

## JEUX TRADITIONNELS ET DÉVELOPPEMENT DE LA JUSTICE DISTRIBUTIVE CHEZ L'ENFANT CAMEROUNAIS

### TRADITIONAL GAMES AND CONSTRUCTION OF DISTRIBUTIVE JUSTICE IN THE CAMEROUNIAN CHILD

**Michèle Louvrance FOTSING MAKOUEGHA**

Université de Yaoundé I ; FALSH, Cameroun

[michelefotsing@yahoo.fr](mailto:michelefotsing@yahoo.fr)

&

**Leonard NGUIMFACK**

Université de Yaoundé I ; FALSH, Cameroun

[lenguimfack@yahoo.fr](mailto:lenguimfack@yahoo.fr)

**Résumé :** Nous présentons dans cet article les résultats de la recherche qui a été effectuée sur la justice distributive chez l'enfant dans la société camerounaise. La recherche a étudié la construction de la justice distributive chez l'enfant en observant ces derniers lors de la pratique d'un jeu traditionnel appelé ndochi. C'est un jeu traditionnel inventé par les peuples grassfield originaire de la région de l'ouest Cameroun. Elle a été effectuée au Cameroun au moyen d'une enquête auprès de 425 enfants dont l'âge varie entre 9 et 13 ans. Les données ont été recueillies à l'aide de deux échelles, une première mesurant l'implication des règles du jeu du « ndochi » et une seconde mesurant la construction de la justice distributive suivant le principe du besoin, du mérite et de l'égalité. Les résultats de cette étude montrent que la connaissance, l'exécution, la conformité, la maîtrise et l'assimilation sont des règles fondamentales de la construction de la justice distributive chez l'enfant camerounais. Alors les règles du jeu du ndochi ont une implication sur la construction de la justice distributive chez l'enfant camerounais.

**Mots clés :** enfant ; règles de jeu ; justice distributive.

**Abstract:** In this article, we present the results of the research carried out on distributive justice among children in Cameroon. The research studies the construction of distributive justice in children by observing them during the practice of a traditional game called "ndochi". It's a traditional game invented by people of de grssfield originated from the west region of Cameroon. It was carried out in Cameroon through a survey of 425 children ranging in age from 9 to 13 years old. The data were collected using two scales, the first measuring the involvement of the rules of the "ndochi" game and the second measuring the construction of distributive justice according to the principle of need, merit and equality. The results of this study shows that the knowledge, the execution, the compliance, the mastery and the assimilation are fundamental rules of the construction of distributive justice in the Cameroon child. Therefore, the rules of the game of "ndochi" have an implication on the construction of distributive justice in Cameroon children.

**Keywords:** child; rules of the game; distributive justice.

## Introduction

Dès son plus jeune âge, l'entourage de l'enfant (sa famille et ses futurs amis) va conditionner les orientations et les habitudes qu'il s'appropriera pour connaître les règles de la société dont il fait partie. Des psychologues du développement comme Piaget (1936) et Freud (1907) considèrent que les bébés naissent sans aucun sens moral. Toutefois, au fil des mois, et en grande partie grâce à la socialisation, les enfants développent la conscience morale, esthétique, rationnelle qui leur permet de distinguer le bien et le mal. Ces auteurs fondamentaux ont élaboré des théories différentes à ce sujet. Cependant, ils s'accordent sur le fait que le développement du jugement moral des enfants est un processus qui passe par la socialisation et l'apprentissage des normes qui régissent la société. Le jugement moral apparaît chez chaque individu à travers différentes phases. Il ne fait aucun doute que le développement du jugement moral dépend en grande partie des règles inculquées à l'enfant dans le milieu familial. Des aspects tels que le respect, la tolérance, l'égalité, le mérite et le besoin constituent un répertoire comportemental d'un développement du jugement moral adapté et la justice est un facteur explicatif de celui-ci. Cela est très important, aussi bien pour l'enfant que pour son entourage. Or, l'égalité, le mérite et le besoin représentent les critères de la justice distributive qui ressortent des travaux de Richardot, (2014).

La justice distributive est une composante de la justice organisationnelle qui s'efforce de résoudre des conflits de répartition d'un ensemble de biens entre des individus (Parodi, 2008). Il s'agit toujours de trouver des procédures impartiales ou de bonnes règles pour parvenir à un partage jugé équitable (Forsé, 2008). De nombreux travaux théoriques ou empiriques qui ont porté sur cette question ont souligné, entre autres, la diversité des critères considérés comme légitimes suivant la nature des conflits en cause et leur contexte même en se limitant à des sociétés modernes. De ces études, trois critères de justice distributive ressortent, il s'agit de : l'égalité absolue, l'équité et la satisfaction des besoins (Richardot, 2014). En outre, il est fort possible que les personnes les moins bien loties accordent plus d'importance à l'égalité réelle, et les personnes les mieux loties à la reconnaissance des mérites, ils ne doivent pas pour autant s'opposer sur la hiérarchisation de ces principes.

Chez les plus jeunes enfants, au cours de la période d'anomie morale, la justice est dite immanente, il existerait une sorte de mécanisme universelle dont les engrenages se mettent en mouvement chaque fois qu'un crime est commis, et le châtement renvoie toujours à une sévère sanction expiatoire (Piaget, 1969). On raconte à un enfant qu'un petit garçon, après avoir volé des pommes, passe sur un pont en mauvais état, et tombe dans l'eau. Les enfants jusqu'à 7 ans environ, après avoir dit que c'était bien fait, développent l'argument que l'enfant ne serait jamais tombé s'il n'avait pas volé les pommes. Selon Piaget (1969) ce type d'argument renvoie à la

pensée artificialiste et animiste des enfants de la période pré-opératoire, avant 7-8 ans. L'hétéronomie morale se traduit fondamentalement par le fait que, pour l'enfant, la justice se confond avec la loi et l'autorité. Le type de justice privilégié est alors la justice rétributive qui se définit par la proportionnalité entre l'acte et la sanction, privilégiant les sanctions expiatoires (Piaget, 1968). Ces dernières se caractérisent par le fait que la qualité du châtiment est étrangère à celle du délit. Ce type de sanctions s'oppose aux sanctions par réciprocité, qui seraient par exemple exclure du groupe quelqu'un qui a menti parce que le mensonge est incompatible avec la confiance mutuelle, ou faire rembourser à la personne ce qu'elle a volé en présentant ses excuses. Ce type de sanctions tend à marquer la rupture du lien de solidarité et faire sentir la nécessité de la réciprocité et du respect mutuel. En moyenne, ce second mode de réactions s'observe plutôt chez les grands, et le premier davantage chez les petits. Toutefois, les sanctions expiatoires subsistent à tout âge, y compris chez bien des adultes, étant favorisées par certains types de relations familiales, notamment au sein des milieux aléatoires, faiblement structurés, ou par certains types de relations sociales (Lautrey, 1980). Dès lors, pour les enfants dans l'hétéronomie, la morale est celle de la contrainte et de l'obéissance à l'autorité, le devoir n'étant que pure conformité des actions à des ordres déterminés, et la justice est alors dite rétributive, privilégiant les sanctions expiatoires. Les relations sociales de l'enfant sont donc régies par la coaction, qui se définit par la relation entre deux ou plusieurs individus dans laquelle intervient un élément d'autorité ou de prestige (Bègue, 2010). En ce qui concerne la production des idées, l'individu n'y participe pas, il se contente d'accepter le produit final comme valable. Puis, il le conserve, en se bornant à répéter ce qu'on lui a impulsé. Il devient divulgateur de ces idées en les enseignant à d'autres d'une façon coercitive telle qu'il les a reçues. Selon Yves de la Taille (1991, 1992), non seulement la coaction conduit à l'appauvrissement des relations sociales, en faisant que, dans la pratique le co-agi aussi bien que l'auteur de la coaction demeurent isolés, chacun dans son point de vue respectif, mais encore, elle représente un frein au développement de l'intelligence. De ce fait, la raison étant un processus actif de recherche et de production de la vérité, la relation de coaction ferme toute possibilité qu'elle soit pour qu'un tel processus puisse se reproduire. Ensuite, elle renforce l'égoïsme, rendant impossible le développement des opérations mentales, dès que ce développement parvient à se représenter une nécessité ressentie par le sujet (Yves de la Taille, 1991). La relation de coaction est une relation asymétrique, où l'un des deux pôles impose sa façon de penser, ses critères et ses vérités, il s'agit alors d'un respect unilatéral, c'est aussi une relation constituée puisque les règles sont données d'avance. On retrouve donc dans ce type de relation, la genèse du sentiment de l'obligation, donc du devoir et de l'obéissance au devoir. De là, la coaction renforce l'égoïsme intellectuel et empêche d'établir des relations de réciprocité avec autrui. Ici, le devoir détermine le

bien, ce qui est conforme aux règles apprises, l'équilibre social se donne donc dans la conformité des comportements. En un mot, de la coaction qui favorise le réalisme moral, dérive l'hétéronomie morale. A l'opposé, les relations de coopérations sont des relations symétriques, régies par la réciprocité. Elles nécessitent alors des accords mutuels qui conduisent au respect mutuel puisque les règles ne sont pas données d'avance, et donc à l'autonomie morale. Le sujet est alors obligé de se décentrer pour prendre en considération et comprendre le point de vue d'autrui. Ce n'est plus le devoir qui détermine le bien, mais c'est le bien qui détermine le devoir: on doit agir d'une façon déterminée parce que c'est bien. Le sujet fait donc bien la dissociation entre la notion d'obéissance à l'autorité et celle de justice, favorisant les notions d'égalité et d'équité, d'où le développement de la justice distributive et non plus rétributive. A partir de 8-9 ans environ, la désobéissance est vue comme correcte, comme un acte légitime, lorsqu'il y a une injustice flagrante. L'équilibre social se donne alors dans la coordination des différences existantes, car le bien est redéfini dans la relation de coopération par coordination mutuelle des différentes perspectives et actions en jeu, sans pourtant compromettre la cohérence de l'ensemble. En un mot, la séparation de la notion de justice de celle d'autorité est le trait essentiel de l'autonomie morale. La coaction fournirait un modèle, un contenu à suivre, la coopération offrirait une méthode, une forme, la possibilité de parvenir à des vérités, le bien n'étant pas défini d'avance, il pourra naître ou se renouveler à chaque expérience de coopération. La coaction rend seulement possible la permanence de croyances et de dogmes, alors que la coopération est le type de relations interindividuelles qui représente le niveau de socialisation le plus élevé. Si Piaget (1969) emploie cette distinction entre coaction et coopération dans le cadre du développement des enfants, il est clair que ce type de relations se produit dans n'importe quelle société. Toutefois, dans sa théorie, Piaget (1969) s'en remet peu aux influences de l'interaction sociale dans le développement, même s'il avait précisé que celle-ci était un facteur important du développement, comme nous l'avons précisé plus haut. Ces influences sociales renvoient aux questions de cultures, idéologies, religions, classes sociales, système économique, présence ou absence de scolarisation, richesse ou pauvreté du milieu. Ceci signifie alors que Piaget (1969) pense plutôt le social et ses influences sur l'individu par la perspective de l'éthique. Ainsi, un sujet peut avoir toutes les conditions intellectuelles pour être coopératif, mais il peut décider de ne pas l'être si la coaction l'intéresse davantage. Cela veut donc dire que le développement cognitif est la condition nécessaire au plein exercice de la coopération et de l'autonomie morale, mais non pas la condition suffisante, car une attitude éthique devra compléter le cadre.

Le développement de la justice distributive s'opère suivant trois périodes. La première période est décrite comme un stade durant lequel il y a indifférenciation des notions du juste et de l'injuste avec les notions de devoirs et de désobéissance, la justice n'est pas différenciée de l'autorité des lois : est juste ce que l'adulte commande (Piaget,

1969). Le second stade, vers 7-8ans, se caractérise par un développement progressif de l'autonomie et par le primat de l'égalité sur l'autorité. Dans le domaine de la justice rétributive, la notion de sanction expiatoire n'est plus acceptée avec la même docilité que précédemment, et les seules sanctions considérées comme justes sont celles qui découlent de la réciprocité.

Le dernier stade, vers 11-12 ans, voit s'esquisser une attitude nouvelle, qui peut être caractérisée par le sentiment de l'équité, et qui n'est qu'un développement de l'égalitarisme. Dans le domaine de la justice distributive, cela revient à ne plus concevoir la loi comme identique pour tous. Les sujets n'appliquent donc plus la même sanction à tous, mais tiennent compte des circonstances personnelles de chacun. Loin de mener au privilège, une telle attitude conduit à rendre l'égalité plus effective qu'elle n'était auparavant (Piaget, 1932).

Or la théorie de l'équité affirme que les individus préfèrent en générale une condition d'équité, le sentiment d'être traité d'une façon juste et impartial par rapport aux autres dans leur relation d'échange avec l'organisation (Adams, 1962). Cette théorie est fondée sur le rapport intrants - extrants en milieu de travail. Les intrants consistent essentiellement en ce que l'individu apporte à l'organisation comme compétence, engagement et rendement. Les extrants sont tous ce que l'individu reçoit de l'organisation en échange de sa contribution comme salaire, reconnaissance, défis et progression de sa carrière : les extrants sont une norme du mérite (Adams, 1965). L'individu va percevoir une situation juste dans la mesure où ce qu'il obtient par rapport à ce qu'il engage est proportionnel à ce que l'autre partie obtient par rapport à ce qu'elle a engagé. De plus la théorie de l'équité met l'accent sur des dimensions importantes de la vie organisationnelle (Louche, 2005). Dans le cadre de notre étude la théorie de l'équité intervient à travers la contribution de l'enfant dans le jeu par la connaissance, l'exécution, la conformité, la maîtrise et l'assimilation des règles de jeu. Ceci dans le but de recevoir la notion de partage, d'égalité, partage du mérite et partage du besoin. La justice qui est à la base de tout comportement moral reste un sentiment mitigé chez l'enfant parce que sa construction est entachée par les activités que celui-ci mène au quotidien. Parmi ces activités nous avons les jeux à règles.

Les jeux à règles sont divers et regroupent les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Ils activent chez les joueurs des habiletés sensori-motrices et cognitives. On peut définir deux catégories de jeux à règles : les jeux à règles spontanées, c'est-à-dire les règles s'établissent au fur et à mesure que le jeu se déroule et les jeux à règles transmises (institutionnelles, de générations en générations) comme les jeux de billes, la marelle, le ndochi ... Les règles du jeu peuvent être plus ou moins complexes et plus ou moins indépendantes de l'action et peuvent porter sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisés. Selon Gutton (1989), jouer c'est admettre la règle et prendre

plaisir à canaliser son comportement dans celle-ci. Ne pas respecter la règle, ne pas s'y soumettre, tricher donc, c'est aussi l'admettre. La règle du jeu se décrit comme une restriction seconde et consciente de l'ordre de la logique de la situation, c'est-à-dire moins comme une censure que comme un principe de réalité.

Piaget et Inhelder (1932) voient dans le jeu de l'enfant un secteur d'activités, indispensable à son équilibre affectif et intellectuel, dont la motivation n'est pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contrainte, ni sanction. Selon Piaget (1969), l'évolution du jeu avec l'âge suit l'évolution intellectuelle. Les jeux d'exercices sont l'activité, pour le plaisir, de schèmes sensori-moteurs. Les jeux symboliques comme les jeux de rôles (de maman et papa, le policier et le bandit...) sont marqués par l'égoïsme de la période préopératoire. Les jeux de règle et de construction témoignent de la décentration et de la coordination des schèmes cognitifs intériorisés, caractéristiques de la période opératoire. Mais Piaget (1969) voit dans le jeu symbolique plus que des indices d'activités cognitives. Le symbolisme ludique est pour l'enfant un processus de décharge des tensions et de liquidation des conflits, le moyen de déplacer vers des substituts les mouvements pulsionnels. En cela, le point de vue de Piaget (1969) rejoint celui de certains psychanalystes, comme Winnicott (1975), pour qui le jeu est un espace intermédiaire où se négocie la prise en compte du réel. Certains psychologues comme Vygotsky (1934) et Wallon (1950) accordent au jeu un rôle d'intégration sociale. Les jeux des enfants changent d'une culture à l'autre et, dans une même culture, d'une période historique à l'autre. Cela est particulièrement net en ce qui concerne les différences entre garçons et filles. En effet, si les filles ont adopté la plupart des activités antérieurement réservées aux garçons, ceux-ci conservent encore le monopole des jeux qui nécessitent à la fois vigueur et adresse physique. Tous ces travaux mettent en relief la psychologie du développement. La psychologie du développement est définie comme l'étude de l'évolution individuelle au travers de la succession des âges, de la vie depuis la période foetale jusqu'à l'âge adulte et jusqu'au vieillissement (Doron & Parot, 2005). Elle est une perspective vie entière ou *life-span* qui considère que le développement de l'individu est continu. Elle a pour objet d'étudier les étapes du développement de l'individu. Elle explore plusieurs domaines parmi lesquels les volets intellectuel, affectif, social, physique et moral. Ce dernier aspect est celui qui retient notre attention en ce qui concerne l'enfant camerounais. Nous l'abordons en référence à la pratique du jeu traditionnel appelé *ndochi*. Le *ndochi* est un jeu traditionnel qui se joue en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Il compte au moins 13 (treize) règles et est majoritairement pratiqué par les filles. Il se joue avec les mains et tout le corps, parce que les lanceurs visent la balle sur le joueur central qui cherche à l'éviter tout en cherchant à classer les babouches si elles ont été déplacées. Les babouches et le ballon sont les matériels appropriés pour l'exécution du *ndochi*. Il se joue en journée sur un terrain plat avec un minimum de trois personnes (Brougere, 1992). Ce jeu traditionnel comme bien

d'autre se caractérise par la solidarité, la socialisation, la coopération, le partage, le vivre ensemble, l'amour et le faire Play entre les joueurs. Contrairement aux jeux modernes (tablette, vidéo, ...) qui se caractérisent par l'individualisme, la concentration, l'attention du joueur. Bien que les jeux traditionnels et modernes s'opposent, ils visent le développement global de l'enfant et contribuent au divertissement et à la recherche du plaisir des joueurs.

Lors de la pratique du jeu du ndochi par les enfants nous avons observé une recrudescence des actes d'injustices tels que la tricherie, le mensonge, la tromperie ou fourberie, le refus d'accepter le résultat, la bagarre et l'utilisation d'un langage ordurier avec leurs adversaires. Ces comportements interrogent le développement du jugement moral en général et de la justice distributive en particulier chez l'enfant camerounais.

## **1. Méthodologie**

La méthode appliquée à cette étude est la méthode quantitative car notre objectif est d'étudier l'implication des règles du jeu sur le développement de la justice distributive chez l'enfant camerounais âgé de 9 à 13 ans. Deux échelles inspirées de l'échelle de Guttman (2014) nous ont permis de recueillir des données chiffrées auprès de 425 élèves qui jouaient au ndochi babouches. Une échelle mesurant l'implication des règles du jeu ndochi et une seconde échelle mesurant le principe de distribution de la justice distributive suivant le besoin, le mérite et légalité.

Cette étude s'est déroulée dans la ville de Yaoundé, plus précisément dans les écoles de l'arrondissement de Yaoundé V. La constitution de notre échantillon s'est opérée grâce à la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Cette technique a consisté à choisir des écoles de telle sorte que chaque école de l'arrondissement de Yaoundé V ait une égale chance de figurer dans l'échantillon. De manière concrète nous avons recensé toutes les écoles primaires publiques et privées de l'arrondissement de Yaoundé V pour constituer notre échantillon. A partir de la liste des écoles nous avons numéroté les écoles allant du numéro 1 au numéro 304, ces numéros ont été placés dans une urne. La constitution de l'échantillon s'est faite par tirage successif sans remise jusqu'à l'obtention de la taille de l'échantillon choisie. C'est ainsi que 10 écoles primaires (7 publiques et 3 privées) ont été sélectionnées pour un échantillon de 425 participants. Une fois l'école choisie, tous les élèves du CM2 ont été considérés comme potentiels participants de notre étude.

Le test de corrélation de Bravais Pearson suivi de l'analyse de régression nous ont permis de vérifier nos hypothèses. Le choix de ces tests se justifie par le fait que les données proviennent des échelles de mesure d'intervalles (Chanquoy, 2007). L'analyse des résultats s'est fait à partir du logiciel SPSS sous Windows version 2021.

## 2. Résultats

*Tableau n°1 : Effet de la connaissance des règles du jeu sur le principe de distribution selon l'égalité*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error				Beta	Lower Bound
1	(Constant)	3.349	.232		14.419	.000	2.893	3.806
	CnRJ	.211	.055	.184	3.857	.000	.104	.319

L'objectif de cette analyse est de vérifier l'hypothèse selon laquelle la connaissance des règles du jeu influence la construction de la justice distributive chez l'enfant à travers l'intégration du principe de l'égalité. Les deux variables (connaissance des règles du jeu et intégration de l'égalité) ayant été mesurées à l'aide d'échelles numériques, les données collectées se présentent sous la forme des scores continus. La technique statistique de régression a été choisie pour effectuer ce test d'hypothèse. Les résultats révèlent que la connaissance des règles du jeu a un effet sur l'intégration du principe de l'égalité ( $\beta = 0,184$ ,  $p = 0,000$ ). On observe que les scores moyens du principe de l'égalité perçue augmentent significativement avec la connaissance des règles du jeu. La contribution de la connaissance des règles du jeu (CnRJ) dans l'explication de l'intégration du principe de l'égalité chez l'enfant s'élève à 3,4% ( $R_{aj}^2 = 0,034$ ). Cette contribution, reste statistiquement significative. Ce résultat valide notre hypothèse.  $\beta = 0,184$  et  $P = 0,000$  ;  $P(0,000) < \alpha(0,001)$ .



**Tableau n°2 : Effet de l'exécution des règles du jeu sur le principe de distribution selon l'égalité**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
	1 (Constant)	3.139	.251				12.528
ERJ	.257	.058	.210	4.417	.000	.143	.371

L'objectif de cette analyse est de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'exécution des règles du jeu influence la construction de la justice distributive chez l'enfant à travers l'intégration de l'égalité. Les scores moyens de l'égalité augmentent significativement avec l'exécution des règles du jeu ( $\beta = 0,210$ ,  $p = 0,000$ ). La contribution de l'exécution des règles du jeu (ERJ) dans l'explication de l'intégration de l'égalité chez l'enfant (égalité) s'élève à 4,4% ( $R_{aj}^2 = 0,044$ ). Cette contribution reste statistiquement significative. Ces observations valident notre hypothèse.  $\beta = 0,210$  et  $P = 0,000$ ;  $P(0,000) < \alpha(0,001)$

**Tableau n°3 : Effet de la conformité des règles du jeu sur le principe de distribution selon l'égalité**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
	1 (Constant)	2.286	.276				8.279
CfRJ	.454	.064	.327	7.109	.000	.329	.580

L'objectif de cette analyse est de vérifier l'hypothèse selon laquelle la conformité aux règles du jeu influence la construction de la justice distributive chez l'enfant à travers l'intégration du principe de l'égalité. Seuls les scores moyens de l'égalité augmentent significativement avec la conformité aux règles du jeu ( $\beta = 0,327$ ,  $p = 0,000$ ). L'implication de la conformité aux règles du jeu (CfRJ) explique l'intégration du

principe de distribution de l'égalité chez l'enfant. Cette implication reste statistiquement significative. Ces observations valident notre hypothèse.  $B = 0,32$  et  $P = 0,000$  ;  $P(0,000) < \alpha(0,001)$ .

**Tableau n°4 : Effet de la maîtrise des règles du jeu sur le principe de distribution selon l'égalité**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	2.627	.253		10.394	.000	2.130	3.124
MRJ	.373	.058	.298	6.417	.000	.259	.487

L'objectif de cette analyse est de vérifier l'hypothèse selon laquelle la maîtrise des règles du jeu influence la construction de la justice distributive chez l'enfant à travers l'intégration du principe du besoin, du mérite et de l'égalité. Seuls les scores moyens de l'égalité augmentent significativement avec la maîtrise des règles du jeu ( $\beta = 0,298$ ,  $p = 0,000$ ). La contribution de la maîtrise des règles du jeu (MRJ) dans l'explication de l'intégration de l'égalité chez l'enfant (égalité) s'élève à 8,9% ( $R_{aj}^2 = 0,089$ ). Cette contribution, reste statistiquement significative. Ces observations valident notre hypothèse.  $\beta = 0,298$  et  $P = 0,000$  ;  $P(0,000) < \alpha(0,001)$

**Tableau n°5 : Effet de l'assimilation des règles du jeu sur le principe de distribution selon l'égalité**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	2.821	.270		10.446	.000	2.290	3.352
AsRJ	.327	.062	.249	5.278	.000	.205	.448

L'objectif de cette analyse est de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'assimilation des règles du jeu influence la construction de la justice distributive chez l'enfant à travers l'intégration du principe du besoin. Contrairement à ce à quoi on pouvait s'attendre, les résultats révèlent que l'assimilation des règles du jeu n'exerce aucune influence statistiquement significative sur l'intégration du principe du besoin ( $\beta = 0,095$  ;  $p > 0,05$ ) et du principe du mérite ( $\beta = 0,057$  ;  $p > 0,05$ ). Cette observation rejette notre hypothèse.

### 3. Discussion

La connaissance des règles du jeu influence la construction de la justice distributive en intégrant le principe de l'égalité. Cette observation va dans le même sens que les travaux de (Moore, Rochat et al. 2009) menés dans le contexte du paradigme classique du Jeu du Digitor (DG) dans lequel les enfants peuvent soit garder un certain nombre d'objets pour eux-mêmes, soit les donner à un enfant. Les résultats montrent que, la majorité d'enfants de moins de 5 ans ne manifeste pas beaucoup de préoccupations pour l'égalité mais qu'à partir de 7 ans, les réponses égalitaires deviennent la norme.

L'exécution des règles de jeu influence la construction de la justice distributive en intégrant le principe du mérite et de l'égalité. Cette observation va dans le même sens que les travaux de (Hamann, Warneken, Greenberg, & Tomasello, 2011; Warneken, Lohse, Melis & Tomasello, 2011). Cette étude compare la tendance qu'ont les enfants à partager des jouets selon qu'ils sont récompensés proportionnellement ou non pour leur effort. Pour ce faire, deux conditions ont été mises en place : une condition sur le mérite dans laquelle l'enfant qui faisait le plus d'effort était davantage récompensé que celui qui en faisait le moins et une condition sans mérite dans laquelle, l'enfant qui faisait le moins d'effort était le plus récompensé. Les résultats montrent que les enfants partageaient plus volontiers avec l'autre dans la condition « sans mérite » que « mérite ». Ainsi les situations collaboratives facilitent la prise en compte des contributions de chacun suivant la distribution du mérite et de l'égalité.

La conformité aux règles de jeu influence la construction de la justice distributive en intégrant le principe de l'égalité. Cette observation va dans la même perspective que les travaux de Smith, Blake, et Harris, (2013), menés dans le contexte du partage des autocollants aux enfants. Cette étude a consisté à répartir des enfants en groupes d'âge (3-4 ; 5-6 ; 7-8) dans deux situations. Dans la première, il était demandé aux enfants de partager des autocollants avec un enfant anonyme et de dire comment un autre enfant dans la même situation aurait dû partager ; dans la seconde, il était demandé aux participants de dire combien ils devraient partager et prédire

combien un autre enfant, dans cette situation, avait effectivement partagé. Les résultats confirment le décalage entre connaissance de la norme et comportement de partage : les plus jeunes enfants (en dessous de 6 ans) disent qu'ils devraient partager également les autocollants mais ne le font pas effectivement, et gardent davantage pour eux-mêmes. Ils pensent également qu'à tout âge confondu, que l'autre enfant devrait leur donner la moitié des autocollants et qu'un autre enfant, dans cette situation, a dû donner au moins la moitié de ce qu'il avait. Ce n'est que vers 7-8 ans que les enfants proposent effectivement un partage égalitaire et que le décalage entre norme et comportement se réduit. En d'autres termes, si les jeunes enfants gardent davantage pour eux-mêmes, ce n'est ni parce qu'ils considèrent que la norme de partage s'applique seulement aux autres et non à eux-mêmes, ni parce qu'ils croient que les autres ne partageraient pas équitablement. Ce résultat concorde avec la théorie de la justice distributive de Rawls (2009) qui stipule que les ressources disponibles doivent faire l'objet d'un partage égal dans une population donnée.

La maîtrise des règles de jeu explique la construction de la justice distributive en intégrant l'égalité. Cette observation va dans le même sillage que les travaux de Sheskin, Bloom et Wynne (2014) pour qui le partage égalitaire des jeunes enfants est souvent source de conflit entre pairs. Ces auteurs montrent que dans des contextes expérimentaux différents lorsque les enfants distribuent des objets aux autres, ils optent pour une répartition égalitaire mais, lorsque le partage se fait dans les situations quotidiennes, ils ont plutôt tendance à se favoriser eux-mêmes.

L'assimilation des règles de jeu influence la construction de la justice distributive en intégrant le principe de l'égalité. Cette observation va dans le même sens que les travaux de Piaget (1969) menés dans le contexte du développement de l'intelligence. Les résultats montrent que les situations de mémorisations, de récitations et de remédiations améliorent l'intériorisation des schèmes externes qui représentent les règles de jeu dans le cadre de notre étude. Dans le même sens, ce résultat concorde avec la théorie du développement du jugement moral de Kohlberg (1969) selon laquelle le développement de l'intelligence est étroitement lié au développement moral. L'usage que l'enfant fait des règles de jeu implique l'utilisation de son intelligence et le niveau de développement de celui-ci.

## **Conclusion**

Parvenu au terme de cette étude qui portait sur l'implication des règles de jeu sur la construction de la justice distributive chez l'enfant camerounais âgé de 9 à 13 ans, les résultats obtenus montrent que les règles du jeu déterminent la construction de la justice distributive chez l'enfant camerounais en intégrant le principe de l'égalité.

Ceci se traduit par le fait que la justice est le fondement du développement du jugement moral suivant la théorie de Kohlberg (1969), et la règle est le socle du jeu.

### Références bibliographiques

- Adams Smith, 1963, «Toward an understanding of inequity », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67, n° 5, pp. 422-436.
- Adams Smith, 1965, «Inequity in social exchange », In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press, vol. 2, pp. 267-299.
- Doron Roland & Parot, Jean François, 2007, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kohlberg Lawrence, 1958, « The development of moral thinking and choice in the years ten to sixteen », Unpublished doctoral dissertation, Chicago, University of Chicago.
- Kohlberg Lawrence, 1966, « Cognitive stages and preschool education, », *Human Development*, vol. 9, pp. 5-17.
- Kohlberg Lawrence, 1969, « Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization, », In D.A. Goslin (ed), *Handbook of socialization theory and research*, Rand Mc Nally, pp. 34- 40.
- Kohlberg Lawrence 1984, « *Essays on moral development*”, the philosophy of moral Development, vol. 1, Harper and Row.
- Kohlberg Lawrence & Turiel Elliot, 1971, « Moral development and moral education», dans G. Lesser (Ed.), *Moral development and moral education*, Chicago, Scott & Foresman.
- Gutton Philippe, 1973, *Le jeu chez l'enfant*, Larousse.
- Moore Charles, 2009, *Fairness in Children's Resource, Allocation Depends on Recipient*.
- Piaget Jean, 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Piaget Jean, 1962, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, vol. 26.

- Piaget Jean, 1969, *Psychologie et pédagogie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, Dunod.
- Piaget Jean, 1976, *La formation du symbole chez l'enfant (6e éd.)*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget Jean, 2000, *Le jugement moral de l'enfant*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, Presse universitaire de France.
- Piaget Jean & Inhelder Barbel, 1958, *De la logique de l'enfant à l'adolescent*, Paris, Presses Universitaires de France
- Rawls John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press.
- Rawls John, 1999, « The Law of Peoples, with », *The Idea of Public Reason Revisted*, Cambridge, Harvard University Press.
- Richardot Sophie, 2014, « Théories naïves du juste pour soi et du juste pour autrui chez les collégiens », *Pédagogies en développement*, pp. 213-228.
- Sheskin Ira, Bloom Benjamin & Wynn Keenan, 2014, « Anti-equality: Social comparison in young children », *Cognition*, vol.130, n° 2, pp. 152-156.
- Smith Charles, Blake Robert & Harris Paul, 2013, « I Should but I Won't: Why Young Children Endorse Norms of Fair Sharing but Do Not Follow Them », *Plos One*, vol. 8, n° 3, pp. 422-436.
- Tomasello Michael, 2009, *why we cooperate: based on the 2008 Tanner Lectures on Human values at Stanford*, Cambridge Massachusetts.
- Turiel Elliot, 1983, « The development of social knowledge », *morality and convention*. Cambridge University Press.