

## **L'Influence de l'Éducation dans la Construction Sociale des Valeurs**

---

Jacqueline Andréa GLASER<sup>1</sup>

Jean-Marie BESSE<sup>2</sup>

### **Resume**

Cet article traite du rapport existant entre le développement moral et l'échec scolaire. Il s'agit d'une étude basée sur les travaux de Piaget et d'autres constructivistes. Dans une recherche sur les effets de la remédiation cognitive pour les enfants qui présentent un obstacle d'apprentissage lié au développement moral, un entretien avec les parents des enfants a eu lieu pendant lequel un questionnaire a été rempli. Une des questions de ce questionnaire demandait aux parents de hiérarchiser certains valeurs. Le but envisagé était de vérifier s'il y a une relation entre ce que chaque parent a priorisé dans son ordre d'importance des valeurs à encourager chez les enfants et ce qu'a montré l'enfant pendant les évaluations. Cette recherche a eu lieu dans trois écoles de la ville de Lyon - France.

**Mots-cles :** Enfants, Développement Moral, Échec Scolaire, Valeurs.

### **The Influence of Education in the Social Construction of Worth**

#### **Abstract**

This article discusses the relationship between academic failure of children and moral development. This study is based on the work of Piaget and the other constructivists. As part of a research on the effects of cognitive remediation for children who face a barrier to learning related to their moral development, a list of questions was completed by the parents of these children during an interview. One question asked the parents to rank some worth. The purpose was to check if there is a relationship between the parents ranking of worth to be foster and showed what the child for evaluation. This research was conducted in three schools in the city of Lyon (France).

**Keywords:** Children, Moral Development, Academic Failure, Worth.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná - Brasil. E-mail: jacque.glaser@gmail.com.

<sup>2</sup> Université Lumière Lyon 2 - France. E-mail: jean-marie.besse@uni-lyon2.fr.

## Introduction

Ce travail fait partie d'une recherche qui traite des effets de la remédiation cognitive réalisée auprès d'enfants qui présentent un obstacle lié au développement moral dans leur apprentissage systématique.

Parallèlement à la remédiation effectuée avec les enfants, nous avons proposé un entretien dirigé semi-ouvert avec les parents, durant lequel un questionnaire comportant 40 questions a été rempli parallèlement au travail de remédiation. Ce questionnaire avait pour but de connaître le milieu familial:

La vie de l'enfant se déroule dans la famille e dans l'école, où il va construire ses premiers apprentissages et ses premières valeurs. Le type de rapport que l'enfant construira avec l'objet, le milieu et avec autrui sera la matrice de son processus d'apprentissage. Le fait que l'enfant trouve un environnement qui favorise ses explorations, sa curiosité, cela donnera l'origine à des connaissances et plus notamment à l'amour pour la connaissance (GLASER, 2007, p.1).

D'autres objectifs plus spécifiques étaient aussi importants: connaître l'histoire de vie de chaque enfant, prendre connaissance de l'opinion des parents par rapport à des questions qui entourent la vie scolaire de leurs enfant, vérifier comment se passent les relations enfants/parents avec l'école et les enseignants (CHAMAT, 1997), connaître le lien existant entre l'enfant en difficulté scolaire et ses parents (SARGO, 2005). Comment s'est construit le processus d'appropriation du réel (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984) chez ces enfants est un autre aspect exploré par ce questionnaire et aussi, et surtout: le rapport possible, dans chaque cas particulier, entre l'échec scolaire et le développement moral.

Dans ce travail nous nous intéressons à l'avis des parents concernant le classement de quelques valeurs qui doivent être encouragées chez les enfants, pour les confronter ensuite aux réponses de leurs enfants lors des passations qui ont eu lieu avant et après la remédiation et qui comportaient des

questions sur la conscience de la règle (GLASER, 2007) et les histoires morales (PIAGET, 1932).

En définitive, les valeurs ainsi que les connaissances sont construites par le sujet dans ses échanges avec le milieu. Piaget a établi les étapes par lesquelles l'être humain passe pendant la formation de son processus cognitif ou comment il apprend, signifie et donne du sens à ses connaissances. Concernant le développement moral, il est aussi construit par l'enfant et passe par plusieurs auto-organisations par le moyen des interactions sociales.

Selon Xypas (1997, p. 12)

[...] c'est dans les relations interindividuelles que se développent ces normes: ce sont les rapports qui se constitueront entre lui et les adultes ou entre lui et ses semblables qui amèneront l'enfant à prendre conscience du devoir et à mettre au-dessus de son moi cette réalité normalité" qu'est la morale.

En ce sens, depuis qu'elles se forment dans l'interaction avec l'objet, le milieu et avec autrui, les valeurs pénètrent toutes nos actions pendant toute notre vie, et elles orientent tous nos comportements. Par conséquent, connaître les valeurs d'une personne peut nous permettre de comprendre ses actes. Nous ne pouvons pas négliger l'importance du rôle et l'influence de l'éducation dans la construction sociale des valeurs : "L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation" (KANT, cité par LA TAILLE, 1998, p. 64), ce qui est un de nos axes d'investigation.

C'est dans cette démarche que nous étudions l'influence de l'éducation dans la construction sociale des valeurs.

## **Methode**

20 enfants en échec scolaire de trois écoles de la ville de Lyon: deux publiques (écoles 1 et 3) et une privée (école 2), ont participé à cette étude.

Nous nous focalisons ici sur l'entretien/questionnaire réalisé avec les parents de ces enfants et plus précisément sur l'analyse de la dernière question posée aux parents, qui est la suivante: 40 - Selon votre avis quelles sont les valeurs qu'on doit encourager chez les enfants? Mettre dans l'ordre de la plus importante à la moins importante: gentillesse, obéissance, estime de soi, curiosité, compétition, responsabilité, persévérance, coopération. Plus spécifiquement, dans cette question, le but recherché est de vérifier s'il y a une relation entre ce que chaque parent a priorisé dans son ordre d'importance aux valeurs à encourager chez son enfant et ce qu'à montré l'enfant pendant les évaluations. Cela nous renvoie à des questions relatives à l'éducation des enfants: si la réponse des parents est en accord avec le comportement des enfants, est-ce qu'on peut dire qu'il y a une cohérence entre ce que pense les parents, l'éducation qu'ils lui ont transmise et ce que l'enfant nous a fait voir? Cela nous permet-il de conclure que l'enfant est le reflet de l'éducation qu'il a reçue? Il y a huit valeurs que nous avons demandé aux parents de classer par ordre d'importance. Parmi ces valeurs les deux valeurs extrêmes qui ont été choisies, l'obéissance et la coopération, représentent le respect unilatéral et le respect mutuel (PIAGET, 1932). La gentillesse, l'estime de soi, la curiosité, la responsabilité et la persévérance ont été incluses car nous les considérons comme des valeurs fondamentales non seulement pour la vie sociale mais aussi pour la vie scolaire. Il est vrai qu'il y a en d'autres qui se positionnent dans la même situation, cependant un choix s'imposait et aussi un nombre limité de valeurs. La compétition, valeur mise en avant actuellement dans les sociétés développées a eu sa place dans cette étude justement pour évaluer l'avis des parents et voir s'ils la cultivent chez leurs enfants. Les deux parents de chaque enfant ont toujours été invités à l'entretien, cependant, il n'y a eu la présence que d'un des parents, dans la plupart des cas, la mère. Les entretiens ont eu lieu dans les écoles des enfants au début de la remédiation. Une heure a été réservée pour chaque parent, avec possibilité de prolongation si nécessaire. Les horaires

des convocations ont été choisis par rapport à la disponibilité des parents. Les convocations ont été transmises aux parents par l'école, par le cahier d'échange famille-école.

La procédure a été la même dans les trois écoles: la question a été lue et expliquée aux parents. Lorsqu'il y avait signe d'une incompréhension, une autre façon de l'expliquer a été mise en place. Par rapport à la compréhension des valeurs elles-mêmes, deux obstacles ont été mis en évidence: la méconnaissance du mot en français et le doute sur son signifié. La majorité des parents, n'étant pas français d'origine, avaient des difficultés de vocabulaire. Pour résoudre ce problème, des explications ont été fournies sur les mots qui posent des problèmes et des exemples ont été proposés avec l'objectif d'être sûr qu'ils savaient de quoi il s'agissait. D'une façon générale, cela s'est bien passé. Avec deux mères seulement cela a été impossible de faire à cause de leur maîtrise minimale du français.

Par rapport aux passations réalisées avec les enfants, il est utile de préciser qu'entre autres dispositifs, nous avons utilisé quatre histoires morales (PIAGET, 1932) qui ont été adaptées et remaniées pour l'évaluation du développement moral et que quatre questions sur la conscience de la règle (GLASER, 2007) ont été ajoutées: "D'où viennent les règles?; Est-ce qu'on peut changer les règles?; A quoi servent les règles?; Qui a créé les règles?".

Nous proposons, ci-dessous, les niveaux de notre protocole de recherche pour l'analyse de ces données: Niveau 1: transition de l'anomie à l'hétéronomie; Niveau 2: hétéronomie; Niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie; Niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie et Niveau 5: autonomie.

## Resultats

Nous présentons ci-dessous un aperçu des réponses des parents. Comme l'entretien avec les parents a eu lieu au début de la remédiation, nous ne prenons en compte que les résultats de la passation avant la remédiation.

Il est important de souligner que, bien que les enfants aient progressé et que la plus part d'entre eux a atteint soit le niveau 4, soit le niveau 5 lors de la passation après la remédiation du protocole relatif au développement moral (histoires morales et questions sur la conscience de la règle), nous ne pouvons pas parler de la même évolution par rapport à leur comportement. Notre hypothèse est que cela est dû à l'influence du groupe sur le sujet.

Un autre facteur à prendre compte est le phénomène décrit par Inhelder, Sinclair et Bovet (1974) comme étant un processus de réorganisations internes, où les progrès se révèlent stables après un post-test mais sont susceptibles d'une évolution après coup.

Nous commençons par l'école 1, dont sept couples de parents ont été convoqués, et six ont répondu présent: 4 mères (une d'entre elles n'a pas répondu à cette question par manque de maîtrise de la langue française) et deux pères.

L'école 1 est une école publique, fréquentée par des enfants d'un niveau socio-économique plutôt faible, caractérisée aussi par l'assistance de qualité fournie aux enfants, par une bonne entente des professionnels entre eux, et un bon rapport entre les parents et ceux-ci. Dans cette école, plus de la moitié des enfants de notre échantillon étaient issus de l'immigration.

En résumant les résultats, plus de la moitié des parents (3 avis) a considéré l'obéissance comme la première valeur à encourager chez les enfants. L'obéissance a été placée aussi en deuxième (avec 1 avis) et troisième place (1 avis aussi), ce qui dénote une significative importance donnée aux valeurs et les remet dans un rapport de respect unilatéral, compatible avec les niveaux des enfants.

Par contre, la coopération a été mise dans les dernières places par ces parents, elle a été choisie soit en 7<sup>ème</sup> soit en 8<sup>ème</sup> place, nombre d'avis (2) pour chacune. Seul un parent l'a placée en 6<sup>ème</sup>, ce qui reste non négligeable. En effet, ces réponses sont en accord avec celles des enfants : nous avons constaté qu'à la première passation (avant la remédiation) la totalité des enfants étaient au niveau 2 (hétéronomie), ou au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie).

Nous avons donc constaté une concordance entre le comportement des enfants et les réponses des parents, puisque l'obéissance a été considérée comme la première valeur à encourager chez les enfants (3 avis) et ces enfants ont montré par les résultats des passations vivre dans le rapport unilatéral.

Dans l'école 2, sept parents ont été convoqués et tous ont répondu présent (parfois à la deuxième ou troisième convocation). Dans tous les cas c'était la mère, et jamais le couple n'est venu ensemble.

L'école 2 était privée, et fréquentée par des enfants d'un niveau socio-économique moyen. Dans cette école les problèmes de comportement étaient beaucoup moins importants. Par rapport aux avis des parents, l'obéissance a été placée soit au début de l'échelle aux 3 premières places: ( 1 avis - 1<sup>ère</sup> place, 2 avis - 2<sup>ème</sup> place, 1 avis - 3<sup>ème</sup> place), soit à la fin aux 3 dernières places: (1 avis- 6<sup>ème</sup> place, 1 avis - 7<sup>ème</sup> place, 1 avis- 8<sup>ème</sup> place).

Concernant la coopération les avis ont été partagés entre le milieu et la fin du classement (1 avis- 3<sup>ème</sup> place, 3 avis - 5<sup>ème</sup> place, 1 avis 6<sup>ème</sup> place, 1 avis - 7<sup>ème</sup> place, 1 avis - 8<sup>ème</sup> place). Quant aux enfants, à l'exception d'un seul, qui était au niveau 2 (hétéronomie) tous les autres ont débuté au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) lors de la passation avant la remédiation, révélant une performance un peu meilleure que l'école précédente. Nous avons constaté que comme les enfants, les parents montrent eux aussi qu'ils oscillent entre le respect unilatéral et le respect mutuel.

Pour la troisième école, six couples de parents ont été convoqués et cinq ont participé à l'entretien, soit quatre mères et un père. Un couple n'est pas venu, malgré trois convocations.

L'école 3 était publique, et tous enfants étaient issus de l'immigration, avec un niveau socio-économique faible. C'était l'école la plus difficile étant donné la gravité des problèmes d'apprentissage mais aussi le comportement des enfants. Il y avait visiblement une absence de communication entre les professionnels dans cet établissement.

En faisant référence aux avis des parents, par rapport à l'obéissance, nous avons pu noter la préférence des parents pour le début de l'échelle (1 avis - 1<sup>ère</sup> place, 2 avis - 2<sup>ème</sup> place, 1 avis - 3<sup>ème</sup> place), ce qui met cette valeur en prédominance. En revanche, concernant la coopération, nous n'avons eu qu'un avis (2<sup>ème</sup> place) la citant comme importante à encourager chez les enfants, les avis plaçant la coopération plutôt à la fin de l'échelle (1 avis - 6<sup>ème</sup> place, 2 avis - 7<sup>ème</sup> place). Les niveaux des enfants lors de la première passation étaient uniformes, tous au niveau 2 - hétéronomie.

En concordance avec les niveaux des enfants, les avis des parents placent l'obéissance en premier. Concernant la coopération, les avis des parents placent la coopération plutôt à la fin de l'échelle, à l'exception d'un seul.

Cela indique, comme dans le cas de l'école 1 (aussi publique) que les rapports sont dans le respect unilatéral.

### **Discussion**

Ce travail se réfère à une partie d'une recherche plus large, dont un des objectifs est d'étudier quels sont les processus que les enfants en échec scolaire mettent ou non en place pour se bloquer dans les apprentissages et se maintenir dans l'état d'hétéronomie morale. Nous pensons qu'en étudiant cet obstacle d'apprentissage lié au développement moral nous agissons de façon à comprendre ces enfants afin de pouvoir les aider. "La morale infantine éclaire en un sens celle de l'homme. Rien n'est donc plus utile pour former des hommes que d'apprendre à connaître les lois de cette formation" (PIAGET, 1932, p.11). C'est aussi une façon de tester la prévention par rapport au manque d'éthique que nous voyons de nos jours dans de nombreux domaines de la vie en société.

Dans ce travail nous tentons de cibler l'avis des parents d'enfants en difficulté scolaire à cause d'un obstacle d'ordre moral, par rapport à une hiérarchisation de certaines valeurs données. Ensuite nous comparons l'avis des parents avec les résultats des passations réalisées avec les enfants, afin de vérifier si ceux-ci sont compatibles ou non, pour vérifier l'influence de l'éducation dans la formation des valeurs. Pour cela, nous partons de l'hypothèse que les parents agissent de façon cohérente avec ce qu'ils disent.

Selon La Taille (2006, p. 28), psychologue brésilien qui étudie la psychologie morale "[...] les constantes références actuelles à l'éthique semblent plus en rapport avec une demande presque désespérée pour les normes, pour les limites, pour un contrôle". Cela nous ramène de nouveau aux enfants, et à l'éducation des enfants. Connaître la mesure exacte de la nécessaire autorité est

une tâche difficile pour les parents, ne voulant pas se laisser emporter soit du côté de l'autoritarisme, soit de celui de son contraire, le laisser-faire.

Trappeniers et Boyer (2006, p.49) nous rappellent que

Etymologiquement, le mot "autorité" désigne ce qui fait naître, ce qui fait grandir. Il vient du verbe latin *augere*, qui a aussi donné en français le mot "auteur". Ainsi, autrefois, on parlait des "auteurs" de ses jours pour désigner ses parents. En tant que tels, les parents ont en effet autorité sur leurs enfants.

A ce propos se pose à nouveau la question que nous traitons: à quel point les parents favorisent l'éducation morale de leurs enfants?

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, notre échantillon était composé d'enfants originaires d'une classe socio-économique moyenne à faible, plusieurs étant en situation sociale défavorable, en inadaptation culturelle et la majorité rencontrant des problèmes familiaux importants. Par rapport à cela les recherches de Bernstein (1961), Whitemann et Deutsch (1968) et de Hunt (1968) ont montré

[...] que ce n'est pas la classe social en elle-même qui est la cause des résultats des retards de développement intellectuel ou scolaire mais une forme de "carence sociale" qui lui est étroitement corrélée. Cette "carence sociale" apparaît sur plusieurs dimensions. La première de ces dimensions est la fréquence et la complexité des échanges que l'enfant entretient dans son milieu [...] D'autres dimensions sont le niveau d'aspiration des parents quant à la scolarité de leurs enfants, et les conditions matérielles de logement (PERRET-CLERMONT, 1996, p. 18).

La méconnaissance par les parents des habitudes de leurs enfants, et même simplement de leurs goûts, de leurs intérêts et de leurs habitudes, le manque d'attention sur ce qu'ils font à l'école sont fréquents surtout parmi ceux des enfants de l'école la moins favorisée. Ce manque d'intérêt des parents sur les apprentissages de leurs enfants démontrent les valeurs et aussi l'idéologie de la famille. Concernant ceci Chamat nous alerte:

[...] l'excès de gratification empêche que l'enfant grandisse ; mais, nous voudrions faire remarquer que l'absence de gratification, c'est-à-dire, l'excès de frustration conduit à troubler les relations de liens et, en conséquence, empêche l'accès à la connaissance, car rendant l'individu dépourvu de désir d'apprendre ou anorexique\* pour la connaissance (mot utilisé par Pain, 1985) (CHAMAT, 1997, p.49).

Il était étonnant de constater, d'une part l'insatisfaction de certains parents par rapport à la performance scolaire de leurs enfants et leur manque d'implication personnelle; et d'autre part, l'affirmation de n'être pas au courant ; et aussi des cas où toute la responsabilité de l'échec a été rejetée sur l'école et la responsabilité de faire quelque chose pour changer la situation, sur d'autres personnes (orthophoniste, auxiliaire de vie scolaire, etc). Nous avons rencontré des cas où la situation des parents (manque d'études, de maîtrise de la langue) les "disqualifiaient" pour assurer leur rôle.

Par contre, dans l'école privée, où il y avait des enfants de classe moyenne, ce qui était frappant c'était le laisser-faire et le pouvoir de décision donné aux enfants par les parents. Des phrases comme: "c'est ma petite qui décide" ont été prononcées par des parents.

L'enfant apprend des modèles d'interaction et communication transmis par les parents, et les reproduit dans d'autres relations. Pour comprendre les symptômes et le non apprentissage de l'enfant il est nécessaire de clarifier la modalité d'apprentissage de l'enfant et de la famille. D'après Sargo (2005) il faut faire l'articulation du processus d'apprentissage avec la dynamique relationnelle parents/enfants pour mieux comprendre la question de l'échec scolaire, puisque la façon dont les parents opèrent dans la relation à l'enfant favorise l'apprentissage de ce que l'école enseigne. Cela conforte ce que nous avons trouvé dans notre recherche antérieure: "[...] si la famille favorise l'autonomie et maintient les règles qui viennent du respect mutuel, elle peut participer davantage à faire progresser le processus scolaire de l'enfant" (GLASER, 2007, p. 86). Toutes les familles manifestent le désir que leurs enfants

connaissent des succès à l'école, cependant ce ne sont pas toutes qui agissent d'une façon compatible avec ce désir.

Nous avons identifié dans cette recherche un rapport entre classe sociale, culture, développement moral et échec scolaire: dans les trois écoles nous avons trouvé des problèmes graves, tant d'apprentissage que de comportement. Dans les deux écoles publiques ces problèmes soit étaient causés par l'origine culturelle différente, soit aggravés par cela malgré les offres des programmes d'aide à l'adaptation culturelle et scolaire dans les deux écoles. Toutefois, c'est dans l'école privée que nous avons pu constater le plus de possibilités d'y remédier: plus de lucidité pour reconnaître les problèmes, chercher et aboutir à des solutions; de ressources financières pour payer des aides extérieures (orthophoniste, psychologue, assistance aux devoirs de la maison, etc.), les accompagner et ne pas les abandonner, sauf quand se présentait un obstacle d'ordre émotionnel qui faisait de l'aveuglement des parents un empêchement pour agir, et que rien ne se faisait.

En définitive, nous avons été confrontée dans ce travail à une forte problématique socio-culturelle. Perregaux (1994) propose la définition suivante de la culture: "Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres" (DASEN, 2000, p.12). Parmi nos enfants nous en trouvons plusieurs en situation sociale défavorable, la majorité rencontrait aussi des problèmes familiaux assez importants.

La presque totalité des difficultés étant dues à une inadaptation culturelle du fait d'être enfants d'immigrés. La souffrance de ces enfants face à la confrontation de leur vécu était évidente avec d'un côté la maison et de l'autre la vie d'écolier et la société. Cela s'extériorisait fréquemment à travers

des blagues, des insinuations, des comparaisons et souvent par l'agressivité, tant par des mots qu'avec le corps.

D'après Kamlot

La société détermine certains modèles, certaines règles, certains codes qui caractérisent la manière d'être d'un groupe, par le moyen desquels les individus guident, modèlent et contrôlent leur comportement. Et en cela la culture se définit comme une toile de significations que l'homme construit et dans laquelle il est emprisonné. Et c'est dans ce contexte social que s'insère la famille en une mutuelle influence avec la société [...] (1997, p.30).

Et quand la culture d'origine n'est pas la même que la culture de l'endroit où la famille habite, la peur de perdre l'identité, les repères, le fait d'être une minorité rend plus difficile le dialogue entre les deux cultures dans la vie de tous les jours.

D'autre part, pour la plupart de ces enfants la télévision et l'internet font partie de leurs habitudes à la maison, et nous retrouvons chez eux cette influence et les parents nous ont donné des exemples de cela. Nous avons souvent constaté chez ces enfants l'utilisation excessive et sans surveillance de l'internet, aussi bien que d'émissions de télévision inappropriées à leur âge sans aucune intervention des parents. Nous avons pu entendre certains parents parler de leur conduite pour défendre la lecture et d'autres activités en famille à la place de la télévision et de l'ordinateur, mais en les interrogeant sur des faits concrets, leur discours ne tenait guère.

Dans le monde d'aujourd'hui vécu comme extrêmement compétitif, nous avons cherché à connaître l'opinion de ces parents par rapport à ce sujet, puisque selon Cortella et La Taille (2007), les parents ont eu une grande influence sur la transmission de cette valeur. Par les réponses obtenues, les parents de cette recherche ne considéraient pas la compétition comme une valeur qui doit être encouragée chez les enfants : plus de la moitié d'entre eux

l'ont placée en dernier dans notre classement. Dans l'école 1 (publique) nous avons eu quelques avis dans les places intermédiaires de l'échelle. De même pour l'école 2 (privée). Néanmoins dans l'école 3 (publique), il n'y a eu qu'un avis intermédiaire, tous les autres la mettaient à la dernière place. Notre hypothèse était qu'il y aurait plus d'avis privilégiant cette valeur, surtout dans l'école privée où il semble que la classe sociale stimule la compétition principalement au travail.

Pour finir, nous rappelons que Montesano et Bagat (1988) ont démontré que même un individu qui a déjà acquis le stade d'autonomie, peut avoir pendant sa vie des rapports hétéronomes avec quelqu'un : "[...] le respect mutuel ou la coopération ne sont jamais réalisés complètement. Ce sont des formes d'équilibre non seulement limitées mais idéales" (PIAGET, 1932, p. 70). Il nous reste à souhaiter que le bon sens prime chez les personnes, car dans la société, nous avons tous besoin d'individus moralement autonomes pour pouvoir progresser et d'après Ricoeur (1990, cité par LA TAILLE, 2006, p. 38) le bonheur ne nous vient pas d'une expérience en particulier, mais de la conscience que nous avons de la direction que nous donnons à notre vie.

## **Conclusion**

Les réponses de ces parents concernant les valeurs nous ont montré que dans l'environnement où évoluent leurs enfants, les rapports entretenus entre eux sont essentiellement nourris de respect unilatéral. Les performances et les attitudes des enfants le confirmant, puisqu'ils restent enfermés dans l'hétéronomie avec un rapport d'obéissance qui les empêche de se décentrer pour apprendre et surmonter les difficultés scolaires.

Comme il a été déjà décrit (DESPINOY, 2004), nous avons vérifié aussi dans cette étude que les réactions des parents face aux succès et aux échecs ont des effets sur les rapports de l'enfant au savoir.

Ce volet du questionnaire adressé aux parents nous a beaucoup aidé à éclaircir et confirmer les hypothèses par nous antérieurement formulées, étant donné que

[...] la compréhension du type de communication et du lien affectif prédominant dans les relations familiales rend possible une lecture des difficultés scolaires présentées par l'enfant et nous conduit à une meilleure orientation dans le champ de l'investigation (CHAMAT, 1997, p. 24).

Nous concluons cette investigation en citant Pichon-Rivière (1980), qui en commentant les processus accommodatifs inhérents au processus d'apprendre, dit que les problématiques dans les relations de lien sont proportionnelles aux difficultés dans le lien avec la connaissance.

## References

- CHAMAT, L. **Relações vinculares e aprendizagem - um enfoque psicopedagógico**. São Paulo: Vetor, 1997.
- CORTELLA, M.S. & LA TAILLE, Y. **Labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2007.
- DASEN, P. Approches interculturelles: acquis et controverses. In Dasen, P. & Perregaux, C. (Eds). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?** Bruxelles: DeBoeck Université, p.7-30, 2000.
- DESPINOY, M. **Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire**. Paris: Dunod, 2004.
- GLASER, J. Le rapport entre l'obéissance et le redoublement chez l'enfant en échec scolaire. In: **Mémoire de master**. Université Lumière Lyon 2, 2007.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. & BOVET, M. **Apprentissage et structure de la connaissance**. Paris : P.U.F, 1974
- KAMLOT, E. Família, desejo e aprendizagem. In: **Revista Psicopedagogia**, 16 (40), p. 28-34, s/d.
- LA TAILLE, Y. L'éducation morale: Kant et Piaget. In: **Bulletin de psychologie**, 51, p. 569-583, s/d.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MONTESANO, D. & BAGAT, M. Normes et valeurs: Le concept d'obéissance chez l'enfant. In: **Archives de psychologie**, 56, p. 23-39, 1988.

PERRET-CLERMONT, A-N. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Bern : Peter Lang, 1996.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris : P.U.F, 1992.

PICHON- RIVIERE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

SARGO, C. **O berço da aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2005.

TRAPPENIERS, E. & BOYER, A. **Cause toujours! A quoi on obéit quand on désobéit**. Coll. Couleur psy, Seuil, 2006.

XYPAS, C. **Piaget et l'éducation**. Paris : P.U.F., 1997.

Recebido em: 15/02/2013

Aceite em: 21/07/2013