

**« ON DOIT TOUJOURS OBEIR AU MAITRE ? » UNE ETUDE SUR LA SOUMISSION A
L'AUTORITE CHEZ DES ELEVES FRANÇAIS D'ECOLE MATERNELLE ET
ELEMENTAIRE**

Sophie Richardot et Marie-Françoise Vermunt

Université de Picardie - Jules Verne
Faculté de Philosophie et Sciences sociales
Campus – Chemin du Thil
80025 Amiens Cedex 1
sophie.richardot@u-picardie.fr
marie.vermunt@u-picardie.fr

Mots-clés : obéissance, soumission à l'autorité, transgression morale, enseignants, enfants

Résumé. L'objectif de la présente étude vise à mieux comprendre la manière dont les enfants perçoivent les demandes de transgression morale émanant d'autorités légitimes. Nous avons construit deux scénarios mettant en scène un(e) enseignant(e) qui demande à un élève de transgresser un principe moral : l'élève se voit enjoint d'en frapper un autre soit parce que celui-ci a donné une mauvaise réponse en classe (scénario 1) soit parce qu'il a été frappé lui-même par cet autre élève dans la cour de récréation (scénario 2). La première injonction tend ainsi à l'obliger à agir à l'encontre de ses motivations tandis que la seconde tend à l'autoriser à se comporter conformément à ses éventuels désirs. Les résultats de cette étude, menée auprès de 70 élèves de niveaux maternel et élémentaire, montrent que les élèves appréhendent différemment ces deux situations selon leur âge, leur sexe, leur niveau scolaire et leur origine sociale.

1. Introduction

Dans les années soixante, le psychologue social Stanley Milgram a mené une série d'expériences visant à comprendre comment se comporte un individu quand une autorité légitime lui demande d'agir contre un tiers. Plus précisément, il s'agissait d'étudier en laboratoire les réactions d'une personne à qui l'on demande d'exécuter une série d'actions susceptibles d'entrer progressivement en conflit avec sa conscience. La question était de savoir jusqu'à quel point précis le sujet suivrait les instructions de l'expérimentateur avant de refuser les actions prescrites. Ces travaux ont montré que, sous prétexte d'une étude scientifique et parce que l'expérimentateur le leur demandait, la plupart des participants (62%) ont infligé à un autre sujet (en fait un complice de l'expérimentateur) des chocs électriques allant jusqu'à 450 volts. Pour Milgram (1974), les conditions préalables de l'obéissance sont notamment à chercher dans la socialisation familiale et les systèmes d'autorité institutionnels comme l'école.

Depuis les années 1990, des recherches ont été menées en psychologie du développement, en particulier dans le cadre de la théorie des trois domaines de (Turiel, 1983) pour comprendre les raisonnements moraux des enfants face à l'autorité (pour une revue, voir Laupa, Turiel, Cowan, 1995 ; Killen & Smatana, 2006). Ces recherches ont montré, généralement à partir de scénarios hypothétiques, que les enfants ne sont pas toujours soumis à l'autorité de l'adulte (Piaget, 1932) et qu'ils sont capables d'interroger ses demandes. Elles ont permis de dégager trois composantes à partir desquelles les enfants élaborent leur jugement : 1/ le type d'injonction, 2/ les attributs de la figure d'autorité, 3/ le contexte social. Ces recherches ont ainsi mis en évidence que, dès 4 ans, les enfants sont capables de faire la distinction entre des demandes socialement ou moralement acceptables et des demandes inacceptables. Ils peuvent également, dès le même âge, juger la figure d'autorité selon certains de ses attributs (statut de l'adulte, position sociale, savoir, degré de

familiarité). Ils parviennent également à évaluer la légitimité de l'autorité selon les contextes sociaux dans lesquels l'interaction se déroule (à l'école, à la maison, dans un parc). Les enfants dont le jugement s'appuie sur ces trois composantes distinctes peuvent être amenés à éprouver des conflits entre autorité et moralité : une autorité peut ainsi être jugée légitime mais peut exprimer une demande jugée non légitime. Comment les enfants réagissent-ils à ces situations ? La théorie des trois domaines avance que l'enfant est capable de distinguer entre ce qui relève 1/ de la morale, 2/ des conventions (les règles, les usages propres à son groupe), et 3/ du champ de son domaine personnel (par exemple, ses goûts). Selon les domaines, les enfants sont susceptibles d'accepter ou de refuser la transgression qu'on exige d'eux. Ils ont en particulier tendance à la refuser lorsque celle-ci relève du domaine moral.

En effet, ces études ont montré que les enfants rejettent les directives d'autorité qu'ils jugent pourtant légitimes (leurs parents, leurs professeurs) quand ils pensent qu'obéir pourrait causer du mal aux autres (Laupa & Turiel, 1986, 1993). Dans cette perspective, les enfants sont donc capables de distinguer un acte moralement acceptable d'un acte inacceptable. Ils considèrent, par exemple, qu'un directeur d'école a le droit d'interdire que deux enfants continuent à se bagarrer, même en dehors de son école, mais pas de les autoriser à continuer. La plupart des enfants justifient cette position en disant que se battre est un comportement inacceptable. Mais on peut se demander si cette distinction entre acte moralement acceptable ou inacceptable n'est pas susceptible de varier selon les situations mises en scène et, surtout, les raisons avancées par l'adulte pour justifier sa demande d'agression. Les justifications, implicites ou explicites, à agir à l'encontre d'autrui sont susceptibles, en effet, d'influencer la perception de la situation par les enfants. Les injonctions à agresser l'autre s'inscrivent généralement dans un contexte qui les justifie. Dans l'expérience de Milgram, c'est la science qui, en l'occurrence, sert d'argument justifiant la poursuite de l'expérience (« l'expérience exige que vous continuiez »). Dans les situations de guerre, les ordres d'agression sont souvent présentés comme des injonctions à se défendre contre l'ennemi (Hilberg, 2006).

L'objectif de la présente étude vise donc à mieux comprendre la manière dont les enfants perçoivent les demandes de transgression morale émanant d'autorités légitimes. Nous explorerons d'autres situations dans lesquelles l'adulte ne se contente pas d'autoriser ou d'encourager une agression mais, comme dans l'expérience de Milgram, exige de l'enfant qu'il la commette. Par ailleurs, nous nous demanderons dans quelle mesure les enfants sont sensibles aux raisons avancées par une autorité légitime pour justifier ce qu'elle demande. Les situations dans lesquelles est avancée « une bonne raison » pour faire du mal aux autres conduisent-elles également les enfants à appréhender l'injonction comme inacceptable ? Cette question se pose particulièrement dans les cas où les justifications de l'ordre sont congruentes avec les motivations de l'enfant à agir. Autrement dit, les enfants percevront-ils de la même façon une injonction qui va dans le sens des désirs de l'enfant et un ordre qui, au contraire, s'y oppose ? Les deux types d'injonctions sont-ils également jugés transgressifs d'un point de vue moral ?

On peut s'attendre à ce que les situations de soumission à l'autorité soient perçues différemment en fonction des raisons mobilisées pour justifier une injonction inacceptable. Nous faisons, en particulier, l'hypothèse que les jeunes enfants auront davantage de difficultés que les plus âgés à percevoir le caractère transgressif d'une demande susceptible d'aller dans le sens de leurs désirs. En effet, on peut supposer que, chez les plus âgés, une plus grande intériorisation des normes morales les conduira à considérer une injonction visant à faire du mal aux autres comme de toute façon inacceptable. Mais on peut s'attendre également à ce que cette perception soit modulée en fonction du profil de l'élève. On a, en effet, montré, dans des travaux antérieurs, que la capacité des élèves à percevoir l'injustice des situations, et à contester les décisions émanant des instances de pouvoir scolaire, était dépendante en particulier de leur origine sociale et, dans une moindre mesure, de leur sexe – les garçons d'origine favorisée étant plus enclins à la contestation que les filles d'origine sociale modeste (Richardot & Lautier, 2009). A la suite de ces travaux, on peut faire l'hypothèse que les enfants auront d'autant plus de difficultés à envisager que l'élève puisse désobéir au maître qu'ils occupent, dans l'espace scolaire et social, une position « basse » (élève

de milieu populaire, faible scolarité, fille).

2. Méthodologie

2.1 Matériel

Nous avons construit deux scénarios mettant en scène un(e) enseignant(e) qui demande à un élève de transgresser un *principe moral* : l'élève se voit enjoint d'en frapper un autre mais les raisons motivant cet acte sont très différentes. Dans le scénario n° 1, l'élève doit être frappé parce qu'il a donné une mauvaise réponse au maître (*versus* à la maîtresse). L'injonction tend donc à l'*obliger* à agir sans doute à l'encontre de ses motivations. Dans le scénario n° 2, l'élève doit être frappé parce qu'il a lui-même agressé le personnage principal. L'injonction du maître tend donc à *autoriser* le personnage principal à agir conformément à ses motivations éventuelles.

Scénario 1 : C'est l'histoire d'un petit garçon (*versus* une petite fille) de ton âge. Il (versus elle) est à l'école. Un jour, pendant le travail de classe, un élève se trompe. Il donne une mauvaise réponse. Alors le maître (versus la maîtresse) demande à ce petit garçon (*versus* cette petite fille) de donner une claque à l'élève parce qu'il n'a pas donné la bonne réponse.

Scénario 2 : C'est l'histoire d'un petit garçon (*versus* une petite fille) de ton âge. Il (versus elle) est à l'école. Un jour pendant la récréation, un élève le frappe. Le petit garçon va le dire au maître. Alors le maître (versus la maîtresse) demande à ce petit garçon (*versus* cette petite fille) de donner une claque à l'élève parce qu'il l'a frappé (e).

Afin de faciliter l'identification de l'enfant au personnage principal, nous avons présenté le scénario de la petite fille aux sujets filles et celui du petit garçon aux sujets garçons.

A la suite de la lecture illustrée de chacun des scénarios, on disait à l'élève : « D'après toi, que crois-tu que va faire le petit garçon (*versus* la petite fille) ? ».

2.2 Participants et procédure

70 enfants ont été interviewés. 26 enfants âgés de 5-6 ans sont en moyenne et grande section de maternelle et 44 enfants âgés de 9-10 ans sont en CM1 et CM2 à l'école élémentaire. Ce groupe scolaire est situé dans la banlieue d'une métropole régionale dans le nord de la France. L'enseignement dans ces classes favorise les interactions entre le maître et ses élèves ainsi qu'entre les élèves. Le mode de sanction, quant à lui, reste traditionnel : la mise à l'écart en récréation ou au coin en classe, les pensums. Il s'agit d'un public scolaire issu des classes moyennes.

	Maternelle	Elémentaire	Total
Garçons	11	19	30
Filles	15	25	40
Total	26	44	70

Tableau 1 : Répartition des effectifs selon le sexe et le type d'école

Nous avons présenté à la moitié des élèves de chacun des niveaux scolaires le scénario 1 et, à l'autre moitié, le scénario 2. Dans le cadre d'un entretien individuel, l'histoire était présentée à l'enfant sous forme d'une bande dessinée de plusieurs séquences. Lorsqu'elle s'interrompait, on lui demandait de dire s'il pensait que le personnage allait suivre ce que le maître lui enjoignait de faire. Il devait justifier librement sa réponse. Puis, l'entretien s'arrêtait et on discutait avec l'enfant de la conduite du maître dans l'histoire. On le rassurait également sur le bien fondé de sa réponse. L'intégralité de l'entretien durait entre 10 et 15 minutes.

2.3 Codage des justifications

Une analyse de l'ensemble des justifications avancées par les enfants a conduit à les classer en 4 grandes catégories. Le tableau 2 présente ces catégories, les sous-catégories qu'elles regroupent ainsi que, pour chacune d'elle, des exemples de verbatim. Quand l'enfant donnait plusieurs justifications, nous avons retenu celle lui venait en premier à l'esprit.

Catégories	Sous-catégories	Exemples
1. Autorité	Crainte de la punition	« Parce que sinon il va crier, parce que si elle veut pas, elle va pas en récré, elle va être punie ».
	Respect de l'autorité	« Il doit respecter le maître. Parce que c'est un adulte ».
	Légitimité de l'ordre	« Parce qu'elle a fait une erreur aussi. Parce qu'elle s'est trompée ».
2. Normes et règles	Respect du règlement, de la loi	« Le maître n'a pas le droit de demander ça ».
3. Conséquences pour soi	Souci du bien être personnel	« Il voudra plus lui causer ».
4. Conséquences pour autrui	Souci des autres	« Parce que c'est pas gentil. Parce que ça lui a fait mal ».
	Création de conflit	
	Représailles	

Tableau 2 : Catégorisation des justifications

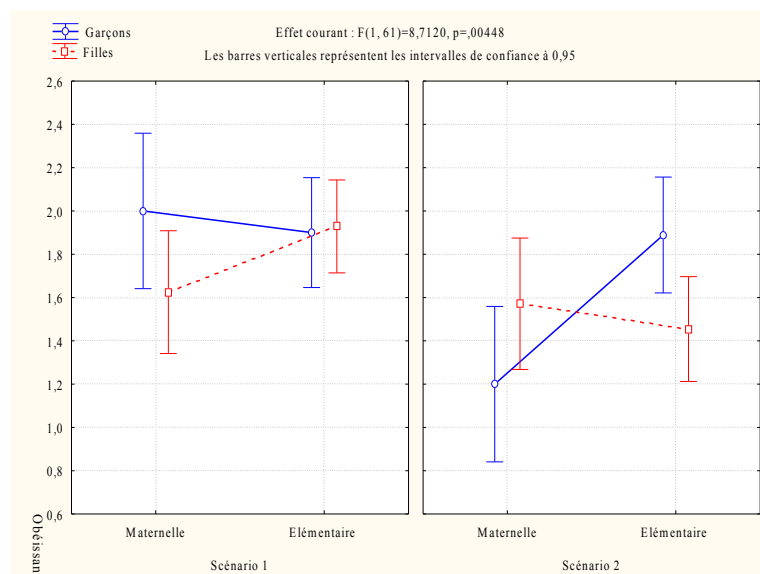
3. Résultats

Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats relatifs aux prédictions comportementales, c'est-à-dire les réponses des enfants relatives à l'obéissance ou à la désobéissance du personnage. Nous analyserons, dans un second temps, les justifications données par les enfants pour expliquer leurs prédictions dans chacun des scénarios.

3.1 Prédications relatives à l'obéissance du personnage

Les élèves de l'école maternelle ont tendance à prédire plus fréquemment que les élèves d'école élémentaire la soumission au maître (1,59 contre 1,78 ; $F(1, 65)=3,22$, $p=.07$). S'agissant du scénario 1, les filles en maternelle ont davantage tendance que les garçons à penser que l'enfant va obéir (cf. graphique 1). Il n'y a, en revanche, pas de différence entre filles et garçons en élémentaire : ils ont, les uns et les autres, tendance à prédire la désobéissance. S'agissant du scénario 2, les résultats s'inversent : ce sont les garçons en maternelle qui prédisent davantage l'obéissance du personnage que les filles. Filles et garçons de niveau élémentaire ne répondent pas

non plus de la même manière : les filles pensent davantage que les garçons qu'il faut obéir à l'enseignant dans cette situation.



Graphique 1 : Prédications d'obéissance selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire pour les deux scénarios

Au niveau maternel, les filles ne font donc pas de prédictions différentes entre les deux scénarios tandis que les garçons répondent très différemment : ils pensent qu'il faut désobéir dans le scénario 1 et obéir dans le 2. Au niveau élémentaire, le pattern de résultats s'inverse : les filles prédisent la désobéissance dans le premier scénario et l'obéissance dans le second alors que les garçons jugent plutôt que, dans l'un et l'autre cas, l'enfant va désobéir.

3.2 Justifications

Comme on peut le voir sur le graphique 2, les enfants ont recours à des justifications différentes selon le type d'école et de scénarios ($\chi^2: 42,6472, dl=10, p=,0006$).

3.2.1 Les justifications des élèves de maternelle

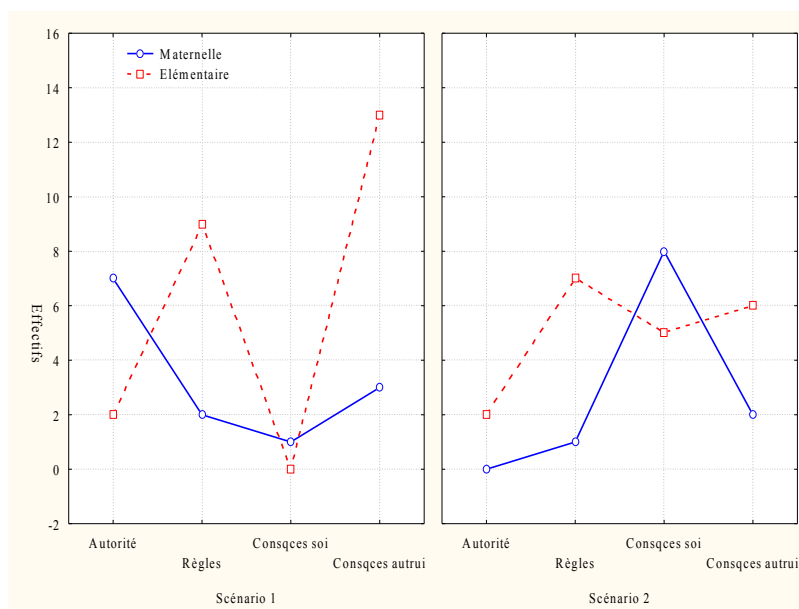
Les élèves de maternelle donnent des justifications très différentes selon l'un et l'autre des scénarios.

Dans le *premier scénario*, ils avancent des raisons qui relèvent 1/ du *registre de l'autorité* et, dans une moindre mesure, 2/ des *conséquences pour autrui*. Le premier registre permet à l'enfant d'expliquer l'obéissance du personnage tandis que le second est invoqué pour justifier de sa désobéissance.

1/ Les justifications relevant du *registre de l'autorité* sont exprimées par des filles issues des classes populaires, quel que soit leur niveau scolaire. On note en particulier que leurs parents sont souvent sans emploi. Leurs réponses légitiment ce qu'exige l'autorité. Ainsi, une élève dit que la petite fille donnera la claque à sa camarade : « *Pac'qu'elle s'est trompée* » (une élève de faible niveau scolaire, vivant avec sa mère, sans emploi, S 57). Une autre déclare également qu'elle obéira : « *Pac'que elle a fait une erreur aussi* » (une élève de niveau scolaire moyen, vivant avec ses deux parents, sans emploi, S 66). Les injonctions de l'autorité ne leur paraissent pas négociables : « *Peut-être y faut qu'elle le... peut-être elle a pas l'choix de l'faire aussi* » (une bonne élève, vivant avec sa mère, sans emploi, et son père, chef de rayon, S 65).

2/ Les justifications faisant référence aux *conséquences pour autrui* sont formulées par des enfants, filles et garçons, issues de familles plus favorisées et ayant un bon niveau scolaire. Leurs justifications à la désobéissance, motivées par l'empathie qu'ils éprouvent à l'égard du camarade, témoignent du souci qu'ils ont de ne pas causer de douleur physique à l'autre enfant : « *Pac'que c'est pas bien d'faire mal* », « *pac'que elle veut pas faire mal.* » (une bonne élève, vivant avec sa mère, podologue, S 52). Les enfants se préoccupent également du maintien de leurs relations amicales : « *Pac'que c'est p't'être son copain* », « *pac'que c'est pas gentil.* » (un bon élève, vivant avec sa mère, sage-femme, et son père, professeur des écoles, S 49) ; « *Pac'que c'est pas gentil et que peut-être que ce sera sa copine. Et si ça sera sa copine elle voudra, elle aura plus envie d'jouer avec elle* » (une bonne élève vivant avec sa mère, secrétaire et son père, responsable de service, S 69).

Les enfants ne remettent donc pas à proprement parler en cause l'autorité de l'adulte dans ce scénario. Quand ils déclarent que le personnage va désobéir, c'est parce qu'ils pensent à ce que pourrait éprouver la victime et aux conséquences relationnelles qu'engendrerait l'obéissance. Quand ils prédisent, en revanche, que l'enfant va obéir, c'est qu'ils reprennent à leur compte la raison avancée par l'adulte pour donner une claque. La différence observée entre filles et garçons pour ce scénario s'explique par le fait que les filles d'origine populaire ont tendance à trouver légitime la demande de l'adulte.



Graphique 2 : Catégories de justifications mobilisées par les élèves selon le type d'école et de scénario

Dans le *second scénario*, les élèves de maternelle justifient leur réponse en se référant aux 1/ *conséquences pour soi* et, dans une moindre mesure, 2/ aux *conséquences pour autrui*. Le registre des conséquences pour soi justifie plutôt l'obéissance et celui des conséquences pour autrui plutôt la désobéissance.

1/ Les enfants qui justifient leur réponse en invoquant les *conséquences pour soi* sont motivés par le désir de rendre la pareille à l'enfant qui a frappé, un procédé juste et équitable à leurs yeux. Ce sont des garçons et des filles de tous les milieux sociaux et de bon niveau scolaire. Pour eux, l'enfant frappera le camarade qui l'a frappé « *Pac'que ça lui fait mal.* » (un bon élève, vivant avec sa mère, professeur et son père, éducateur, S 47). Ils pensent que le personnage va obéir parce que

cela leur semble juste de rendre la pareille : « *Comme y a quelqu'un qui lui donne un coup d pied ou se frapper ou... Ou un coup, y faut lui rendre* » (un bon élève, vivant avec sa mère, employée de bureau et son père, conducteur de travaux, S 59). « *Pac'qu'elle l'a frappée* » (une bonne élève, vivant avec sa mère, professeur de musique, et son père, informaticien, S 54).

Certaines filles, d'origine populaire, mobilisent également cette explication pour dire que l'enfant va désobéir. Elles semblent craindre de finir par être punies si elles rendent les coups : « *Ben non, elle veut pas pac'que si elle la reffrappe et ben elle reçoit une claque ou une fessée ou...* » (une élève moyenne, vivant avec sa mère, femme de ménage, S58) ; « *pac'que sinon après l'autre elle va aller l'dire et puis les maîtres à chaque fois y vont être pas contents pac'qu'ils surveillaient chaque fois* » (une bonne élève, vivant avec ses deux parents, sans emploi, S 67).

2/ Les *conséquences pour les autres* sont invoquées par deux bonnes élèves, issues de milieux plutôt favorisés, qui redoutent des conflits sans fin avec l'autre élève soit par l'intermédiaire du maître qui est susceptible de dire, à chaque fois qu'un élève viendra le voir, qu'il peut reffrapper l'autre (une bonne élève, vivant avec sa mère, enseignante, S 46), soit sans même son intermédiaire : « *Pac'que comme lui il a frappé, elle, elle a pas envie d'frapper. Elle, elle va jouer et elle tape même pas ! [...] Pac'que s'il rerend, et ben... la petite fille elle rerend aussi* » (une bonne élève, vivant avec sa mère, gendarme et son père, informaticien, S 56) ;

Les élèves qui pensent que le personnage va désobéir anticipent les conséquences à plus long termes de l'obéissance : l'élève qui obéit peut finir par être puni, le conflit peut s'éterniser. Seules les filles semblent envisager ce type de conséquences. C'est la raison pour laquelle elles prèdisent moins d'obéissance que les garçons.

3.2.2 Les justifications des élèves d'élémentaire

Les réponses des élèves au niveau élémentaire suivent, en revanche, le même pattern de résultats d'un scénario à l'autre : les enfants pour justifier la désobéissance du personnage se réfèrent, dans les deux cas, au 1/ *respect de la loi et des règles* et aux 2/ *conséquences pour autrui*. On note cependant que les élèves invoquent davantage les conséquences pour autrui dans le premier scénario et le respect des lois et des règles dans le second.

1/ Dans les deux scénarios, les élèves qui se réfèrent au *respect des lois et des règles* sont issus de milieux plutôt favorisés (professions intermédiaires).

Dans le *premier scénario*, il s'agit d'élèves bons ou moyens scolairement (aucun élève faible ne donne cette réponse). Ceux qui remettent en cause la légitimité de la requête de l'adulte en déclarant qu'il n'a pas le droit de formuler une telle injonction sont généralement des élèves de bon niveau scolaire tandis que ceux qui se réfèrent à l'interdiction, instaurée par le règlement de l'école, de frapper un camarade, sont plus faibles scolairement. Un élève met, par exemple, en avant l'illégalité de la demande du professeur en disant : « *C'est la maîtresse qui lui demande, normalement les maîtresses ça dit pas à son voisin de donner des claques à son voisin. [...] Elle peut pas. Elle a pas le droit. [...] elle est là pour enseigner, pas pour donner des ordres pour donner une baffé à quelqu'un, elle est là pour enseigner* » (un bon élève, vivant avec sa mère, comptable, et son père, conseiller agricole, S 21). Une autre élève ne remet pas en cause ce que dit le professeur mais rappelle simplement ce que les élèves n'ont pas le droit de faire : « *Elle va pas le faire parce que normalement on n'a pas le droit de taper ses camarades. [...] Ben déjà, on n'a pas le droit de taper tout court normalement...* » (une élève moyenne, vivant avec sa mère, comptable, et son père, conducteur de train, S 5).

Dans le *second scénario*, les élèves qui convoquent ce type de justification sont de tous niveaux scolaires (les élèves faibles ont donc également recours à ce registre explicatif). Même quand ils sont de bon niveau, ils soulignent davantage, dans cette situation, l'interdiction faite aux élèves de se battre entre eux dans la cour de récréation plutôt que le caractère illégal de la demande du

professeur. Par exemple, les élèves disent : « Euh... Ben si ses parents l'ont bien appris qui fallait pas frapper ben il va pas aller le frapper » (un bon élève, parents infirmiers, S44) ; « Ben on n'a pas le droit de frapper d'habitude » (un élève faible, vivant avec sa mère travaillant à l'inspection académique et son beau-père, S20) ; « Et ben elle va pas écouter la maîtresse parce que ça se fait pas de refrapper les autres » (une élève faible, vivant avec son père, gendarme, S44). « Ben parce que si on frappe quelqu'un, on frappe pas celle qui l'a frappée, c'est pas un bon raisonnement » (une bonne élève, vivant avec sa mère, infirmière et son père, aiguilleur, S8) ; « [...] y a un règlement et c'est marqué : on ne rend pas la violence par la violence ni l'insulte par l'insulte » (un bon élève, parents infirmiers, S 17).

2/ Dans les deux scénarios, les élèves qui évoquent *les conséquences pour les autres* pour justifier la désobéissance du personnage sont d'origine plus populaire.

Dans le *premier scénario*, les enfants qui ont recours à cette justification sont des élèves de tous niveaux scolaires. Les élèves moyens ou faibles expriment le souci de ne pas vouloir faire de mal à l'autre enfant : « Parce que c'est méchant de faire ça [...] et pis euh... la petite fille elle va pleurer [...] Elle va désobéir parce que c'est très méchant. Ça va lui faire une douleur dans son cœur » (une élève moyenne, vivant avec sa mère, auxiliaire de vie, et son père, ouvrier spécialisé, S 3) ; « Ben parce que ça fait mal à la voisine » (une élève moyenne, dont la mère est comptable et le père est commercial, S 10) ; « parce que peut-être il a pas envie de lui donner parce que il a pas envie de le faire pleurer » (un élève faible, vivant avec sa mère, sans profession, et son père, ouvrier, S 23). Les bons élèves proposent parfois d'aider l'élève à comprendre son erreur plutôt que de lui donner une claque. Une fille, d'origine plutôt favorisée fait la proposition suivante : *Justement là, on explique à cette personne sa mauvaise réponse, comment il faut euh... il faut lui dire, par exemple, il faut bien compter, t'as oublié une sous... t'as oublié une euh...[...] une retenue, voilà, mettre une claque ça ne sert à rien, il faut juste lui expliquer.* » (une bonne élève, un an d'avance, vivant avec sa mère, chef de division, et son père, informaticien, S 14). Cette attention à l'autre s'accompagne chez cette élève d'une critique sous-jacente des capacités pédagogiques de l'enseignant : « ça ne sert à rien de... de ... d'utiliser la violence parce que ça n'sert à rien ».

Dans le *second scénario*, ce sont des élèves plutôt bons ou moyens scolairement qui mobilisent ce registre explicatif. Ils pensent que l'élève va désobéir pour ne pas faire mal à l'autre : « parce que ça peut lui faire mal » (un bon élève, mère, agent administratif et père, policier, S27). Ils évoquent également les dérapages que peuvent générer ce genre de situation : « Ben il va pas aller frapper déjà ! Même si le maître il a dit d'aller le frapper, il faut pas aller le frapper. Ben parce que après l'autre qui l'a frappé il va le refrapper et puis après ça va faire une bagarre et puis c'est pas bien la bagarre, on peut se faire mal, c'est dangereux et puis voilà ! » (un élève moyen, vivant avec sa mère, sans profession, S28).

Si les élèves de niveau élémentaire considèrent généralement qu'il faut désobéir dans l'un et l'autre de ces scénarios, certaines d'entre eux pensent, au contraire, que l'élève devrait obéir. Dans le premier scénario, il ne s'agit que d'un garçon, faible scolairement, qui dit tout d'abord que le petit garçon doit obéir, mais hésite ensuite en pensant au camarade : « Ben il donnerait une claque parce qu'il faut quand même obéir à la maîtresse, mais il voudrait pas aussi parce que son voisin il aimerait pas » (vivant avec sa mère, employée, et son père, fonctionnaire à La Poste, S 18). Dans le second scénario, certaines filles, de tout niveau scolaire et origine sociale, jugent normal que l'élève rende la pareille : « Ben quand quelqu'un me frappe, moi j'ai envie de me venger ! » (une bonne élève, vivant avec sa mère, neurochirurgienne, et son père, universitaire, S 32) ; « Ben il faut se défendre ! Quand quelqu'un frappe une autre personne, il faut se défendre ! » (une bonne élève, mère au foyer et père ouvrier spécialisé, S 34). Certaines perçoivent cette situation comme les autorisant à agir comme bon leur semble : « Ben si la maîtresse elle lui dit, c'est qu'elle peut le faire, elle peut se défendre » (une élève moyenne, mère, auxiliaire puéricultrice et père, responsable des ressources humaines, S 15). Une autre élève raconte même qu'elle a été amenée à agir à l'encontre d'un autre élève dans des circonstances similaires :

S12 : « Ben vraiment si c'est un mauvais élève... par exemple moi, dans mon école y'a un garçon il s'appelle X, il est vraiment méchant avec tout le monde. Puis une fois, en classe, y avait ma maîtresse elle était retournée. Et puis y a X il est venu et il m'a tapée et j'l'ai dit à la maîtresse et puis elle a dit de retaper mais vraiment, j'l'ai fait mais parce que c'est vraiment un très mauvais élève ! Il a redoublé 3 fois dans la même classe il me semble, donc il est vraiment méchant avec tout le monde.

Interviewer : Et parce qu'il est mauvais élève, tu as pensé que tu avais le droit de le frapper ?

S12 : Ben euh... déjà il tape tout le monde et puis vraiment c'est pas dans les habitudes des maîtres de dire ça. Ben alors si elle nous le dit, c'est vraiment qu'on peut le faire

Interviewer : Et si euh... qu'est-ce que ça t'a fait de faire cette chose que...

S12 : Ben ça m'a fait drôle parce que moi j'ai pas du tout l'habitude de taper les autres

Interviewer : Et là, si la maîtresse te l'avait pas dit ce jour là, est-ce que tu l'aurais fait ?

S12 : Ben non » (une élève moyenne, mère coiffeuse et père élagueur, S12).

La tendance des filles à penser que le personnage va obéir dans le second scénario tient donc au fait qu'elles considèrent plus fréquemment que les garçons qu'elles sont en droit de se défendre lorsqu'elles sont autorisées à le faire.

4. Discussion

Notre étude montre que la perception par les enfants des situations de soumission à l'autorité varie sensiblement selon les raisons avancées par la figure incarnant l'autorité pour justifier une injonction inacceptable.

On observe, en particulier, conformément à ce que nous attendions, une difficulté des élèves les plus jeunes à percevoir le caractère transgressif d'une demande congruente avec leurs principes de justice. Pour les plus petits, en effet, il est normal, dans le second scénario, de rendre les coups à l'élève qui a frappé. L'injonction du maître est donc perçue par les enfants comme une autorisation à se défendre, en toute légitimité. La réponse des élèves de maternelle se fonde donc sur un principe de réciprocité simple : « refaire à l'enfant exactement ce qu'il a fait lui-même » (Piaget, 1932, p. 166). Les élèves d'élémentaire perçoivent très bien, en revanche, le caractère problématique de cette demande. Les garçons qui trouvent, en maternelle, normal de se défendre, ont bien intériorisé, en élémentaire, l'interdiction de se battre. Certaines filles cependant, trouvent toujours légitime de se défendre dans cette situation si elles y sont autorisées. Une élève raconte même avoir déjà rendu des coups sur la suggestion de la maîtresse. Dans cette situation, le caractère exceptionnel de cette autorisation, loin de rendre saillant son caractère transgressif, semble avoir, au contraire, souligné toute sa légitimité. Les filles saisiraient-elles cette occasion pour user d'un pouvoir relationnel que détiennent d'habitude les garçons à l'école ? (Delalande 2001).

Notre étude montre également que les élèves perçoivent différemment les rapports d'autorité selon leur position dans l'espace scolaire et social. En maternelle, les filles d'origine populaire semblent particulièrement soumises à l'autorité de l'adulte, percevant ces injonctions comme légitimes et redoutant ses punitions. Les résultats montrent, en effet, que ce sont ces filles qui pensent que le personnage doit obéir au maître parce que l'élève s'est trompé (scénario 1). Ce sont également elles qui disent que la petite fille ne doit pas obéir à son enseignant dans la cour de récréation si elle ne veut pas finir par être punie (scénario 2). Dans la perception des histoires, elles se montrent plus focalisées que les autres sur la figure de l'adulte que sur celle du camarade (éventuelle victime). En élémentaire, cette tendance semble s'inverser : l'attention des enfants de classe populaire (filles et garçons, cette fois) se portent davantage sur l'élève (à qui il ne faut pas faire mal) plutôt que sur le maître (qui n'a pas le droit de dire ce qu'il dit). Cet effet s'observe en particulier chez les élèves faibles scolairement. En effet, dans le premier scénario, aucun élève faible ne conteste la parole du maître, tous disent que l'élève ne va pas désobéir pour ne pas faire de la peine à l'autre enfant. Un élève faible dit même qu'il faut obéir au maître. On observe cependant, dans le second scénario, que ces élèves sont parfaitement capables de mobiliser le

respect des règles pour expliquer que l'enfant ne suivra pas ce que lui dit son maître. Il est manifestement plus difficile pour ces enfants, étant donné leur niveau, de contester la parole du maître en classe que dans la cour de récréation. En revanche, il leur est sans doute facile de s'identifier à l'élève qui a mal répondu. Les enfants ne perçoivent donc pas le contexte scolaire comme un tout unifié, ils différencient au sein de l'école des espaces ayant manifestement des logiques différentes.

Les remises en cause, plus ou moins implicites, de l'autorité sont, en revanche, formulées par des élèves de bon niveau et issus de milieux sociaux plutôt favorisés. En effet, les seules élèves de maternel qui critiquent implicitement la demande de l'enseignant ont ce profil. En déclarant que frapper de nouveau conduit à des représailles sans fin, ces élèves montrent que ce que demande le maître est problématique. Ce sont également de bons élèves de milieu plutôt favorisé qui contestent la légalité de ce que dit l'enseignant dans le premier scénario (« elle a pas l'droit ») ou bien l'efficacité pédagogique de ce genre de méthodes (« ça ne sert à rien d'utiliser la violence »). Certains disent se référer à leur expérience personnelle pour porter ce jugement pédagogique. En effet, les bons élèves sont parfois amenés à aider leurs camarades plus faibles. Ces résultats vont dans le sens de ce que nous avons montré ailleurs, avec des élèves de secondaire : la capacité à se distancier du rôle d'élève, propre aux bons élèves de milieux sociaux favorisés, permet à ces élèves d'endosser le point de vue de l'adulte et d'envisager ainsi d'autres façons, pour l'autorité, d'agir dans la situation (Richardot & Lautier, 2009).

Les enfants ne rejettent pas toujours les directives de l'autorité qui pourraient causer du mal aux autres. Ils sont sensibles aux raisons invoquées par celle-ci quand elle demande d'agir contre un tiers. Ils sont susceptibles de les reprendre à leur compte pour justifier de l'obéissance de l'élève ou de les trouver légitimes quand elles les autorisent à se défendre.

5. Références bibliographiques

- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hilberg, R. (2006). *La destruction des juifs d'Europe*. Paris: Gallimard.
- Killen, M., Geyelin, N. & Sinno, S. (2006). Morality in the context of intergroup relationships. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197.
- Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. A. (1995). Obedience to authority in children and adults. In M. Killen, & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life* (pp. 131-165). New York: Cambridge University Press.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Richardot, S., & Lautier, N. (2009). Théories naïves du juste pour soi et du juste pour autrui chez les collégiens. In M. Duru-Bellat, D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 214-228). Bruxelles : De Boeck.
- Smetana, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen, & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.