismo piagetano (cooperación) queda así mismo descartado en la medida en que el niño rompe las solidaridades con sus compañeros en aras a un criterio de competitividad.

El autor sugiere un nuevo esquema teórico de interpretación basado en la elaboración por parte del niño de criterios morales autónomos formados a través de un proceso de negociación anclado en la situación real y en el estatus social específico de los niños: la moralidad se constituye por y para la interacción social.

## ABSTRACT

*The child's acquisition of the moral regulation norms of their own behavior has been analysed from two opposing theoretical perspectives.*

*Social learning theories (Bandura and others) state that child behavior duplicates the content of symbolic messages produced by his social environment. These contents are internalized by reinforcement mechanisms.*

*Cognitive maturation theories (Piaget and others) stress the importance of endogenous transformations of operational structures used by the child for information processing. Piaget distinguishes between two successive mechanisms. An obedience mechanism to social environmental instructions and a constructivist mechanism which process cognitive elements generated by cooperative relations between children and their fellow-companions.*

*The autor argues against both theoretical orientations, by using an experimental procedure where the child's moral norms are contrasted with the adults' norms in reference to the school context. The results contradict the predictions of social learning theories and the first Piagetian mechanism (conformism), in so far as child norms appear to be opposed to adult norms. The second Piagetian mechanism (cooperation) is also unconfirmed in so far as children break solidarity principles and use competition criteriums.*

*The author suggests a new theoretical interpretation based on child elaboration of autonomous moral criteriums, constructed through a negotiation process based on the real situation and the specific social status of children. Morality is constructed by and for social interaction.*

---

## **INTRODUCTION. LA MORALITÉ: TRANSMISSION OU CONSTRUCTION?**

L'objectif de ce travail est d'explorer certaines implications des résultats d'analyses de la régulation morale de la conduite d'individus adultes, réalisées à plusieurs reprises par le même auteur (DA GLORIA, 1975; DA GLORIA et DE RIDDER, 1979; DA GLORIA, 1982). En particulier, nous souhaitons déterminer la possibilité d'étendre certains aspects de cette démarche, conçue à l'origine en tant qu'explication de la conduite agressive de l'adulte, au problème classique de l'acquisition de la moralité par l'enfant.

Selon cette position, la détermination de la conduite d'un agent par le cadre normatif de son action ne s'exerce pas à travers l'intériorisation par celui-ci de devoirs et d'interdits externes présentés sous forme symbolique et gnomique, mais constitue plutôt l'aboutissement d'une démarche intérieure ayant pour objectif la découverte par l'agent de l'une des harmonies possibles et transitoires entre sa conduite et celle d'autres agents sociaux, à l'intérieur d'un cadre matériel et social donné. La similitude des cadres normatifs de différents individus, membres d'un groupe social donné, ne renvoie pas à des messages symboliques identiques reçus par ces individus, mais à la similitude partielle de leurs besoins organiques et des propriétés de l'environnement social et physique où ils trouvent les objets de la satisfaction de ces besoins. Identiquement, la disparité des cadres normatifs des individus ne nous semble pas provenir de l'intervention de processus spécifiques de «déviance», mais constitue, de notre point de vue, l'aboutissement de la démarche de découverte de l'une des harmonies possibles de l'agent et de son environnement social et physique laquelle exprime la spécificité des aptitudes de l'individu et les propriétés de cet environnement.

Cette perspective vise à dépasser deux positions contrastantes dans l'étude du développement de l'enfant: les théories de l'apprentissage social et celles de la maturation des aptitudes cognitives. Selon les premières, le comportement de l'enfant à un moment donné reproduit essentiellement le contenu de messages symboliques issus de son entourage, et résulte du renforcement par celui-ci des comportements de l'enfant reproduisant ces messages. En revanche, les théories de la seconde sorte insistent particulièrement sur le

rôle des transformations endogènes des caractéristiques opératoires du traitement de l'information accompli par l'enfant, dans la détermination de sa conduite. Ces deux conceptions ont ouvert deux fronts de recherche sur la vie morale de l'enfant: d'un côté les théoriciens de l'apprentissage se sont intéressés, entre autres, à l'imitation de modèles par l'enfant, explorant le rôle joué par le renforcement dans ce processus, à la suite des idées exposées par Walters et par Bandura (BANDURA, 1973; BANDURA et WALTERS, 1963); d'un autre côté, des études issues de la bouture plantée par PIAGET (1932) et de ses ramifications postérieures (KOHLBERG, 1958; KOHLBERG et TURIÉL, 1978), tentaient de mettre en évidence les liens de dépendance de différents aspects des transformations de la moralité au cours de la vie de l'individu, par rapport aux étapes de son développement intellectuel.

Il nous semble que ces deux positions conduisent à des impasses, car elles négligent, l'une et l'autre, un aspect essentiel du phénomène qu'elles se proposent d'éclaircir: les conduites par lesquelles se manifeste la moralité découlent d'un jeu complexe d'échanges entre les adultes et les enfants et entre les enfants eux-mêmes, échanges à la fois matériels et symboliques: la moralité se développe par et pour l'interaction sociale.

Les théoriciens de l'apprentissage envisagent les actions exercées sur l'enfant comme si celles-ci se déroulaient dans deux univers séparés: un univers de symboles, illustré par la conduite des modèles, et un univers matériel, manifestant son existence par l'intermédiaire des renforcements. Les connaissances acquises par cette voie ne concernent que les liens répétitifs mais accidentels entre les actions d'un agent et leurs conséquences, reléguant dans l'ombre les démarches cognitives complexes sur lesquelles se fondent, à la fois, l'unité de la morale personnelle et celle des individus. Or, il s'agit bien là des deux objets dont on entreprend l'étude: le discours moral, expression de l'unité de la morale personnelle, et la conduite morale, découlant de l'unité du sujet. D'un autre côté, la démarche consistant à relier la transformation des conceptions morales des individus au développement de leurs capacités intellectuelles, aboutit à des résultats ambigus. En effet, un raisonnement portant sur des questions morales n'est pas moins un raisonnement que celui accompli sur toute autre matière; de ce fait, une conception morale donnée ne pourra se manifester sans la possession par l'individu de telle ou telle autre capacité opératoire; cependant, que l'observation systématique parvienne à établir le fait que l'individu maîtrise cognitivement une conception morale donnée, ne constitue pas une preuve du fait que ses jugements ou son comportement ordinaires s'inspirent de cette conception morale.

Ces deux positions semblent se situer en retrait par rapport aux idées originellement avancées par PIAGET (1932). Dans sa critique des conceptions de DURKHEIM (1922; 1963) relatives à la moralité, Piaget reprend à son compte la distinction établie par l'auteur de «La division du travail social», entre les sociétés gouvernées par une moralité fondée sur le consentement et celles dont la vie sociale est régie par le conformisme. Pour l'auteur de «Le jugement moral chez l'enfant» les sociétés conformistes imposent à leurs membres la contrainte sociale des générations qui les ont précédés, en exigeant de leur part la soumission à un ensemble de règles fixes «à prendre ou à laisser, toute discussion ou interprétation personnelle étant inconciliable avec le conformisme». (PIAGET, 1932, p. 227). Au contraire, dans les sociétés régies par le consentement, «les individus se mettent d'accord moins sur un ensemble de dogmes ou rites à conserver que sur une *méthode* ou ensemble de méthodes à appliquer (idem). Le consentement consiste, d'après Piaget, «non en une croyance commune, mais en règles de contrôle mutuel» (PIAGET, 1932, p. 278). Dans la pensée de cet auteur, ces deux types macrosociologiques trouvent leurs correspondants au niveau individuel, dans les deux étapes que traversent les individus au cours du développement de leurs conceptions morales. Dans une première phase, l'enfant reproduit les conceptions morales qui lui sont inculquées par son entourage adulte, notamment familial; postérieurement, cette morale hétéronome cède le pas devant des principes moraux autonomes, élaborés à partir de la notion d'intentionnalité, sur laquelle ils fondent la responsabilité subjective des individus.

Piaget voit dans cette évolution le résultat d'une transformation des rapports que l'enfant entretient avec son entourage: d'une part, à mesure qu'il avance en âge, ses échanges avec les adultes tendent à devenir des relations d'égal à égal; d'autre part, en élargissant son cercle de relations sociales, l'enfant échappe de plus en plus à la maîtrise des adultes, et découvre la solidarité avec des égaux, laquelle, d'après cet auteur, se manifeste exclusivement à travers les relations de coopération que l'enfant établit avec eux.

Cette conception fait reposer l'acquisition de la moralité par les individus sur le fonctionnement de deux sortes de mécanismes: dans la première phase, la transmission symbolique de normes sous la forme de «consignes», appuyée par la contrainte et fondée sur l'obéissance; dans la deuxième phase, intervient une démarche intellectuelle constructive, utilisant les enseignements provenant des relations de coopération établies avec les autres. Le premier de ces deux mécanismes est identique à celui proposé par les théoriciens de l'apprentissage social et présente des limitations analogues. Le deu-

xième mécanisme envisagé par Piaget souffre, du point de vue du psychologue social, de sérieuses insuffissances. En effet, on ne voit pas de raison pour réserver à la coopération, action interindividuelle conjointe, le rôle de manifestation unique de la solidarité sociale et de facteur privilégié de l'acquisition de la moralité. La compétition ou la rencontre agonistique constituent tout autant des situations où l'individu rencontre l'action des autres, et sont, par conséquent, des situations où des renseignements pertinents pour l'élaboration de conceptions relatives à la conduite d'autrui sont acquis. Leur rôle dans le développement de la morale hétéronome doit donc être envisagé, à l'instar de l'obéissance et de la coopération. Dans la mesure même où la fonction de la moralité est d'arbitrer entre des intérêts contradictoires, propres ou étrangers, les négociations intervenant dans des situations de conflit interpersonnel semblent constituer le terrain de choix de l'émergence d'une régulation morale de la conduite de l'enfant. Par ailleurs, l'interaction de ce dernier avec les adultes ne se déroule pas dans un univers sans communication avec celui où l'enfant se trouve confronté à d'autres enfants. Il semble tout à fait plausible que la découverte de la solidarité avec les égaux passe par l'organisation d'actions conjointes à l'égard d'adultes, plus qu'elle ne découle de l'organisation d'échanges entre enfants. A cet égard, le recours à l'adulte en tant qu'allié dans la relation avec d'autres enfants, peut constituer un facteur de développement moral.

Pour le psychologue social, la détermination de la succession chronologique de ces deux phases constitue un problème secondaire. Son intérêt principal c'est d'estimer, dans chaque situation concrète, le poids des conceptions morales «toutes faites», provenant de l'entourage de l'enfant, par rapport à celui des conceptions provenant de l'élaboration individuelle «émergente» de chaque situation concrète. En effet, c'est sans doute dans ce dernier mécanisme qu'il faut chercher l'explication des différences de conceptions morales d'une génération à la suivante, lesquelles semblent provenir de l'élaboration de situations concrètes, distinctes de celles vécues par la génération précédente plus que de la transmission de conceptions nouvelles. Quoi qu'il puisse en être du cou de la girafe, la transmission culturelle des conduites semble bien se comporter comme le lamarkisme l'aurait prédit.

## **MORALITÉ ET JUGEMENTS MORAUX: QUESTIONS DE MÉTHODE**

Les considérations que nous venons d'exposer sommairement nous con-

duisent donc à rechercher l'origine de la moralité de l'enfant dans les interactions de celui-ci avec d'autres agents sociaux, adultes et enfants, à l'intérieur de cadres sociaux définis. Encore nous faut-il éviter de réduire l'interaction sociale à des échanges symboliques entre les individus. L'interaction sociale, telle qu'il convient de l'envisager ici, constitue un moyen d'assurer à l'individu un résultat matériel, le plan symbolique intervenant essentiellement comme un régulateur des actions individuelles convergentes et divergentes qui concourent à ce résultat.

Un premier moyen de recherche des poids respectifs de la transmission symbolique des normes morales par les adultes, et de l'élaboration autonome accomplie par l'enfant, consiste à étudier la similitude des jugements relatifs à une même conduite de l'enfant, chez celui-ci et chez les adultes susceptibles de lui transmettre des critères de jugement. Si nous constatons une grande similitude de jugements, nous pourrions conclure à une influence déterminante des prescriptions émanant des adultes, et il nous faudra ensuite rechercher les modalités de cette influence. Si, au contraire, nous ne trouvons que peu de similitude, nous serons amenés à penser que l'enfant élabore ses normes à partir d'autres sources d'information, dont il s'agira ensuite d'éclaircir le fonctionnement.

L'emploi de notre part de questions portant sur des épisodes hypothétiques nécessite quelques précisions. Cette technique, largement employée dans ce domaine et aboutissant à des résultats très souvent critiqués, semble englober deux pratiques distinctes dont les chercheurs n'ont pas toujours saisi nettement la frontière. Dans un premier usage, proche des épreuves psychométriques de mesure des sentiments, l'interrogation des sujets à propos de certains objets aboutit directement à l'évaluation des sentiments des sujets à l'égard de ces objets. Dans un deuxième usage, lequel se rapproche des épreuves d'aptitude, l'interrogation des sujets a pour but de les contraindre à effectuer certaines opérations cognitives sur des objets proposés par le chercheur, le résultat de ces opérations constituant pour celui-ci une méthode diagnostique de la possession par le sujet des aptitudes nécessaires pour effectuer les opérations cognitives que le chercheur l'oblige à réaliser.

Alors que le reproche concernant le caractère artificiel des réponses des sujets à des questions portant sur des épisodes hypothétiques semble tout à fait fondé par rapport à la première démarche décrite, laquelle considère implicitement la réponse aux questions posées par le chercheur comme étant représentative des jugements émis par les sujets dans des situations naturelles, elle est sans objet par rapport à l'emploi diagnostique de cette technique, laquelle ne vise pas à identifier des conduites naturelles des sujets,

mais à décrire les opérations que ceux-ci sont capables d'effectuer dans un cadre artificiel, constant pour tous les individus.

Les problèmes de désirabilité sociale ou de facticité des réponses, particulièrement aigus dans l'étude de la morale de l'enfant, se posent eux aussi différemment dans le cas de l'usage diagnostique d'épisodes hypothétiques: lorsque le chercheur envisage les réponses des sujets en tant qu'indices directement représentatifs de leurs sentiments à l'égard d'un objet donné, un effet de désirabilité sociale éventuellement présent dans leurs réponses est indissolublement confondu avec l'effet provenant de l'objet auquel se réfère la réponse; au contraire, dans l'usage diagnostique de la réponse du sujet, ces deux effets peuvent être évalués séparément. En effet, ce qui caractérise ce dernier usage de l'interrogation portant sur des épisodes hypothétiques, c'est la variation systématique du contenu des épisodes, un plan systématique dans leur attribution aux différents sujets et la représentation formelle du résultat des opérations cognitives prescrites aux sujets à propos de ces épisodes. Cette démarche est donc inséparable du recours à un modèle formel d'analyse des données obtenues, incluant les différentes sources de variation expérimentalement créées, y compris, le cas échéant, l'effet de la désirabilité sociale.

Dans les études dont nous rendrons compte, ces objectifs ont été réalisés en proposant aux différentes populations interrogées un ensemble de quatre récits; dont le protagoniste doit être jugé par les sujets sur une échelle quantitative selon un plan de comparaisons par paires. Le modèle formel d'analyse des résultats met à l'épreuve: *a)* l'hypothèse d'une dimension unique de jugement des différents récits, *b)* celle de différences entre ces récits sur la dimension considérée, et *c)* l'hypothèse de distortions systématiques des réponses, indicatrices d'effets autres que ceux des récits, correspondant éventuellement à des différences dans la désirabilité sociale des différentes réponses pouvant être données.

Afin de construire les quatre récits dont les protagonistes sont soumis au jugement des sujets par paire de récits, nous avons envisagé différentes situations courantes dans la vie des écoliers sur lesquels porte l'étude. Ces situations constituent pour ces enfants des dilemmes, dont la solution implique pour l'enfant soit l'acceptation soit le rejet du lien de solidarité avec les autres enfants. Dans une première situation, un enfant doit répondre à la demande de la part d'un autre qui souhaite copier les devoirs scolaires sur le cahier de cet enfant; dans la deuxième situation, un enfant ayant vu un autre copier des devoirs, doit décider de dénoncer ou non à la maîtresse celui qui copie.



Dans chacune de ces deux situations, l'agent du récit imaginaire peut choisir une option qui viole le lien de solidarité à l'égard d'un autre enfant, ou prendre une décision qui marque son adhésion à ce qu'il croit que les adultes attendent de lui.

La combinaison des deux situations considérées et des deux décisions que peut prendre l'agent imaginaire, donne naissance aux quatre récits suivants:

Récit A+ : Une fois, un écolier n'a pas fait ses devoirs. Cet enfant a demandé à Carlos de le laisser copier les devoirs sur son cahier. Carlos a refusé.

Récit B+ : Une fois, Eduardo a vu un enfant de sa classe copier les devoirs sur le cahier d'un camarade. Eduardo est allé le raconter à la maîtresse.

Récit A- : Une fois, un écolier n'a pas fait ses devoirs. Cet enfant a demandé à Luis de le laisser copier les devoirs sur son cahier. Luis l'a laissé faire.

Récit B- : Une fois, Augusto a vu un enfant de sa classe copier les devoirs sur le cahier d'un camarade. Augusto n'a rien dit à la maîtresse.

Chacun de ces récits a été élaboré en deux versions, l'une avec un protagoniste de sexe masculin, et une autre avec un protagoniste de sexe féminin.

Les décisions des protagonistes de ces huit récits constituent les objets des jugements demandés aux sujets dans les études réalisées.

Afin d'évaluer la similitude des cadres normatifs des enfants et des adultes, nous avons réalisé deux études. La première de ces études porte sur des enfants, la deuxième sur des adultes. Dans ces deux études nous interrogeons les individus quant à la conduite prescrite à des enfants dans des situations fréquentes en milieu scolaire. Ainsi, parmi les adultes interrogés, figurent les enseignants de l'établissement scolaire fréquenté par les enfants ayant répondu à notre questionnaire.

## ÉTUDE 1: LES JUGEMENTS PORTÉS PAR LES ENFANTS

Nous avons étudié les jugements émis par des enfants, concernant le caractère plus ou moins blâmable de la décision prise par les protagonistes des récits présentés.

Afin de situer plus rigoureusement les jugements émis par les sujets concernant ces récits, nous avons élaboré quatre récits supplémentaires, se rapportant à des domaines extérieurs à la vie scolaire:

Récit I: Alberto a attrapé un oiseau qu'il a mis dans une cage. Après, Alberto ne s'en est plus occupé et l'oiseau est mort de faim.

Récit L: Joaquim avait reçu de l'argent pour s'acheter un gâteau. Après, il a vu un mendiant demandant l'aumône et il lui a donné cet argent.

Récit J: Lorsqu'il était en route pour l'école, Antonio traversait la rue sans d'abord vérifier que des voitures n'arrivaient pas.

Récit K: Lorsqu'il rencontrait des personnes qu'il connaissait sur le chemin de l'école, Manuel les saluait toujours.

Ces récits comportaient, eux-aussi, une version avec un protagoniste de sexe féminin.

L'enfant doit exprimer son jugement concernant le protagoniste du récit qu'on lui présente, sur une échelle graphique. Cette échelle est un segment de droite de 100 mm de longueur, bornée à chaque extrémité par de petites barres verticales. L'échelle est dessinée en noir sur des bostols blancs de 110x150mm; à l'extrémité gauche des segments est inscrite la mention: «Il a mal fait», à l'extrémité droite est inscrite la mention «Il a bien fait».

Dans le but de rendre familière à l'enfant la méthode au moyen de laquelle il doit exprimer ses jugements relatifs aux protagonistes des récits, nous avons créé une tâche d'entraînement, laquelle permet, par ailleurs, de déterminer dans quelle mesure le sujet a compris l'usage de l'échelle graphique. L'expérimentateur montre à l'enfant un bostol sur lequel est dessiné un segment de droite long de 100 mm, borné à chaque extrémité par une petite barre verticale. A l'extrémité gauche est écrit «très petit», à l'extrémité droite est écrit «très grand». L'expérimentateur dit alors à l'enfant: «Si à cette extrémité de la ligne (montrant l'extrémité gauche du segment) c'est la taille d'un nain, et à cette autre extrémité c'est la taille d'un géant (montrant l'extrémité droite du segment), veux-tu marquer sur la ligne la taille de ton père, de ta mère, celles de tes frères (si l'enfant à des frères) et la tienne?» L'expérimentateur se fait verbalement expliquer par l'enfant le sens des réponses fournies.

### Plan expérimental

Nous avons utilisé un plan de comparaisons par paires, dans lequel chaque sujet ne juge qu'une seule paire, toutes les paires possibles étant présentées à différents groupes de sujets. Les douze paires constituées à partir des quatre récits indiqués ont donc été proposées à douze groupes de trois en-

fants. Pour chaque paire, nous demandons trois jugements: les deux premiers concernent le protagoniste du premier épisode de la paire, l'autre le protagoniste du deuxième épisode de la paire. Le premier jugement est un jugement absolu porté sur la conduite du protagoniste du premier récit: l'enfant exprime sa réponse sur l'échelle graphique, laquelle est immédiatement retirée. On donne à l'enfant une nouvelle échelle graphique et on lui raconte à nouveau le premier récit de la paire, immédiatement suivi du deuxième récit constituant la paire. Sur la nouvelle échelle graphique l'enfant exprime alors un jugement comparatif, en situant les positions des protagonistes des deux récits présentés. Pour chaque récit, nous obtenons donc un jugement absolu exprimé par neuf sujets qui répondent sans avoir un autre récit pour contexte, et des jugements comparatifs exprimés par neuf sujets, dont les réponses se situent en proportions égales dans la totalité des contextes créés par les trois autres récits.

### **Population étudiée**

Participent à l'étude trente-six enfants des deux sexes, seize garçons et vingt filles, attribués au hasard à chacune des douze cases du plan expérimental décrit.

Ces enfants proviennent de différentes classes d'une même école primaire située dans la ville de Beja, dans le sud du Portugal. Ils sont originaires de familles de niveau culturel et économique moyen et bas. En retenant comme critère celui des deux parents dont le niveau d'études est le plus élevé, neuf enfants ont un parent ayant fréquenté l'enseignement secondaire, dont cinq ont obtenu le diplôme de fin d'études secondaires, et vingt-sept enfants ont des parents ayant terminé la scolarité primaire.

A l'intérieur de l'établissement considéré, les enfants ont été sélectionnés selon un critère d'âge. Ont été retenus dans l'échantillon les trente-six enfants dont l'âge était le plus proche de dix ans et supérieur à neuf années et onze mois.

### **Procédure**

Les enfants, préalablement sélectionnés, sont appelés dans les différentes salles de cours de leur école par la directrice de l'établissement, et emmenés par les deux expérimentateurs, l'un de sexe masculin, l'autre de sexe fémi-

nin, jusqu'à un édifice scolaire contigu. Une fois tous les enfants réunis dans une salle, l'expérimentateur masculin leur demande de coopérer à une étude qu'il réalise sur les enfants, et leur dit qu'ils peuvent refuser de participer à cette étude.

Cet expérimentateur passe alors dans une salle voisine et, pendant que l'expérimentateur de sexe féminin procède au recueil de l'information sur le milieu familial, les enfants se dirigent, un à un, vers la salle où se trouve l'expérimentateur masculin.

A leur arrivée dans cette salle l'expérimentateur masculin leur fait exécuter la tâche d'entraînement. Il leur demande ensuite de juger le comportement des protagonistes d'une première paire de récits, I et J, après quoi il propose une deuxième paire, K et L. Ces deux paires sont proposées à tous les sujets. Selon la case du plan expérimental auquel le sujet a été attribué, l'expérimentateur présente ensuite l'une des douze paires des récits expérimentaux.

Les trois paires de récits que chaque sujet doit juger, les deux paires identiques pour tous et la paire expérimentale, sont présentées avec la consigne suivante: «Vois-tu ce papier avec ce trait? (l'expérimentateur montre l'échelle graphique) Qu'est-ce qui est écrit ici? (montrant une extrémité du segment de droite)... Et ici? (montrant l'autre extrémité du segment). Je vais te raconter une histoire; dans cette histoire il y a un petit garçon (une petite fille, selon le cas). Tu vas me dire ce que tu penses de ce petit garçon (ou petite fille)».

«Si tu trouves que l'enfant dans l'histoire a très bien fait, tu marques un trait vers ce côté-ci; si tu trouves qu'il aurait pu faire mieux, tu mets le trait plus vers le milieu. Si tu trouves que l'enfant dans l'histoire a mal fait, très mal, tu mets le trait vers ce côté-ci; si tu trouves qu'il a mal fait, mais que ça aurait pu être pire, tu mets le trait plus vers le milieu.»

«D'accord?»

L'expérimentateur lit ensuite à l'enfant le premier récit d'une paire. Lorsque l'enfant a répondu, l'expérimentateur retire le bristol sur lequel l'enfant a fourni sa réponse. L'expérimentateur lui donne alors un nouveau bristol, identique au premier, lui lit le même récit une seconde fois et l'enfant donne une nouvelle réponse; l'expérimentateur lit à l'enfant le deuxième récit de la paire et l'enfant répond, cette fois sur le même bristol, sur lequel figure déjà sa deuxième réponse au premier récit de la paire.

L'épreuve terminée, l'enfant sort sans rencontrer les sujets qui n'ont pas encore été interrogés, et retourne dans sa classe.

## Résultats

### *Les jugements absolus*

Les trois jugements absolus émis par chaque sujet, concernant les récits I, K et l'un des quatre récits principaux,  $A^+$ ,  $B^+$ ,  $A^-$ ,  $B^-$ , ont été transformés en rangs, selon les notes attribuées par chaque sujet à chacun des récits qui lui sont proposés. Les quatre récits principaux reçoivent donc, de la part du sujet auquel un récit donné est proposé, une note comprise entre 1 et 3, selon que le sujet estime la conduite du protagoniste du récit comme étant plus ou moins blâmable.

Les moyennes correspondant à chacun des récits sont les suivantes:  $A^+ = 2.17$ ;  $B^+ = 1.94$ ;  $A^- = 1.22$ ;  $B^- = 1.67$ .

Une analyse de la variance de ces données fait apparaître des différences significatives entre les rangs attribués aux protagonistes de ces quatre récits ( $F_{3,32} = 4.472$ ,  $P < .04$ ). Des trois contrastes orthogonaux correspondant à cette épreuve globale, seul celui concernant les différences entre les récits

TABLEAU 1

Analyse de la variance des jugements portés par les sujets concernant les protagonistes des récits présentés.

Sources		Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	$\alpha$
Récits	$S_{\alpha}$	96.513	3	32.171	5.44	< .01
Ecart à la soustractivité	$S_j$	24.682	3	8.227	1.39	N.S.
Préférences moyennes	$S_{\pi}$	121.195	6			
Différences entre effets d'ordre	S	31.731	5	6.346	1.07	N.S.
Effet d'ordre moyen	S	38.066	1	38.066	6.43	< .05
Effet d'ordre total	$S_j$	69.797	6	11.633	1.97	
Moyennes	$S_{\mu}$	190.992	12			
Erreur	$S_{\epsilon}$	142.008	24	5.917		
Total	S	333.000	36			

positifs et les récits négatifs est significatif ( $F_{1;32} = 6.817, P < .025$ ). Les jugements absolus exprimés par les sujets font donc apparaître une nette préférence de ceux-ci pour les protagonistes des récits illustrant la rupture du lien de solidarité avec l'autre enfant: ceux qui refusent d'autoriser la copie des devoirs ou ceux qui dénoncent celui qui copie.

### *Les jugements comparatifs*

Comme il a été fait pour les jugements absolus, les notes attribuées par chaque sujet aux six récits qu'il a jugés comparativement ont été transformées en rangs. Les deux récits composant la paire des récits expérimentaux proposée à chaque sujet, reçoivent donc chacun une note comprise entre 1 et 6. La différence correspondant à cette paire sera donc un nombre entier compris entre  $-5$  et  $5$ .

L'analyse statistique de ces données a été réalisée par la méthode préconisée par Scheffé (1952). Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 1.

Afin de rendre plus aisée l'interprétation des résultats de l'analyse statistique entreprise, nous rappellerons sommairement le modèle développé par Scheffé.

On considère la réponse donnée par un sujet,  $k$ , auquel on demande un jugement portant sur la paire d'objets  $i$  et  $j$ ,  $x_{ijk}$ , comme étant déterminée par les effets suivants:

$$x_{ijk} = (a_i - a_j) + g_{ij} + d_{ij} + e_{ijk} \quad (1).$$

On fait donc l'hypothèse selon laquelle la réponse fournie par un sujet provient de la différence entre les valeurs qu'il attribue à l'objet  $i$ ,  $a_i$  et  $j$ ,  $a_j$ . Cette réponse est, en plus, affectée d'une certaine erreur propre à ce sujet,  $e_{ijk}$ , et d'une valeur caractéristique de la paire d'objets sur lesquels porte le jugement,  $d_{ij}$ , traduisant la différence dans le jugement de ces objets, selon qu'ils sont présentés dans l'ordre  $ij$  ou dans l'ordre  $ji$ . Le terme  $g_{ij}$  joue dans le modèle un rôle identique à celui de l'interaction dans l'analyse de la variance habituelle, représentant donc la mesure dans laquelle la réponse fournie par le sujet est ou non compatible avec l'hypothèse originelle formulée en (1),  $g_{ij}$  étant nul. Cet effet constitue donc une épreuve de la cohérence interne des réponses fournies par l'ensemble des sujets. Une valeur de  $g_{ij}$  non significative indique que les enfants ont référé les récits proposés à un ou à des critères de jugement uniques, indépendamment de leur jugement plus ou moins favorable aux protagonistes des récits présentés.

L'inspection du tableau 1 montre que les réponses données par les enfants interrogés sont compatibles avec l'hypothèse d'un jugement unidimensionnel des récits présentés, ces réponses traduisant les différences entre les positions des différents récits sur cette échelle. La valeur de F correspondant au carré moyen des écarts à l'hypothèse de soustraction ( $F_{3;24} = 1.39$ ) a une probabilité supérieure à .25; aucune composante de cette somme de carrés ayant un seul degré de liberté, ne peut atteindre une valeur significative au seuil de .10.

L'interprétation des valeurs d'échelle attribuées aux récits par notre population se trouvant de cette façon justifiée, on constate entre ces récits des différences significatives ( $F_{3;24} = 5.44$ ) au seuil de .01. L'étude simultanée de ces différences par la méthode de Tukey, révèle qu'une différence de 1.94 entre les valeurs d'échelle de deux récits est significative au seuil de .05. L'application de ce critère aux valeurs trouvées montre que les histoires positives,  $A^+$  et  $B^+$  se différencient des histoires négatives,  $A^-$  et  $B^-$ , les récits à l'intérieur de chacun de ces deux groupes n'aboutissant pas à des jugements significativement différents. Les valeurs attribuées par les sujets sont les suivantes:  $A^+ = .917$ ,  $B^+ = 1.084$ ,  $A^- = -.959$ ,  $B^- = -1.042$ .

La valeur de F correspondant au carré moyen dû aux différences entre les deux ordres possibles de chaque paire de récits n'est pas significative au seuil de .10. Sa valeur  $F_{6;24} = 1.97$  a une probabilité comprise entre .10 et .20. Compte tenu des nombreuses comparaisons correspondant à cet effet, nous avons suivi Scheffé, lorsqu'il propose d'évaluer différentes composantes de la somme des carrés totale des effets d'ordre. Cet auteur propose de décomposer la somme des carrés totale de l'effet d'ordre en deux parties additives: une partie correspondant à la différence moyenne dans la préférence pour un objet  $i$ , lorsque cet objet est présenté dans l'ordre  $ij$  ou dans l'ordre  $ji$ ; une deuxième partie, correspondant aux différences entre les effets d'ordre enregistrés pour chaque paire d'objets. Dans le cas des données que nous avons recueillies, seul le premier de ces effets se révèle statistiquement significatif ( $F_{1;24} = 6.43$ ,  $P < .05$ ).

Nous pensons qu'il convient d'interpréter ce dernier résultat comme étant le résultat d'une distortion introduite par les sujets dans leurs réponses, afin de se conformer à ce qu'ils croient être les préférences de l'expérimentateur. En effet, la différence enregistrée provient de ce que les sujets ont exagéré leurs préférences lors du jugement du protagoniste du deuxième récit présenté. Si l'on se réfère aux jugements absolus exprimés par les sujets, ceux-ci ont manifesté une moindre préférence pour les récits négatifs présentés dans

l'ordre + — et une plus grande préférence pour les récits positifs présentés dans l'ordre — +.

Cette première étude permet donc de conclure que les sujets âgés de dix ans expriment leurs jugements concernant les protagonistes des récits présentés sur une échelle unidimensionnelle, avec un degré de cohérence assez élevé. Les jugements portés sur les protagonistes des récits présentés révèlent une influence négligeable de valeurs de solidarité entre enfants: la conduite ayant reçu le jugement le plus favorable est celle qui consiste à dénoncer celui qui copie ses devoirs sur ceux d'un autre enfant, immédiatement suivie du refus de laisser copier ces mêmes devoirs, le fait de ne pas dénoncer étant tenu par les sujets pour le plus négatif des choix proposés. L'authenticité de ces jugements semble garantie par l'impossibilité d'aboutir à des réponses factices cohérentes dans la situation de réponse employée, en même temps qu'elle est attestée par les distorsions des jugements mises en évidence: dans les situations de jugement absolu, dans lesquelles les sujets peuvent contrôler directement le sens de leurs réponses, la dénonciation reçoit en effet, de la part des sujets, une appréciation moins favorable que celle qu'ils expriment concernant le fait de consentir à laisser copier les devoirs, l'inverse se produisant dans les situations de jugement comparatif. Cet effet semble indiquer que, dans les situations où les sujets peuvent contrôler le sens de leurs réponses, celles-ci tendent à se rapprocher de celles fournies par les adultes que nous avons interrogés dans la deuxième étude.

## ÉTUDE 2: LES JUGEMENTS PORTÉS PAR LES ADULTES

L'objectif de cette deuxième étude était celui d'identifier les jugements émis par les enseignants des enfants interrogés dans la première étude, concernant les mêmes récits présentés à ces derniers au cours de la première étude.

### Plan expérimental

Afin de dégager des points de repère permettant de mieux situer les réponses données par les enseignants par rapport à d'autres populations d'adultes, nous avons étudié, en plus de la totalité des maîtres de l'établissement fréquenté par les enfants interrogés dans la première étude, trois groupes supplémentaires de sujets. Ces trois derniers groupes ont été constitués en attribuant au hasard les éléments d'une même population à trois situations de réponse. La population soumise à ces traitements expérimen-



taux est celle des étudiants de psychologie sociale de l'ISPA (Institut Supérieur de Psychologie Appliquée) à Lisbonne. Chacune des situations de réponse a été créée en fournissant aux individus des instructions différentes en ce qui concerne la façon de répondre aux questions posées.

Dans un premier groupe, les sujets recevaient des instructions identiques à celles reçues par les maîtres que nous avons interrogés: ils devaient indiquer quelle réponse ils donneraient à un enfant de dix ans qui leur demanderait comment il fallait répondre à la question posée. Dans les deux autres situations, les sujets devaient indiquer quelle serait, d'après eux, la réponse donnée dans les mêmes conditions par des maîtres dont le souci exclusif serait, dans l'une des situations expérimentales, le développement de la sociabilité des élèves et, dans l'autre situation expérimentale, l'acquisition de connaissances.

### Populations étudiées

On a participé à l'étude onze maîtres et un groupe de dix-sept étudiants, répartis en deux groupes de six individus (situation de réponse propre et de simulation du maître préoccupé par le développement de la sociabilité) et un groupe de cinq individus (simulation des réponses du maître préoccupé par l'acquisition de connaissances).

### Procédure

Dans cette étude, seuls ont été utilisés les quatre récits expérimentaux, A<sup>+</sup>, B<sup>+</sup>, A<sup>-</sup> et B<sup>-</sup>. Nous avons employé une tâche de comparaison par paires, chaque sujet répondant au total des  $n(n-1)$  paires de récits.

Chaque paire est présentée par écrit sur une feuille, et, en dessous, figure une échelle graphique divisée en six sections. La limite de chaque section porte une mention, allant de «X (protagoniste du récit 1) a fait beaucoup mieux que Y (protagoniste du récit 2)», à une extrémité, à «X a fait beaucoup moins bien que Y», à l'autre extrémité opposée, passant par «X a fait aussi bien que Y», pour le point central. Dans l'ordre opposé, la position des deux récits sur la feuille de papier est inversée, comme le sont les positions des deux extrémités de l'échelle graphique. Le sujet doit indiquer sa réponse en entourant le point de l'échelle graphique correspondant à la mention qu'il juge appropriée.

Les questionnaires comportaient douze pages, chaque page correspondant à une paire de récits, agrafées dans un ordre aléatoire différent pour chaque questionnaire. Les instructions étaient données par écrit avant la distribution du questionnaire, et les sujets étaient priés de répondre aux questions

posées dans l'ordre, sans revenir en arrière et sans lire les questions posées après celle à laquelle ils sont en train de répondre. Tous les questionnaires étaient anonymes, et ils ont été administrés collectivement.

### Résultats

Les réponses de chaque sujet ont été analysées au moyen de la procédure d'analyse de la variance proposée par BECHTEL (1967). Cette procédure se fonde sur un modèle des sources de variation analogue à celui proposé par SCHEFFÉ (1952), déjà indiqué, adapté à la situation de réponses multiples.

Les valeurs d'échelle obtenues par chaque récit à partir des réponses de chaque sujet ont été ensuite analysées par une analyse de la variance, afin de comparer entre eux les différents groupes. Les variances des groupes simulant des réponses d'autrui et celles des groupes d'individus répondant en leur nom propre étant trop différentes ( $F_{\max_{16;11}} = 25.712, P < .01$ ), les groupes répondant dans ces deux situations sont examinés séparément.

Les valeurs d'échelle moyennes, obtenues à partir de l'analyse des réponses des deux groupes de sujets exprimant leurs points de vue propres, sont les suivantes:

	A +	B +	A -	B -
Étudiants ISPA (n = 6)	.06	-1.38	.33	.98
Maîtres Beja (n = 11)	.13	-.92	.23	.57
Moyennes générales	.10	-1.15	.28	.78

L'analyse de la variance de ces données ne révèle aucune différence significative entre les deux populations ( $F_{3;45} = .761$ ) et fait apparaître des différences significatives entre les récits proposés ( $F_{3;45} = 14.983, P < .01$ ). La comparaison de ces récits deux à deux par la méthode de Newman-Keuls montre que B + diffère significativement de tous les autres récits au seuil de .05 et que les trois récits restants ne diffèrent pas entre eux.

On peut dire en conclusion que les deux populations adultes, étudiants et maîtres, auxquelles nous avons prescrit de répondre de leurs points de vue propres, prononcent des jugements identiques à propos de l'ensemble des récits, et s'accordent pour condamner la dénonciation.

Nous avons suivi une procédure analogue en ce qui concerne l'analyse des réponses fournies par les deux groupes auxquels nous avons demandé de simuler, soit les réponses de maîtres exclusivement préoccupés par l'acquisition de connaissances, soit celles de maîtres exclusivement préoccupés par le

développement de la sociabilité. Les valeurs moyennes obtenues sont les suivantes:

	A +	B +	A -	B -
Groupe sociabilité (n = 6)	.92	-1.46	.06	.48
Groupe connaissances (n = 5)	.05	-1.15	.70	.40
Moyennes générales	.49	-1.31	.38	.44

L'analyse de la variance de ces données révèle l'existence de différences des protagonistes de chacun des quatre récits ( $F_{3,27} = 8.563$ ,  $P < .01$ ) et ne fait pas apparaître de différences entre les deux populations expérimentales ( $F_{3,27} = 1.146$ ,  $P > .25$ ). Ce dernier effet a été décomposé en comparaisons à un degré de liberté, correspondant aux différences entre les deux décisions prises par les protagonistes de chacun des deux récits. Une seule de ces comparaisons comprend à elle seule 90 % du total de la somme des carrés correspondant aux différences entre les deux populations expérimentales: l'enfant qui refuse de laisser copier ses devoirs reçoit une évaluation plus positive de la part des sujets que les instructions amènent à privilégier le développement de la sociabilité, que de la part de ceux privilégiant l'acquisition de connaissances, l'inverse se vérifiant en ce qui concerne le fait d'autoriser la copie ( $F_{1,27} = 3.091$ ,  $P < .10$ ). La comparaison deux à deux des jugements exprimés à propos de chaque récit montre que le récit B<sup>+</sup> diffère significativement de tous les autres récits, lesquels ne reçoivent pas des jugements différents au seuil de .05. Ces données nous amènent à conclure que les deux types d'instructions données aux sujets créent un jugement différentiel en ce qui concerne le fait d'autoriser ou de refuser la copie des devoirs mais sont sans effet pour ce qui est du jugement porté sur la dénonciation. Les deux groupes de sujets s'accordent en effet pour porter une identique condamnation de cette conduite.

## DISCUSSION

Les résultats obtenus dans l'étude des réponses de populations d'adultes permettent d'aboutir à la conclusion que les jugements émis par les enfants étudiés au cours de la première étude ne peuvent pas s'expliquer par le fait que ceux-ci auraient reproduit des normes que leurs maîtres leur auraient appris. En effet, les réponses fournies par ces derniers sont radicalement dis-

tinctes de celles que nous avons reçues de la part des enfants que nous avons interrogés. La conduite que ces derniers tiennent pour la plus digne d'éloges — dénoncer celui qui copie ses devoirs — est celle que leurs maîtres considèrent comme étant la plus blâmable. La conduite que les enfants réprouvent le plus fortement — s'abstenir de dénoncer celui qui copie — reçoit le jugement le plus favorable de la part des maîtres. Une opposition analogue entre les deux populations se retrouve à propos des jugements émis concernant celui qui consent ou non à laisser copier des devoirs.

On pourrait penser que les maîtres que nous avons interrogés ont essayé de donner une image «libérale» de leur pratique pédagogique et, pour cette raison, venir à mettre en cause l'authenticité des réponses que nous avons obtenues. L'ensemble des résultats que nous venons d'examiner tend à contredire cette interprétation. Nous avons constaté, en effet, que la population d'étudiants, pour laquelle des considérations relatives à leurs conceptions pédagogiques n'ont pas le même sens que pour les maîtres, répond néanmoins à nos questions de manière similaire à ces derniers. Par ailleurs, les réponses des deux groupes d'étudiants auxquels nous avons demandé de simuler des réponses inspirées par des soucis pédagogiques contrastés montrent que, si les jugements émis à propos du fait d'autoriser ou non la copie des devoirs sont influencés par l'objectif supposé de l'activité pédagogique, en revanche, ce dernier n'entraîne aucune différenciation des jugements émis concernant la délation. Ce comportement a reçu le jugement le moins favorable de la part de tous les adultes que nous avons interrogés, montrant que les normes dont s'inspire ce jugement tendent à être partagées par tout membre adulte de la société que nous avons étudiée.

La disparité des jugements émis par les enfants par rapport à ceux émis par les adultes est incompatible avec toute position théorique identifiant l'acquisition de normes morales par l'enfant à un processus de transmission symbolique. La théorie de l'apprentissage social aurait conduit à faire l'hypothèse, contraire aux résultats, selon laquelle les jugements des adultes et ceux des enfants sont au moins partiellement analogues. Les idées exposées par Piaget en 1932 ne semblent pas non plus cohérentes avec les résultats enregistrés: ou nos sujets sont dans la phase de morale de l'obéissance, et alors leurs jugements auraient dû reproduire ceux émis par les adultes, ou bien ils se trouvent dans la phase de la morale autonome et leurs réponses devaient faire apparaître l'affirmation du lien de solidarité avec les autres enfants; aucun de ces deux faits ne se vérifie.

En accord avec nos attentes initiales, il semble que les normes appliquées par les enfants dans une situation donnée, soient, à l'instar de ce qui se pas-

se avec les adultes, le résultat de la légitimation de certaines conduites apparaissant comme étant susceptibles d'aboutir à la satisfaction des exigences des agents impliqués compte tenu de la situation envisagée. Dans le cas des adultes, l'élaboration de normes est une démarche cognitive très complexe, faisant intervenir, en plus des intérêts matériels de l'agent lui-même, des notions relatives aux intérêts supposés d'autres agents présents dans la situation, et des inférences concernant les liens d'interdépendance entre la satisfaction des intérêts propres et celle des intérêts des autres, liens imposés par l'agencement de la situation. Il est possible d'expliquer les résultats obtenus dans les études réalisées à la lumière de ces considérations. En effet, que ce soit dans la famille ou à l'école, l'enfant est dans une situation de compétition avec d'autres enfants. Qu'il s'agisse de récompenses matérielles, de l'affection des parents ou de l'attention des maîtres, un enfant doit partager ces avantages avec d'autres. Les adultes seuls décident de punir ou de récompenser l'enfant, et ils le font, dans la majorité des cas, en fonction des résultats scolaires. Ainsi, celui qui refuse de laisser copier des devoirs, ou celui qui dénonce cette conduite à la maîtresse, défend ses intérêts propres, en même temps que, s'adaptant à la situation réelle de domination, il manifeste son adhésion de fait à un ensemble de normes, tendant justement à créer les conditions sans lesquelles la domination ne pourrait plus s'exercer. Tout se passe comme si les enfants élaborent bien une conception de la justice, calibrée selon leur situation réelle propre, et découlant de leur statut social spécifique. Des études actuellement en cours semblent étayer cette position, montrant que les enfants n'ayant pas de frères ou de soeurs émettent, à propos des récits que nous avons étudiés, des jugements analogues à ceux que nous avons enregistrés de la part des adultes.

La question que l'on doit se poser concerne les facteurs intervenant dans la transformation de l'attitude rencontrée chez les enfants en son opposé, que nous avons trouvé chez les adultes. Le rôle important des liens d'interdépendance réelle entre les individus dans l'élaboration des normes pertinentes dans une situation donnée, nous fait penser que l'évolution de ces situations pourrait exercer une influence déterminante sur cette transformation. L'attitude solidaire proviendrait de l'élargissement des intérêts propres de l'individu à des objets rendant nécessaire l'intervention coopérative d'autres individus.

## Bibliographie

- BANDURA, A. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- BANDURA, A., WALTERS, R.H. *Social learning and personality development*. New York: Holt, 1963.
- BECHTEL, G. «The analysis of variance and pairwise scalings». *Psychometrika*, 1967, 32, 47-65.
- DA GLORIA, J. *Les déterminations cognitives des conduites agressives: analyse expérimentale de la régulation normative de l'interaction*. Thèse pour le Doctorat de 3e cycle (non publiée). Université Paris 7, 1975a.
- J. Dans quelles conditions une frustration suscite-t-elle une conduite agressive? 1982 (à paraître).
- DA GLORIA, J., DE RIDDER, «R. Sex differences in aggression. Are current notions misleading?» *European Journal of social psychology*, 1979, 32, 9-20.
- DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. Paris: librairie Felix Alcan, 1922.
- *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France, 1963. Nouvelle édition.
- KOHLBERG, L. *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.
- KOHLBERG, L. et TURIEL, E. *Moralization, the cognitive developmental approach*. New York, Rinehart, Winston, 1978.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, 1932.
- SCHEFFE, H. «An analysis of variance for paired comparisons». *Journal of American statistical association*, 1952, 47, 381-400.