

Maria PAGONI

DU CONCEPT-OUTIL AU CONCEPT-OBJET

UNE MÉTHODE D'ANALYSE DE LA CONCEPTUALISATION DES VALEURS MORALES PENDANT L'ADOLESCENCE

Résumé : La tendance qui a longtemps dominé dans le domaine de la psychologie de l'éducation socio-morale se base sur la conception que l'enjeu du développement moral est l'intériorisation, par l'individu, des règles transmises par son environnement. Ce processus implique le passage d'une période d'hétéronomie morale ou de morale conventionnelle à une période d'autonomie ou de morale post-conventionnelle. L'article vise à soutenir l'hypothèse que l'enjeu du développement moral est la conceptualisation de l'expérience vécue l'individu. Il propose un modèle des grandes étapes de ce processus, basé sur l'analyse de trente discussions de groupe effectuées par des adolescents de 12 à 18 ans. Ce modèle se prétend être pragmatique en ce sens qu'il considère les concepts moraux comme des outils/produits de l'expérience propre de l'individu et comme des outils/produits des opérations argumentatives.

Mots-clefs : Adolescence, argumentation, conceptualisation, développement moral, logique naturelle, concept-outil, concept-objet.

CADRE THÉORIQUE

Les hypothèses développées dans cet article font partie d'une recherche qui vise à éclairer le rôle médiateur du langage dans la construction des concepts moraux pendant l'adolescence (Pagoni 1994).

La tendance qui a longtemps dominé dans le domaine de la psychologie du développement et de l'éducation socio-morale a été inspirée par les travaux de Piaget (1932/1969), puis par ceux de Kohlberg et de ses collaborateurs (1981, 1984). Ces travaux s'appuient sur une conception normative de la morale selon laquelle celle-ci est constituée par un ensemble de règles qui sont transmises d'une génération à l'autre. Dans cette perspective, l'enjeu de l'éducation morale est l'intériorisation de ces règles, ce qui implique

le passage, dans le développement de l'individu, d'une période d'hétéronomie morale ou de morale conventionnelle à une période d'autonomie ou de morale post-conventionnelle.

Dans cette recherche, nous avons considéré la morale non pas comme un ensemble de règles qui se transmettent d'une génération à l'autre mais comme un ensemble de concepts que les jeunes enfants et adolescents construisent dans leur interaction avec l'environnement. Nous appelons cette approche pragmatique, le terme pragmatique étant compris de deux façons :

- *Les concepts moraux considérés comme des outils/produits d'action sociale* ; cette perspective se base sur le fait que les représentations morales, dont les concepts constituent le noyau essentiel, se construisent « en situation » et fonctionnent dans le double sens environnement —> sujet et sujet —> environnement. Dans le premier cas, elles constituent le processus d'appréhension du réel à partir des informations fournies par l'environnement, et elles ont un statut de « filtre interprétatif ». Dans le deuxième cas, elles sont le produit même de cette appréhension du réel et jouent le rôle de « guide pour l'action ».

- *Les concepts moraux considérés comme des outils/produits d'opérations à la fois cognitives et discursives* ; cette conception découle du rapport entre pensée, langage et raisonnement moral, développé par la suite.

Une des hypothèses de départ était que *la maturation d'un concept implique son intégration dans un système de concepts. L'indice langagier de formation de concepts intégrateurs est la transformation de ceux-ci d'outils en objets. Cette transformation implique l'effort du locuteur pour déterminer les rapports de généralité qui unissent le concept en question avec les autres concepts du même champ conceptuel et pour le situer dans un ensemble hiérarchisé.*

Cette hypothèse se base sur les éléments suivants de la théorie de Vygotsky sur la construction des concepts (1985) : la notion de système conceptuel, les notions de concept-outil, concept-objet, la relation entre communication et représentation

La notion de système conceptuel

Selon Vygotsky les concepts qui constituent un système présentent les caractéristiques suivantes :

- ils sont généralisés, c'est-à-dire que le sujet leur reconnaît des propriétés qui sont valables pour une variété de situations ;
- ils sont conscients, c'est-à-dire que le sujet est capable de désigner leurs propriétés et leurs fonctions ;

DU CONCEPT-OUTIL AU CONCEPT-OBJET

- ils sont liés par des rapports de généralité qui contribuent à la formation de certains concepts intégrateurs du système.

Ces indices d'un haut niveau de conceptualisation se présentent surtout après l'âge de douze ans. L'adolescence constitue une période de crise où la transition de la pensée de l'enfant à la pensée conceptuelle pose un certain nombre de difficultés. Ces difficultés concernent la prise de conscience et la généralisation des concepts, donc leur systématisation, et sont liés à la différenciation entre concept-outil et concept-objet.

Les notions de concept-outil, concept-objet

Avant la construction accomplie d'un concept, il y a une discordance entre son utilisation et sa définition verbale. Cela veut dire que bien que l'adolescent emploie le concept dans sa vie quotidienne, il n'a pas conscience de son contenu. Dès qu'il s'agit de le définir ou d'analyser ses propriétés, il se heurte à des difficultés considérables. Les difficultés concernent tant le passage du concret à l'abstrait que le passage de l'abstrait au concret. Il peut difficilement faire le transfert de la signification d'un contenu élaboré, à des situations concrètes nouvelles qu'il pense elles-mêmes en termes abstraits.

Ainsi, bien avant la formation du concept en pleine valeur, le sujet utilise celui-ci d'une façon implicite pour communiquer et pour résoudre des situations-problèmes, il l'utilise donc comme un *outil*. Le concept peut servir d'instrument de compréhension réciproque et de résolution de problèmes bien avant de parvenir au niveau du conscient, avant que le sujet puisse le définir en tant qu'objet. C'est pourquoi Vygotsky considère que l'apparition du signe en tant que concept explicite, conscient et généralisé joue un rôle décisif dans la conceptualisation du réel notamment pendant l'adolescence.

La relation entre communication et représentation

L'importance des situations de communication pour la construction des concepts est soutenue par la théorie de Vygotsky et approfondie par le paradigme pragmatique de la théorie linguistique. Selon celle-ci la fonction de communication de la langue l'emporte sur sa fonction de représentation. Nos représentations du monde se construisent en même temps qu'elles se communiquent. En cherchant à expliquer, à justifier ou à renforcer nos opinions, nous établissons des relations entre les concepts et construisons ainsi leur signification. Dans cette situation d'échange, le plan argumentatif et le plan cognitif s'imbriquent étroitement ; les raisonnements cognitifs propre-

M. PAGONI

ment dits et l'effort de démonstration des points de vue du locuteur sont indissociables.

Il y a tout un ensemble de théories et de recherches linguistiques qui mettent en évidence le rôle prépondérant de cette dimension pragmatique du langage : les philosophies anglo-saxonnes comme celles d'Austin avec son analyse des actes de langage (Austin 1962/1970) ; en Suisse, les travaux de Grize et de ses collaborateurs sur la logique naturelle (Borel, Grize, Mieville 1983) ; en France les linguistiques de l'énonciation instaurées par Benveniste et poursuivies notamment par Culioli (1990). De cette approche découle que le signe linguistique seulement ne suffit pas pour révéler le niveau de conceptualisation d'un objet ; il faut l'intégrer dans son contexte de communication pour comprendre quelle est sa fonction au sein du discours produit.

Signalons que la liaison entre communication et représentation est également compatible avec une approche pragmatique de la morale elle-même. Selon celle-ci, la réflexion morale ne serait pas possible au sein d'une conception de la raison qui serait uniquement constituée de raisonnements déductifs et inductifs ; la réflexion morale s'appuie plutôt sur une conception de la raison en tant que faculté qui nous permet de justifier, d'expliquer, de critiquer, de peser le pour et le contre dans le cadre d'un débat argumentatif donné (Perelman 1968).

OPÉRATIONNALISATION MÉTHODOLOGIQUE

Selon les éléments théoriques qui précèdent, l'existence d'un concept est intimement liée à son intégration dans un réseau conceptuel. Chaque nœud du réseau est le produit d'une centration de laquelle rayonnent, de proche en proche et en différents niveaux, des relations avec d'autres nœuds. Dans le parcours du réseau, effectué à travers la langue, chaque concept peut constituer aussi bien un aspect d'un autre concept qu'un objet à désigner. La question qui se pose à ce propos est de savoir comment les relations qui unissent les membres du réseau contribuent à la construction de certains concepts intégrateurs comme noyaux centraux du champ conceptuel concerné.

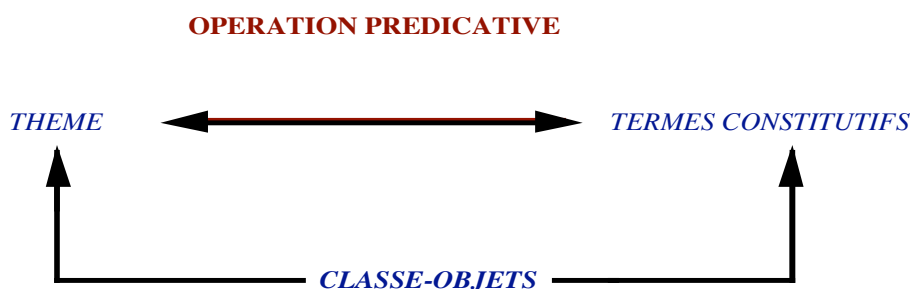
La méthodologie utilisée pour répondre à cette question consiste à analyser des discussions menées par trente groupes d'adolescents de 12 à 18 ans, chaque groupe étant constitué de trois adolescents. La consigne donnée était de trouver six règles de comportement considérées par les membres du groupe comme les plus importantes pour les relations humaines, de les hiérarchiser selon leur importance et de justifier cette hiérarchisation.

Pour analyser les représentations exprimées dans le discours des adolescents, nous avons recouru à la *notion d'invariant opératoire* introduite par Jean Piaget et approfondie par Gérard Vergnaud dans sa théorie des champs conceptuels (1990a, 1990b). Nous avons plus particulièrement considéré que les relations qui unissent les concepts entre eux dans un réseau conceptuel (et qui expriment les propriétés et les fonctions de ces concepts) constituent des invariants cognitivo-discursifs, c'est-à-dire des instances intermédiaires entre le signifiant et le signifié des concepts en question. Ces invariants ne sont pas de nature univoque ; ils constituent des unités de différents degrés de complexité qui peuvent être classées selon la classification « emboîtante » des invariants réalisée par Vergnaud.

Le statut de la « thèse »

Dans leur forme la plus complexe, les invariants qui caractérisent les représentations morales exprimées dans le discours des adolescents, prennent la forme d'une *proposition*, la *thèse*, qui constitue notre unité d'enregistrement.

Schéma 1 : Les variables constitutives d'une « THÈSE »



Un exemple de thèse peut être la proposition : « l'amour est la condition nécessaire du respect » ou la proposition : « les amis doivent être sincères ». La « thèse » constitue donc une proposition qui exprime implicitement ou explicitement la position du locuteur. Elle est susceptible d'une valeur de vérité et s'adresse toujours à un autrui, que cet autrui soit explicitement ou non marqué dans le discours. Par conséquent, la thèse est le produit d'opérations à la fois cognitives et discursives, en ce sens qu'elles sont mises en œuvre par le sujet pour construire la signification des thèses en même temps qu'elles communiquent et valident cette construction.

Pour arriver aux invariants opératoires de base qui déterminent le processus de conceptualisation, il faut analyser la thèse dans ses éléments constitutifs. Nous nous proposons de montrer que la thèse comporte une place

centrale à instancier par une *opération prédicative* et plusieurs places secondaires instanciables par des termes de nature sémantique : dans le cas, très fréquent, où il n'y a que deux places, on peut distinguer le *terme posé ou thème* et le *terme constitutif*. La notion de « terme » doit être comprise ici au sens d'une classe-objet, c'est-à-dire l'ensemble des signes qui sont utilisés dans le discours pour désigner la même entité catégorielle. Ainsi, par exemple, les expressions « être sincère », « dire la vérité », « ne pas mentir », « sincérité » s'intègrent dans la même classe-objet de « sincérité ». *La classe-objet est une entité qui est à la fois cognitive et sémiologique, en ce sens qu'elle constitue la construction d'un rapport signifiant/signifié* (Grize 1984). Conformément à cette distinction nous avons utilisé deux grilles d'analyse des discussions des adolescents de notre corpus : une grille d'analyse de contenu qui a donné lieu à la classification des classes-objets qui sont repérées dans le discours et une grille des différents types d'opérations prédictives qui unissent les classes-objets dans le discours.

Les opérations prédictives

La première grille d'analyse concerne la classification des opérations prédictives. Celles-ci représentent des *invariants de type « fonctions propositionnelles »* qui expriment les différents types de propriétés et de relations qui sont attribuées aux concepts d'une thèse. Cela signifie que les opérations prédictives sont intimement liées à l'existence d'un ou deux, le plus souvent, unités sémantiques, les classes-objets, qui peuvent prendre des formes diverses : d'une propriété à un argument, c'est-à-dire un concept explicite et nominalisé. La distinction des classes-objets en thèmes et termes constitutifs nous a justement permis d'étudier cette évolution dans le discours.

Les classes-objets

La deuxième grille d'analyse est constituée par la catégorisation des classes-objets selon leur contenu (catégories d'ordre socio-moral telles que respect, amour, sincérité, profit personnel.). Il s'agit donc d'une grille unique mais les catégories qui la constituent peuvent avoir deux fonctions dans le discours : elles peuvent apparaître soit en tant que « thèmes » soit en tant que « termes constitutifs ». Quelle est la différence entre les deux ?

Le thème constitue un objet qui est posé par le ou les locuteurs au début d'un épisode et constitue le point de référence commun qui assure la cohésion d'un ensemble de thèses. Par conséquent, la distinction des thèmes est intimement liée au découpage des discussions en « épisodes », un épisode étant conçu comme l'ensemble des énoncés consacrés au même thème. Chaque rupture thématique est indiquée par ce que J.B. Grize et ses collabo-

rateurs appellent « une opération d’ancrage ». Il s’agit d’une activité discursive qui introduit le premier signe d’un nouveau thème et fait ainsi saillir un ensemble de thèses (ou, à la limite, une thèse) qui lui sont attribuées. Ainsi, le thème instauré par l’opération d’ancrage constitue par la suite un « présumé d’unicité » qui assure la conservation de la cohésion du discours ainsi que son progrès.

Une fois le thème introduit, le discours consiste à lui associer des prédicats qui entraînent de nouvelles unités sémantiques. On peut donc dire que le « propos » qui se réfère à un thème est constitué de deux éléments : une partie prédicative que nous appelons « opération prédicative » ; elle s’exprime sous forme de prédicat relateur au sein de la même proposition (ex. impliquer, être la condition nécessaire de, etc.), ou sous forme de connecteur logique qui unit deux propositions simples (ex. parce que, comme, etc.). La fonction de l’opération prédicative dans le discours est d’être attribuée au thème pour lui ajouter de l’information. C’est pourquoi elle introduit, le plus souvent (sauf dans le cas des verbes existentiels) un autre terme de nature sémantique que nous appelons « terme constitutif » pour le distinguer du thème.

Ce qui est essentiel dans cette distinction, c’est que le statut cognitif des thèmes est déterminé par le fait qu’ils sont pris comme objets d’analyse. Les termes constitutifs, en revanche, représentent différents « aspects » de signification qui sont attribués au thème. *L’hypothèse opérationnelle que nous avançons à ce propos est que la transformation d’une classe-objet de « terme constitutif » en « thème », c’est-à-dire en objet d’analyse, constitue une marque essentielle du processus de conceptualisation de la classe-objet en question ; il s’agit de sa transformation d’outil en objet.*

Prenons un exemple pour illustrer la relation entre thème, opération prédicative et terme constitutif. Il s’agit d’analyser l’extrait d’une discussion qui se déroule entre trois élèves de 17 ans :

90 B : Après nous avons dit... compréhension. *Les autres aussi doivent avoir de la compréhension.*

91 P : En général, ces sentiments, ces valeurs, *doivent être réciproques*. Ils doivent être exprimés par tous les deux. Comment crois-tu que la compréhension aide les relations ?

92 N : Je crois que *cela est intimement lié au respect et à l’égalité, plutôt au respect, et à l’amour aussi... quand il y a compréhension entre deux personnes, cela signifie que l’un soutient l’autre et l’aide* aux... il n’est pas à côté de lui qu’aux moments agréables mais il essaye, aux moments désagréables aussi, de donner la meilleure partie de soi, en arrivant même jusqu’à l’excès... c’est-à-dire qu’il fait de son mieux pour aider l’autre. *La compréhension doit exister de sorte que,*

M. PAGONI

quand tous les autres ne t'acceptent pas, il y en ait un, au moins, qui se trouve à côté de toi.

93 B : Moi aussi je suis d'accord pour la compréhension, et la compréhension mutuelle aussi... elle est nécessaire aux relations humaines. *Elle aide dans tous les domaines, elle aide la société en général* et elle doit exister dans chaque état, entre les citoyens, entre les gouvernements et entre les hommes politiques aussi. Et toi ?

Le thème de cet extrait est *la compréhension*. Son introduction dans le discours constitue une *opération d'ancrage* qui assure la cohésion de l'épisode. Ce phénomène d'ancrage entraîne la détermination des *aspects* du thème en question, qui sont liés à celui-ci avec différents types de liaison. Les aspects du thème correspondent à la variable que nous avons appelée *terme constitutif* et les liaisons qui les unissent avec lui correspondent à la variable que nous avons appelée *opération prédicative*. Dans cette optique, la constitution des thèses de cet extrait peut se représenter de la façon suivante :

THÈSES	Thèmes	Opérations prédicatives	Termes constitutifs
1. (90B-91P)	La compréhension...	doit être... (propriété prescriptive)	réciproque
2. (92N)	La compréhension...	est liée (si... alors)...	au respect et à l'amour
3. (92N)	Quand il y a compréhension...	cela signifie (si... alors)...	que l'un soutient l'autre et l'aide
4. (92N)	La compréhension doit exister...	de sorte que... (justification)	Il y ait quelqu'un qui se trouve à côté de toi
5. (93B)	Elle est nécessaire...	(parce qu') elle aide... (justification)	la société en général

Ce qui est central dans la construction du sens des thèses et l'évolution des représentations morales, c'est les opérations prédicatives. Elles constituent le squelette des représentations, et peuvent être utilisées comme guide d'analyse : en observant quelles sont les classes-objets qui sont liées à chaque opération, on peut voir l'évolution des deux grilles (celle des classes-objets et celle des opérations prédicatives) et l'interaction qui existe entre elles.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

1. Des règles prescriptives

à l'analyse des propriétés des valeurs morales

Nous avons repéré dans le corpus recueilli 1 212 thèses. Les opérations prédicatives qui apparaissent dans le cadre de ces thèses sont distinguées en trois grands groupes comme le montre le schéma 2.

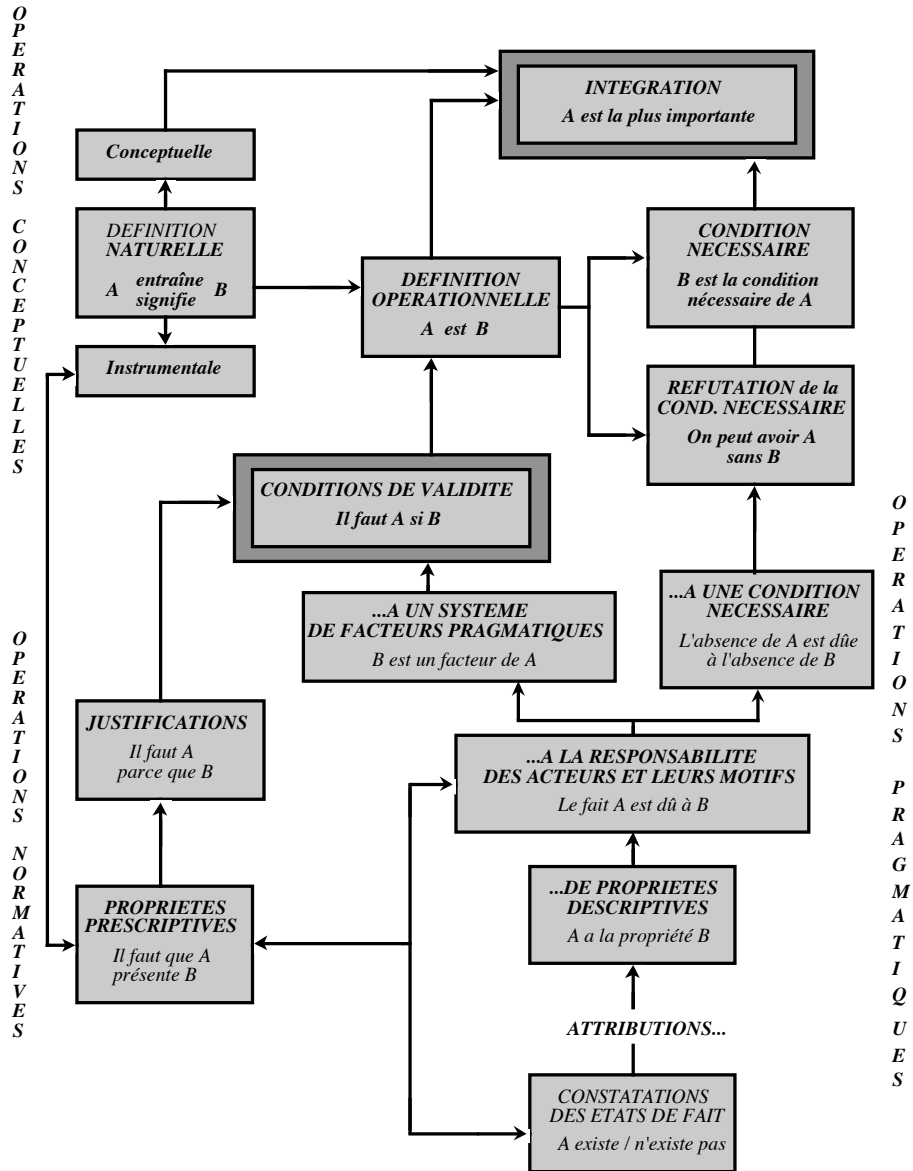
Les opérations normatives expriment l'aspect prescriptif et idéalisé des valeurs ; elles sont dominées par l'utilisation de règles et de jugements axiologiques qui sont parfois suivis par des justifications. Celles-ci visent à soutenir la validité des règles exprimées (pourquoi il faut faire ceci et il ne faut pas faire cela.).

Les opérations pragmatiques révèlent les représentations des locuteurs à propos de l'application effective des valeurs dans la réalité quotidienne ; elles sont initialement exprimées par des constatations des états de fait sur l'existence ou, au contraire, la crise des valeurs. A un niveau plus élevé les élèves essaient de trouver les causes de phénomènes de crise ou de déviance morales en recourant à différentes formes d'attribution causale : de l'attribution de responsabilité à des acteurs et leurs motifs (c'est la faute aux parents, aux professeurs, aux enfants, aux hommes politiques) jusqu'à la détermination d'un *système* de conditions qui influencent le comportement moral (l'éducation familiale, le groupe de pairs, l'affectivité du moment, l'instruction et la rationalisation, etc.). Ce dernier effort les conduit à un niveau *métacognitif* qui fait qu'ils se posent des questions sur les raisons de leur propre conduite.

Les opérations conceptuelles finalement concernent les relations d'implication du type « Si. alors » qui unissent les concepts entre eux (définitions et conditions nécessaires). Elles sont donc caractérisées par un haut degré d'abstraction et de généralisation et expriment l'explicitation de l'effort des adolescents pour établir une hiérarchie entre les valeurs morales et de trouver celle qui est intégratrice des autres.

Le sens de cette classification est de montrer comment l'analyse (description, explication.) de la réalité morale, exprimée par les opérations pragmatiques, conduit les adolescents, au fil de leurs discussions, à passer de la formulation des règles morales prescriptives à la détermination des concepts qui soutiennent ces règles. Au niveau des opérations normatives, les règles sont considérées comme données et les élèves les utilisent sans avoir conscience du sens des concepts sur lesquels ces règles se basent. Au niveau des opérations conceptuelles, au contraire, l'effort des élèves pour déterminer le sens des concepts moraux et les relations qui les unissent les uns aux autres est explicite et conscient.

SCHÉMA 2 : Représentation graphique de la structure des opérations prédicatives



Prenons un exemple qui illustre comment le concept de sincérité prend son sens progressivement : utilisé d'abord sous forme de règle qui

DU CONCEPT-OUTIL AU CONCEPT-OBJET

prescrit le comportement du « bon ami », il se transforme ensuite en un objet explicite et généralisé que les adolescents essayent de définir :

- Propriété prescriptive du « bon ami » :

16 R : Il est sans doute important pour un ami de ne pas faire des potins derrière le dos d'autrui mais dire tout ce qu'il veut directement.

- Règle elle-même justifiée par l'obligation d'entraide :

23 R : Je crois que nous devons dire la vérité directement parce que, comme ça, nous aidons notre ami à améliorer son comportement.

- Règle conditionnée par certaines valeurs :

151 P : Il y a peut-être des cas où il est nécessaire de ne pas être sincère.

152 N : Sans doute, ... oui mais.

153 P : La sincérité doit exister dans une relation qui est juste par ailleurs et pour qu'elle s'accomplisse en tant que relation juste, il faut la sincérité aussi. Mais quand une relation n'est pas juste et que l'autre ne te fait pas confiance ou ne respecte pas tes besoins, tu es obligé de mentir pour trouver une issue et arriver à couvrir tes propres besoins.

154 N : Je ne suis pas d'accord avec toi parce qu'on parle des relations justes, si l'on considère une relation fautive, beaucoup de choses peuvent changer. Moi, je crois que l'absence de sincérité est nécessaire quand... prenons le cas de la compréhension. Si l'autre a un problème et qu'il a besoin de ton aide, il y a des cas où la vérité blesse et pour encourager l'autre et ne pas...

155 P : ... lui baisser le moral.

156 N : ...oui, il est nécessaire de mentir au moins sur certains points.

- Objet d'analyse explicite et nominalisé que les locuteurs essayent de définir :

423 Ch : La sincérité est, d'une certaine façon, la loi ou... plutôt... la police. eh... ?

424 S : Oui, oui.

425 H : Tu veux dire que *c'est le gardien* qui...

426 Ch : .. veille... *elle est le capital de la relation*, un des points de la relation qui conserve sa cohérence.

427 S : Il a raison.

428 H : Oui.

429 Ch : *Mais est-ce qu'elle est seulement le gardien de la relation ou elle est quelque chose de plus fondamental.*

M. PAGONI

430 H : Mais que veux-tu... (rires)... non, je parle sérieusement... on ne peut pas définir son fonctionnement parce qu'elle pénètre toujours les champs du respect, de la compréhension, de l'assistance... elle ne se trouve jamais toute seule.

431 Ch : Comment tu entends ça...

432 H : *Parce qu'on parle d'assistance sincère et de compréhension sincère mais on parle aussi d'assistance tout court et de compréhension tout court.*

433 Ch : Ah, oui, bien sûr, est-elle donc quelque chose de plus général... *une propriété indispensable des autres valeurs...*

Il faudrait souligner que l'évolution conceptuelle dont on parle n'est jamais accomplie dans une seule discussion. Chaque texte nous donne quelques indices d'un parcours conceptuel effectué par les adolescents, qui est le produit de leurs interactions verbales et de leur effort d'argumentation. Mais le modèle de conceptualisation des valeurs morales que nous proposons englobe les productions langagières observées dans l'ensemble de ce corpus. Il constitue un modèle épistémologique de la construction des concepts moraux en ce sens qu'il se base d'une part sur les trois fonctions essentielles de la doctrine morale (normative : prescrire l'activité humaine, pragmatique : guider l'interprétation/évaluation de l'activité humaine, conceptuelle : constituer un réseau de relations entre valeurs conceptualisées) et, d'autre part, sur l'analyse des productions langagières des adolescents interrogés. Il n'est pas, par contre, un modèle génétique parce que le passage d'une catégorie d'analyse à l'autre n'est pas linéaire.

2. Les critères pragmatiques qui soutiennent la hiérarchisation des valeurs morales

Si la construction d'un concept implique son intégration dans un système hiérarchisé, comme nous l'avons considéré au début de cet article, quels sont les critères de cette hiérarchisation pour les adolescents de notre corpus ? L'analyse effectuée dans la thèse de doctorat a mis en évidence que c'est la discussion sur *les conditions de validité des règles morales* qui joue un rôle déterminant dans la construction des concepts moraux. Cette opération représente en fait le moment où les règles morales prescriptives et idéalisées se rencontrent avec la réalité. C'est la confrontation entre la fonction normative et la fonction pragmatique des valeurs morales. Les adolescents prennent conscience du fait qu'une règle morale n'est pas un objectif en soi et que son application dépend du *contexte* de chaque situation donnée ; il suffit que les valeurs au nom de laquelle cette règle s'applique restent invariables.

À partir de la confrontation entre le normatif et le pragmatique, les locuteurs arrivent à prendre conscience des *propriétés* qui caractérisent chaque

DU CONCEPT-OUTIL AU CONCEPT-OBJET

valeur morale. Ces propriétés sont par la suite mises en relation dans le cadre des opérations conceptuelles pour construire les relations de hiérarchisation (intégration) entre concepts moraux. Cela signifie que les critères de hiérarchisation des valeurs morales restent pragmatiques, comme on va le montrer par la suite à l'aide d'un exemple précis.

Il s'agit d'une discussion qui se déroule entre trois filles de 18 ans :

1 L : Alors, si l'on commence par la famille, je crois que ce qui doit régir les relations de ses membres, c'est l'amour et la compréhension mutuelle.

2 C : Moi, je crois que ce qui doit régir toutes les relations, familiales, scolaires ou professionnelles, c'est pas l'amour... c'est le respect de la personnalité et des idées des autres.

3 L : Oui, sans doute, il s'agit de principes qui ne régissent pas qu'un seul domaine, une catégorie ou un groupe social, si tu veux mais... il faut surtout qu'il y ait de l'amour parce que cela signifie que... quand il y a l'amour...

4 C : *L'amour n'est pas le résultat du respect ?*

5 L : *Je crois qu'il est la condition préalable du respect.*

6 C : Condition préalable ?

7 L : Il faut d'abord aimer quelqu'un, l'accepter...

8 C : Voilà... l'accepter... c'est toi qui le dis...

9 L : ...être favorable à lui, pour l'admirer, l'estimer, le respecter, lui reconnaître certaines libertés et certains droits...

10 C : *Je ne crois pas... attends... il se peut que je reconnaisse à un ennemi, c'est-à-dire à quelqu'un que je n'aime pas, le droit de soutenir son opinion, même si elle est erronée, de toute façon, que je respecte sa personnalité.*

11 L : Le fait qu'il est différent ?

12 C : Oui, le fait qu'il est différent.

13 L : Mais cela ne veut-il pas dire que je suis favorable à lui... c'est-à-dire que...

14 C : *Être favorable à quelqu'un ne signifie pas nécessairement l'aimer.*

15 L : Ça dépend du contenu qu'on donne à l'amour.

16 H : C'est l'acceptation de l'opinion de l'autre... ou plutôt... pas l'acceptation, mais le respect des points de vue de l'autre mais sans que cela signifie que c'est ça le vrai amour.

17 L : Ça dépend je te dis, du contenu qu'on donne au mot « amour ». Si tu le considères comme un concept large ou étroit.

18 H : *On le considère comme un concept profond, très profond, beaucoup plus profond que le respect.*

19 L : Exactement.

20 C : Oui, beaucoup plus profond, beaucoup plus essentiel.

21 L : Oui.

22 C : Finalement, qu'est-ce qui précède l'autre ?

23 H : L'amour, je crois que c'est l'amour qui précède...

24 L : L'amour, oui...

M. PAGONI

25 H : *Mais je ne crois pas qu'on peut aimer tous, tous les gens.*

.....

27 H : Il se peut que l'amour n'existe pas dans un groupe en tant que sentiment profond...

28 L : Pas en tant que sentiment profond...

29 H : *Comme une sorte de compréhension mutuelle donc...*

30 L : Bravo... !

31 H : *Assistance...*

32 L : *Oui, comme ça, une envie de sincérité... de dialogue ouvert avec l'autre, d'acceptation de l'opinion opposée quelle qu'elle soit, il suffit qu'elle soit fondée...*

33 H : *Oui, ou encore respect du point de vue d'autrui même s'il est différent ou opposé...*

34 L : Oui.

35 C : Qu'est-ce qu'on va mettre d'abord donc, l'amour ?

36 L : Je ne sais pas moi... c'est pas le système de pluralité qui convient ici.

L'évolution des thèses de cet épisode est traduite par le schéma 3. Dès le début Lila (1 L) introduit l'amour en tant que valeur très importante pour les relations familiales. Il s'agit là d'une « opération d'ancrage » (Borel, 1984) où la « classe-objet d'Amour » est introduite dans le discours pour devenir un objet d'analyse auquel on essaye, par la suite, d'attribuer un « faisceau d'aspects ».

Tout de suite après, Catherine (2 C) introduit une autre classe-objet, celle du « Respect » en déclarant son désaccord avec son interlocuteur. De ce désaccord initial découlent par la suite deux thèses opposées : l'amour résulte du respect (4 C) ; l'amour est la condition préalable du respect (5 L). Les deux thèses constituent des fonctions propositionnelles à deux arguments (notions explicites, nominalisées et généralisées), ce qui signifie qu'on se trouve à un niveau d'abstraction assez élevé. La validité de ces deux thèses repose sur des invariants conceptuels qui expriment des liens de signification entre l'amour et le respect, et jouent le rôle de principes permettant les rapports de généralisation entre les deux concepts.

Ainsi, comme il apparaît par le développement qui suit (7 L et 9 L) la thèse de L repose sur l'équivalence implicite que « aimer signifie être favorable à... » ; cela signifie que, pour elle, l'amour intègre les propriétés généralisables de respect. Mais cette intégration n'est pas encore explicitée par les locuteurs.

Le locuteur C, en revanche, déclare explicitement que, pour lui, « être favorable à quelqu'un ne signifie pas nécessairement l'aimer », ce qui constitue une formulation schématique de la réfutation de la condition nécessaire qu'il avait exprimée plus haut sous forme de situation hypothétique (10 C) :

on peut respecter quelqu'un qu'on n'aime pas. Cette thèse s'appuie sur une condition de validité du respect qui veut que celui-ci soit impartial, c'est-à-dire appliqué indépendamment de nos sentiments pour les autres. La même thèse implique que, en revanche, l'amour ne peut pas être applicable en général. Cette « condition de validité » de l'amour est exprimée plus loin explicitement quand les locuteurs H et C déclarent que l'amour est un concept plus profond et essentiel que le respect (18 H et 20 C) mais que, de ce fait, l'amour n'est pas généralisable (25 H). Par cette thèse qui met en évidence le caractère contextuel de l'amour (conditions de validité) les locuteurs élèvent une barrière infranchissable entre la profondeur (qualité) d'un sentiment (contextualisation) et la généralisation d'une valeur. De cette contradiction naît un besoin d'intégration qui semble être saisi par le locuteur C lui-même qui avait soutenu la priorité du respect. Ainsi, il arrive à se demander : « Finalement, qu'est-ce qui précède l'autre ? » (22 C, 35 C).

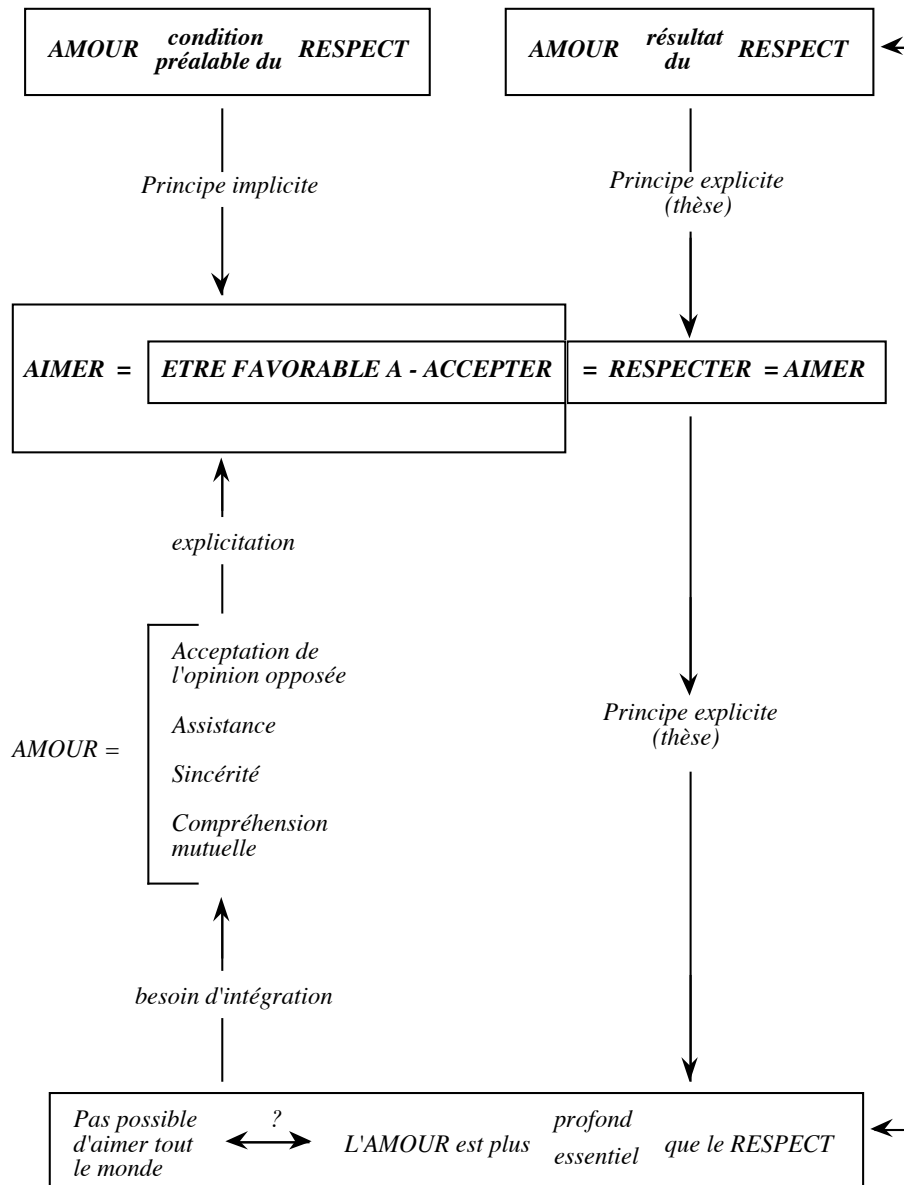
De ce besoin d'intégration découlent les définitions qui suivent (31 H, 32 L, 32 L). A travers les concepts de compréhension mutuelle, d'assistance et de sincérité, les locuteurs attribuent à l'amour la propriété de généralisation qui le conduit à être identifié, finalement, au concept de respect lui-même (33 H). Ainsi l'argumentation échangée au cours de la discussion, et l'effort des locuteurs pour se mettre d'accord, conduisent à la réduction de la valeur d'amour à celle de *philia* (vs *éros* et *agapè*).

Cet exemple illustre bien, à notre avis, que l'intégration des concepts moraux dans un système se fait sur la base d'une *logique naturelle* qui porte les traces de l'expérience sociale des locuteurs en même temps qu'elle répond aux besoins du discours en question. Cela signifie que le rapport des concepts avec le réel se fait par l'intermédiaire des liens de signification qui unissent les concepts entre eux. Comme le remarque Vygotsky (1985) la systématisation d'un concept implique sa médiatisation par un autre concept de sorte que, en même temps que le rapport à l'objet il inclut aussi le rapport à l'autre concept. Ainsi, les hiérarchies que les jeunes établissent entre les concepts moraux ne sont pas de nature objectuelle (ontique), représentant un ordre naturel, mais plutôt de nature inférentielle (épistémique) représentant l'ordre de traitement, dans la représentation, des relations objectuelles. Pourtant, au fil de la discussion, les locuteurs ont souvent tendance à considérer les relations épistémiques comme relations objectuelles et à juger leur valeur de vérité sur la base de cette considération. L'utilisation des conditions de validité (« on ne peut pas aimer tout le monde... ») comme argument fondamental de la valeur de vérité des conditions nécessaires (« donc l'amour n'est pas la condition nécessaire du respect »), dans l'exemple ci-dessus,

M. PAGONI

constitue un indice de ce phénomène. Il s'agit là d'une tendance de la logique naturelle à déduire le nécessaire du faisable.

Schéma 3 : Structure des thèses



CONCLUSION

Dans l'analyse qui précède nous avons essayé de montrer que l'enjeu principal de la construction des concepts moraux est leur intégration dans un système de relations de conditions. Cette intégration s'effectue à l'aide de deux moyens : l'interprétation de l'expérience vécue et les échanges argumentatifs de différents niveaux. De cette approche pragmatique du développement moral peuvent découler certaines orientations pédagogiques.

Différencier règles morales et principes moraux

Les règles morales sont prescriptives et rigides, elles ont une portée locale et sont impersonnelles c'est-à-dire imposées par l'extérieur, par l'environnement. C'est le cas des règles imposées par la loi, par exemple. Les principes, en revanche, sont intégrés dans le système socio-moral de l'individu et ont une portée plus souple et généralisée. Cette souplesse est déterminée par le fait que les principes moraux sont exprimés par les rapports qui unissent les concepts moraux dans un système de relations. De telle façon qu'un raisonnement moral mobilisé dans une situation donnée prend la forme « Si... alors ».

Les réflexions qui précèdent sont aussi intimement liées au fait que la filtration des normes à travers les opérations pragmatiques soulignent le caractère subjectif du processus d'appropriation des valeurs. Cela signifie que nos interprétations et nos principes sont conditionnées par nos expériences et, inversement, nos expériences orientées par nos représentations. Aussi bien les unes que les autres sont sans doute socialement partagées. Mais elles sont toujours des constructions individuelles ; cela signifie que les normes qui sont transmises par l'éducation sous forme de règles objectives et généralisées ne peuvent pas avoir de sens pour l'individu si elles ne trouvent pas leur place dans son propre répertoire de schèmes socio-moraux.

Éduquer à l'analyse des pratiques

Il s'ensuit que l'éducation morale ne peut pas être normative c'est-à-dire basée sur un ensemble de règles rigides et inconditionnées. En revanche, un pas décisif pour le passage des règles aux principes, est la prise de conscience du fait que *les règles socio-morales sont conditionnées* les unes par rapport aux autres et selon le contexte de chaque situation.

Il en résulte que pour que l'enseignement de la morale soit efficace, les situations de conflit vécues dans la vie sociale et scolaire quotidiennes sont à introduire dans la salle de classe. Ces situations auraient à être explicitées, verbalisées, analysées, expliquées dans leurs différentes dimensions (économiques, sociales, psychologiques). Ensuite, c'est à chaque élève en

M. PAGONI

particulier de réaménager toutes ces informations dans un système cohérent de valeurs. Mais pour y parvenir, il a besoin d'une vision claire, c'est-à-dire consciente, globale et la plus dialectique possible de la réalité socio-morale qui l'entoure.

Proposer un modèle dialectique de citoyen du monde

La nécessité de prise de conscience du caractère conditionné des règles est liée au pluralisme sinon à la relativité socio-morale qui caractérise notre époque. L'école devient actuellement le lieu de rencontre de différentes cultures, valeurs, voire langues et religions. Chaque enfant qui y arrive est déjà chargé de son préconstruit culturel. Le rôle de l'éducation scolaire est donc prépondérant pour le développement moral de l'individu. Comme le remarque Houssaye (1991) l'école peut devenir un lieu de rééquilibration, d'appropriation réfléchie, d'élargissement et, finalement, d'intégration de cette diversité de valeurs. L'élève est là pour apprendre à observer les situations et les personnes, à les analyser, à les comprendre, à les expliquer. Dans cette optique, un des objectifs de l'éducation morale est de proposer un modèle dialectique de *citoyen du monde* basé plutôt sur une *méthode* de construction d'un système socio-moral que sur un contenu bien précis.

Éduquer au consensus et au débat argumentatif

La compétence à interagir socialement et à mener un débat argumentatif s'avère à la fois un objectif pédagogique et une méthode de construction des valeurs. En contribuant à la décentration et en formant à la reconnaissance du point de vue d'autrui, la pratique de la discussion contribue à l'élaboration de l'esprit critique et à l'analyse de l'ensemble des conditions qui déterminent un phénomène donné. Elle est donc un moyen de prise de conscience du pluralisme des valeurs et des enjeux d'intégration qui caractérisent la société contemporaine.

Dans cette perspective de l'éducation morale, l'enseignant n'est pas un transmetteur de connaissances. Il joue le rôle du « médiateur » qui aide les élèves à systématiser la manière dont ils raisonnent, à expliciter leur pensée, à prendre conscience des incohérences de leurs propres arguments, à construire, bref, *leur propre système* de représentation du monde et des relations humaines. C'est dans les interactions verbales et la confrontation avec les systèmes de représentation des autres élèves que chacun va pouvoir clarifier sa pensée et ses propres valeurs. Le rôle médiateur de l'enseignant consiste aussi bien dans le choix des situations soumises à la discussion que dans l'utilisation de consignes qui incitent les élèves à expliciter leur pensée et à argumenter. Notre travail montre que les consignes qui visent au con-

sensus des interlocuteurs sont susceptibles de mobiliser des opérations mentales et argumentatives de différents types. Parmi ces opérations, on peut distinguer :

- la justification des règles et des actions, ce qui aide les élèves à expliciter les valeurs sur lesquelles celles-ci se basent ;
- l'explication des situations de déviance ou de crise morale, ce qui conduit à la prise de conscience de la multiplicité des points de vue des acteurs impliqués et des conditions qui déterminent le comportement socio-moral ;
- l'explicitation des conditions d'application des règles morales ;
- la hiérarchisation ou la classification des problèmes et des valeurs qui sont en jeu dans une situation donnée.

Maria PAGONI

Université Charles de Gaulle — Lille 3

BIBLIOGRAPHIE

- Austin J.-L. (1962/1970) *Quand dire c'est faire*, Paris, trd. G. Lane, Seuil.
- Borel M.-J., Grize J.-B., Mieville D. (1983), *Essais de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.
- Culioli A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations, tome I*, Paris, Ophrys.
- Grize J.-B. éd. (1984) *Sémiologie du raisonnement*, Berne, Peter Lang.
- Houssaye J. (1991) « Valeurs : les choix de l'école », *Revue Française de Pédagogie*, 97, 31-51.
- Kohlberg L. (1981) *Essays on moral development, vol. 1, The philosophy of moral development*, San Francisco, Harper and Row.
- Kohlberg L. (1984) *Essays on moral development, vol. 2, The psychology of moral development*, San Francisco, Harper and Row.
- Pagoni M. (1994) *Approche pragmatique de la conceptualisation des valeurs morales pendant l'adolescence ; analyse cognitivo-discursive d'une situation d'argumentation entre adolescents*, Thèse de doctorat, Université Paris V.
- Pelerman C. (1968) *Droit, morale et philosophie*, Bibliothèque de Philosophie du Droit, vol. VIII, Paris, LGDJ.
- Piaget J. (1969) *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF (1re éd. 1932).
- Vergnaud G. (1990a) « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 23, 133-170.

M. PAGONI

Vergnaud G. (1990b) « Catégories logiques et invariants opératoires », *Archives de Psychologie*, 58, 323-327.

Vygotsky L. (1985) *Pensée et langage*, trd. F. Sève, Paris, Messidor/éd. Sociales.