



HAL
open science

Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts

Odile Tripier-Mondancin

► **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 2006, 5 n°2 (OMF), pp.43-80. halshs-00609014

HAL Id: halshs-00609014

<https://shs.hal.science/halshs-00609014>

Submitted on 18 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

REPRESENTATIONS DU CONCEPT DE VALEUR DANS LES DECLARATIONS DE 23 ENSEIGNANTS DEBUTANTS ET EXPERTS (ACADEMIE DE TOULOUSE) 2

RESUME EN FRANÇAIS.....	2
MOTS CLES.....	2
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	2
KEY CONCEPTS	2
INTRODUCTION	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1 LA QUESTION DE LA PLACE DES VALEURS DANS LE RAPPORT A LA DISCIPLINE SE POSE T-ELLE ?	4
2 LA PERCEPTION DES CIRCONSTANCES DE MANIFESTATIONS DES VALEURS	6
Taxonomie des circonstances dans lesquelles les valeurs s'imposent	8
3 LA CLARTE DU MOT VALEUR	10
4 CE QUE VALEUR VEUT DIRE	11
Les définitions.....	11
Formes des énoncés, capacité à définir le concept, analyse.....	12
Nature des valeurs	13
Sens polarité et provenance des valeurs, par inférence.....	15
Deux grandes conceptions émergentes	16
La question explicite des synonymes	17
Taxonomie : oscillation confirmée entre normes et valeurs	17
Conceptions immanentes et transcendantes corroborées.....	19
5 LE SENS, LE FONDEMENT DES VALEURS DECLAREES, SELON 23 ENSEIGNANTS.....	20
Le sens explicite des valeurs	20
Une conception philosophique occidentale du sens des valeurs antérieure au nihilisme nietzschéen	21
Taxonomie des sens des valeurs.....	22
CONCLUSION	24

Chapitre 2 Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts (Académie de Toulouse)

Résumé en français

Les valeurs participent à une intelligibilité des différents schémas dans l'enseignement des arts. Le présent article vise à établir les représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 ou 48 enseignants d'éducation musicale, débutants et experts, quand la question est posée explicitement, lors d'un entretien post observation filmée d'une heure de classe.

Six grandes variables sont analysées. La question des valeurs se pose t-elle dans le rapport qu'entretiennent ces enseignants à la discipline qu'ils enseignent ? Quelles sont les circonstances, liées à leur enseignement, dans lesquelles cette question s'impose ? Le terme valeur est-il clair ? Quelle capacité ont ces enseignants à le définir (définition, synonymes) ? Quelles sont les conceptions par inférence ? Ces valeurs ont-elles un sens, si oui, quel est-il ?

Mots clés

Valeurs, enseignant, éducation musicale, représentations, circonstances, signification, nature, conceptions, sens des valeurs

Résumé en anglais

Values play a part in the intelligibility of the different patterns in the teaching of arts.

The aim of the article is to establish the representations of the concept of value in the declarations of 23 or 48 music teachers, beginners and experts, when the question is asked explicitly, during an interview after the observation of an hour's class which has been filmed.

Six main variables are analysed. Is the question of values relevant in the relationships those teachers have with the subject matter they teach ? What are the circumstances linked to their teaching in which this question is necessary ? Is the term value clear ? To what extent are these teachers able to define it (definition, synonyms) ? What conception do they infer ? Do these values have a meaning and, if so, what is it ?

Key concepts

Values, teacher, teaching of music, representations, circumstances, meaning, nature, conception, sense of values.

A l'instar de G. Mialaret, (G. Mialaret, 2001) et J.P. Mialaret (J.-P. Mialaret, 2001) nous pensons que les valeurs participent à une intelligibilité des schémas d'enseignement dont celui de l'éducation musicale. Allons plus loin comme peut le faire l'approche psychanalytique pour mettre en question de manière rigoureuse et critique les évidences de ces valeurs, parfois leur vanité, leur grandeur, leur misère (Askofaré, 2005), sans pour autant oublier la position de responsabilité qui est celle de tout enseignant. Il s'agit dès lors de décrire et d'analyser ces valeurs, présentes à divers niveaux (De Landsheere & De Landsheere, 1992), en tant que chercheur.

Dans un article précédent (Tripier-Mondancin, 2006) nous avons analysé à l'aide de plusieurs indicateurs¹ les valeurs déclarées implicitement par 191 professeurs français d'éducation musicale². Nous sommes arrivés entre autres, à une première conclusion que les valeurs énoncées, au travers des finalités de cette discipline, sont revendiquées par 180 répondants sur les 191³, autrement dit, assumées et non pas héritées (Jouve, 2001) Ces finalités ont permis de constater une indexation (Bourdieu, 1979) très forte des valeurs esthétiques et intellectuelles, aux valeurs éthiques (même si la différence de "l'autre" est soit culturelle soit musicale) L'analyse des 23 entretiens menés de juin 2004 à juin 2005, après une observation filmée d'une heure de classe, dans l'Académie de Toulouse, nous a permis de vérifier la non inscription de ces 23 enseignants⁴, dans quelques unes des valeurs post modernes : majoritairement pluralistes et non relativistes, ils s'engagent esthétiquement, moralement, intellectuellement. Et si pour certains il est question de relativisme, les nuances apportées à la question⁵, mettent en lumière le rôle du contexte d'éducation dans la construction de la valeur d'un objet musical. Le lien très significatif⁶ entre la confiance attribuée à cet enseignement, la satisfaction dans le métier et le sentiment de liberté, confère, implicitement, une valeur éducative indéniable à la discipline éducation musicale.

Sur le principe du questionnement en "entonnoir" (du général non inductif au particulier plus inductif), nous analysons cette fois, les représentations⁷ du concept de valeur qu'ont 48

¹ Finalités de l'éducation musicale, qualités nécessaires pour l'enseigner, confiance dans le système d'enseignement actuel, satisfaction dans le métier sentiment de liberté en classe et dans le collège

² Le terme "valeur" n'est jamais employé en tant que tel dans cette partie du questionnaire d'enquête.

³ 11 valeurs manquantes

⁴ Ils appartiennent à l'échantillon des 191 cités précédemment

⁵ "Pour vous, est ce que tout se vaut ou tout à la même valeur dans le phénomène musical ? "

⁶ corrélations de Pearson

⁷ Dans un sens général, en philosophie, la représentation peut être définie comme l'idée, la connaissance, l'image incomplète et provisoire de ce qui est la vérité sur un objet donné.

enseignants débutants et experts. Dans cette partie de l'entretien, le terme "valeur" est employé en tant que tel et d'une manière générale.

Nous ne revenons ni sur les questions de méthodologie et de protocole ni sur les précautions à la fois déontologiques et méthodologiques inhérentes à ce sujet, déjà exposées dans l'article mentionné. Rappelons tout de même que les énoncés verbaux des agents ne sont pas à prendre pour des explications complètes des pratiques (Ogien, 2004), autrement dit, nous ne cherchons pas à terme à expliquer le faire par le dire même si, parfois, "dire c'est faire"⁸ (Austin, 1991). Il est possible au terme de la recherche que des liens, des corrélations apparaissent entre certaines déclarations et des stratégies d'enseignement. Cet article est fondé sur les réponses des 23 professeurs volontaires mentionnés, auxquels s'additionnent, pour certaines variables⁹, les réponses de 25 PLC2¹⁰ (test préalable à l'enquête définitive réalisé en 2003). Si dans le test les réponses étaient écrites, dans l'enquête définitive, elles sont orales car recueillies en entretien. Dans les deux cas nous recensons des variables dites manifestes (paroles, mots).

1 La question de la place des valeurs dans le rapport à la discipline se pose t-elle ?

Cette question n'a pas été posée dans le questionnaire national car vérifier la définition du mot "valeur" dans un dictionnaire aurait faussé considérablement l'étude. En effet, chaque fois que nous posions la question lors des tests, les enseignants nous demandaient : "Qu'entendez-vous par valeur ? " Souhaitant prouver la validité interne de notre recherche, nous contrôlons les données recueillies en posant ce type de question en direct. Dès lors cette question a été posée à l'oral dans la première partie de l'entretien qualitatif qui a suivi l'observation filmée d'une heure de classe. Nous faisons le postulat qu'une personne qui vient d'être observée va répondre relativement honnêtement ; nous évitions ainsi un des biais les plus fréquents. C'est une question fermée. Elle est destinée à mesurer un premier degré de familiarité avec ce concept. En outre, ce sont des précautions d'ordre méthodologique qui nous ont conduit à la poser en première position : nous voulions minimiser l'appréhension et la difficulté à répondre étant donné le contexte d'observation filmée auquel les enseignants venaient d'être soumis.

⁸ Ce que le champ de la pragmatique s'emploie à déceler.

⁹ Par défaut, le test ne sera pas inclus dans les résultats. Quand le cas se présente nous le précisons.

¹⁰ Professeurs de lycée et collège deuxième année, formés en I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)

Nous voulions éviter la déroute des sujets, en dispersant les questions délicates, centrales dans notre recherche¹¹.

Tous les enseignants interrogés y ont répondu.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	je ne sais pas	1	4,3	4,3	4,3
	non je ne me la suis jamais posée	1	4,3	4,3	8,7
	oui je me la pose mais de manière intuitive	9	39,1	39,1	47,8
	oui je me la pose, explicitement	12	52,2	52,2	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tableau 1 Question de la place des valeurs

La presque totalité des enseignants interrogés, hormis deux personnes, se pose cette question soit intuitivement soit explicitement. Parmi ceux- là, trois enseignants hésitent et disent se poser cette question, à la fois intuitivement et explicitement. Une majorité (52% en première réponse) déclare se poser la question de manière explicite. Une seule enseignante dit ne s'être jamais posé cette question avant ce jour. Pour autant cela ne signifie pas qu'elle ne va pas pouvoir répondre à l'entretien d'enquête. Nous verrons plus tard si le fait de dire qu'on ne s'est pas posé cette question est lié à la possibilité de verbaliser ou non les valeurs que l'on a et, à terme, les liens qu'il peut y avoir ou non, entre ce type de questionnement et la pratique en classe.

Le fort taux de réponses positives **indique une certaine familiarité avec le concept de valeur**, y compris chez les jeunes enseignants débutants. Nous reportons ci-dessous les résultats du test réalisé en 2003 avec 25 PLC2 : bien que les réponses à la question n'aient pas été exactement exprimées sous la même forme, les similitudes sont très nettes.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non, pas explicitement	2	8,0	8,3	8,3
	Oui, régulièrement	12	48,0	50,0	58,3
	Oui, intuitivement	9	36,0	37,5	95,8
	Autre réponse	1	4,0	4,2	100,0
	Total	24	96,0	100,0	

¹¹ Comme par exemple "Pouvez-vous nommer les valeurs qui vous unissent actuellement à la discipline que vous enseignez. Quels seraient vos mots pour les dire" cette question sera analysée dans un autre article.

Manquante	Système manquant	1	4,0		
Total		25	100,0		

Tableau 2 Question de la place des valeurs - test -

Après examen, il s'avère qu'il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge des répondants et le fait de se poser cette question¹². Cela signifie que ces répondants se sont posé cette question indépendamment de leur niveau d'expérience d'enseignant. Notre échantillon ne se différencie pas sur cette question des constats qu'ont pu faire l'équipe de B. Roudet, O. Galland, (Galland & Roudet, 2001) en ce qui concerne les 18-29 ans.

"Au terme de cet ouvrage, il est possible d'affirmer que, d'une façon générale, les valeurs des jeunes et les valeurs des adultes se rapprochent. Dans beaucoup de domaines, explique la conclusion d'Olivier Galland, les écarts entre classes d'âge se sont considérablement réduits en vingt ans. L'autorité qui opposait jeunes et adultes, est aujourd'hui une valeur consensuelle. [...]. Alors que globalement, les valeurs des jeunes et des adultes se rapprochent, les valeurs des jeunes diplômés et des jeunes non diplômés, tendent à diverger." (p. 25-27)

En outre, il n'y a pas de corrélation entre le fait de dire s'être posé la question des valeurs, le fait qu'on pense avoir résolu la question des valeurs ou encore que le terme semble clair.

En revanche, nous relevons un lien très significatif (sig. = ,001) entre le fait de se poser la question explicitement et le fait de dire "savoir dans quelles circonstances liées 'à son propre enseignement', la question des valeurs s'est imposée de manière cruciale". Plus on dit s'être posé la question des valeurs plus on dit qu'on sait dans quelles circonstances. Ces présences ou absences de corrélation peuvent avoir une incidence en termes de formation professionnelle.

Mais on ne peut se fonder sur ces quelques variables pour établir le degré de familiarité des enseignants avec le concept de valeur. Pour cette raison, nous examinons d'autres variables.

2 La perception des circonstances de manifestations des valeurs

Cette question suit celle qui vient d'être analysée, elle est divisée en trois temps. Le premier temps de la réponse est fermé. Le deuxième, ouvert, est destiné à vérifier si ceux qui déclarent savoir, cernent vraiment ce que sont les valeurs, au travers de l'énoncé des circonstances dans

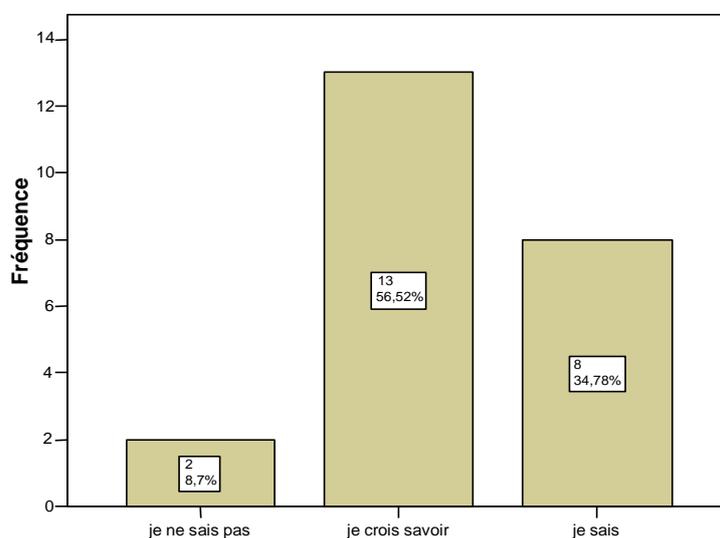
¹² corrélations réalisées à la fois sur le seul échantillon de l'enquête définitive, auquel nous avons ajouté ensuite l'échantillon du test soit 48 enseignants dont 16 experts et 32 débutants)

lesquelles elles s'imposent. Le troisième concerne les raisons pour lesquelles les valeurs surgissent dans ces moments. Ce troisième temps sera exploité dans un prochain article concernant la genèse possible des valeurs.

Plus de la moitié (soit 13 enseignants sur 23) déclare croire savoir (56,5%), un tiers (8) environ sait (34,78%), dans quelles circonstances la question des valeurs s'impose. Enfin, très peu d'enseignants (2 sur 23 soit 8,7 %) ne savent pas.

D'après certaine théorie psychologique de la valeur (Houssaye, 1992, p. 39) les énoncés des circonstances en tant que reliés à une action (aspect conatif) constituent non seulement des révélateurs de valeurs pour le chercheur mais aussi des moyens permettant de vérifier le degré de perception de la problématique des valeurs de la part de l'enseignant, en d'autre terme son degré de familiarité avec le concept. Si les répondants disent savoir ou croire savoir, ils valident par-là même l'existence de valeurs, tout en affirmant une certaine perception, que nous allons vérifier ci dessous. Car s'ils arrivent à décrire ces circonstances, ils énoncent des données factuelles aisément analysables.

Schéma 1 Circonstances dans lesquelles la question des valeurs s'impose de manière cruciale



Les deux répondants ayant déclaré qu'ils ne savaient pas s'ils se posaient la question de la place des valeurs, disent ne pas savoir dans quelles circonstances elles s'imposent. Cela semble logique. L'un d'entre eux ajoute d'ailleurs que le questionnement est trop récent (lié à notre venue dans la classe) pour qu'il puisse se prononcer. D'après ces résultats, cette perception des circonstances semble renforcer la familiarité avec le concept.

En ce qui concerne les liens entre les circonstances et la clarté du terme la corrélation est assez significative (sig. = ,015) : plus les répondants affirment savoir dans quelles circonstances la question des valeurs s'impose, plus ils disent que le terme est clair ou en partie clair. Nous touchons là à une des limites du questionnaire car si la corrélation existe n'est ce pas parce que plus nous faisons réfléchir l'interrogé sur le concept à l'aide de questions clés, plus le concept s'éclaire ?

En outre il n'y a toujours pas de corrélation entre l'âge et le fait de percevoir les circonstances dans lesquelles les valeurs s'imposent.

Taxonomie des circonstances dans lesquelles les valeurs s'imposent

Cette partie de la question est ouverte, les réponses sont traitées par catégorisation post-codage. Elles sont saisies exhaustivement, découpées en 65 propositions, lues, triées après vision d'ensemble, codées à des semaines puis des mois de distance, en catégories homogènes. L'analyse à laquelle nous procédons est interindividuelle. 14 catégories de circonstances émergent.

- ❑ Lors de blocages conflits avec élèves, règlement du conflit, gestion immédiate, réflexions, impolitesse grossièreté, commentaire, déstabilisation, racisme : 19 propositions
- ❑ Liées aux apports du cours d'éducation musicale, la passion que suscite la chorale, le trajet opéré sur un cours, les discussions réactions à partir des auditions, le choix de solistes pour le spectacle de fin d'année, la préparation du cours, l'enseignement du fait musical religieux : 14
- ❑ Lors de rapports respectueux à l'écoute avec élèves et collègues, vision de la relation plutôt positive : 6
- ❑ Lors de la construction de la légitimité de la loi de l'adulte, sens de l'adulte, conceptions différentes entre adulte et adolescent : 4
- ❑ Régulièrement car 30 élèves, dès le premier jour : 3
- ❑ Liées au fait d'être parent soi même 2
- ❑ Lors de remise en cause 2
- ❑ Liées au projets : le même enseignant en parle à deux reprises
- ❑ Lors de visites des conseillers pédagogiques et formateurs IUFM : 2 réponses du même répondant
- ❑ Liées à la place de l'éducation musicale dans le système scolaire : dernière roue du carrosse 1
- ❑ Quand cela va bien 1
- ❑ Lors de la décision de faire ce métier 1
- ❑ Questionnement trop récent 1
- ❑ Deux enseignants ne savent pas

C'est majoritairement lors des circonstances plutôt difficiles (problèmes blocages conflits) dans le cadre de relations avec l'adolescent, que les valeurs s'imposent. Circonstances jugées

négligentes mais également, semble-t-il, subies. De fait, c'est le système des valeurs morales qui est par inférence lié à cette catégorie de circonstances.

La deuxième catégorie de circonstances est liée aux apports du cours d'éducation musicale en ce qu'il véhicule de positif ou d'ouvert au débat à la discussion, ou encore au fait musical d'une manière générale et religieux en particulier. Par inférence le système de valeur en jeu est *a priori* esthétique même si les aspects éducatifs d'un enseignement de l'art resurgissent. De nouveau la référence aux valeurs éthiques est faite de manière implicite : liberté de culte en jeu dans le fait musical religieux, aspects socialisants (grâce au chant) de cette discipline. La valeur de la musique est instrumentalisée au profit d'une construction de l'individu social¹³.

Vient ensuite un ensemble de circonstances relationnelles qui fait référence également à des valeurs transversales ou morales (comme le respect), mais cette fois plutôt positivement. Ces valeurs permettent une vie en commun sécurisée. Nous les distinguons de la première catégorie car le positionnement est inverse : la relation n'est plus subie, contrairement au conflit, elle est anticipée grâce à la mention de valeurs à partager.

Dans une moindre mesure, les circonstances liées à la construction de l'autorité de la légitimité de l'adulte, font également partie des moments dans lesquels les valeurs s'imposent (4 propositions).

Trois mentions sont faites, non pas aux circonstances, mais à la fréquence régulière à laquelle dès le début de la carrière, les valeurs s'imposent. Le fait d'être parent, mais encore le fait d'être "observé" en tant que professeur stagiaire, par des personnes différentes n'ayant pas toujours le même point de vue, le fait que certaines actions en classe se passent bien, ou encore le statut marginal de la discipline scolaire éducation musicale, favorisent également l'émergence de la problématique des valeurs.

Nous retiendrons que ce sont majoritairement les valeurs transversales nécessaires à une vie en commun la plus positive et sereine possible les plus récurrentes, de manière sous-jacente.

Le cours d'éducation musicale peut s'avérer valeur éducative en soi, bien que non revendiqué par le système éducatif. La polarité positive attribuée par ces enseignants à cette discipline dans sa contribution au développement de l'adolescent est clairement assumée, affirmée. Les valeurs esthétiques, les valeurs de la pratique musicale sont ici dès lors en deuxième place juste après des valeurs éthiques.

Si l'on procède à la somme des tendances positives ou négatives on arrive à un résultat légèrement supérieur pour des circonstances dont la polarité est négative.

¹³ " Jet de percussion par terre/mot dans cahier : a pleuré, ", " avec moi ils étaient socialisés, grâce à la chorale, seule valeur" (réponse d'un enseignant précédemment en poste en Seine Saint Denis)

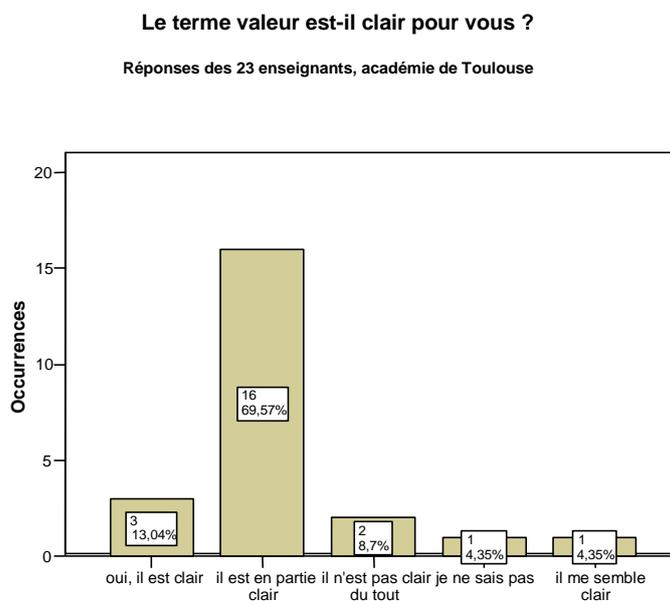
Les réponses à cette question nous servent à construire une ébauche de compréhension des moments, dans lesquels les enseignants pensent que les valeurs s'imposent. Bien entendu il s'agira de ne pas considérer les réponses données comme seules possibles.

Cette question des circonstances d'apparition de la problématique des valeurs en situation d'enseignement de l'art musical, posée d'une manière générale, révèle la prédominance de situations conflictuelles sur toutes les autres et, de fait, la prédominance des valeurs morales sur les autres et notamment esthétiques. On pourra examiner plus tard si dans le "faire " lors de l'analyse des situations en classe on retrouve ces grandes catégories de circonstances. La perception du concept se trouve renforcée par l'examen de cette variable. Il semble qu'il n'y a pas de confusion sur le terme valeur.

3 La clarté du mot valeur

Cette question est posée en neuvième position dans le questionnaire d'entretien. Certes les enseignants ont eu un peu de temps pour réfléchir au sens du mot valeur ; leur réponse est en partie biaisée. Nous l'utilisons en tant que renforcement des variables précédentes quant à la représentation qu'ils ont du concept. C'est une question fermée ; les 23 enseignants ont répondu.

Schéma 2 Clarté du terme valeur



16 enseignants (soit 69,67%) affirment que le terme est clair ou en partie clair (3 soit 13%). Seuls deux affirment qu'il ne l'est pas, un enseignant (expert) dit ne pas savoir, une hésite ou bien est prudente : le terme lui **semble** clair. Pour autant cela ne nous informe pas sur le

véritable degré de conscience de la clarté du terme tant que nous n'avons pas analysé les réponses aux variables suivantes : définitions et synonymes.

De la même manière que précédemment nous nous demandons s'il y a un lien entre la clarté affirmée du terme et l'âge : il n'en est rien. Cela est renforcé si l'on observe les résultats du test déjà évoqué sur les PLC2 : nous retrouvons les mêmes proportions pour en partie clair (60%) et pas clair du tout (28%).

Au delà de la corrélation assez significative qu'entretient cette variable, avec la perception des circonstances dans lesquelles les valeurs apparaissent, il y a un lien significatif entre le fait de dire que le terme valeur est clair et celui de dire avoir résolu la question (Sig.= ,011).. Sans perdre de vue qu'une corrélation ne permet pas de savoir quelle est la variable cause ou effet, ce lien, peut avoir des incidences en terme d'enjeux de formation des enseignants. On peut dès lors penser que si la définition d'un terme est claire alors la résolution du problème s'opère, à moins que ce ne soit l'inverse. Exception à cette corrélation, un enseignant (expert) dit ne pas avoir résolu du tout la question mais affirmer que pour lui le terme est clair ! Alors est-ce une contradiction de sa part ou bien a-t-il répondu cela par modestie ? Connaître les définitions n'est pas une condition suffisante de résolution de problème pour tous les enseignants. ~~Versus,~~ En revanche, dans le cas d'un autre enseignant, le lien se vérifie : il dit ne pas avoir résolu du tout la question et dit ne pas savoir si le terme est clair. Un dernier lien est relevé entre la variable clarté et le fait de vivre les valeurs comme siennes ou de manière imposée. On observe une corrélation assez significative (sig. = , 048). Cela signifie que plus le terme est clair plus les personnes vivent les valeurs comme étant les leurs et non pas comme si elles étaient imposées. L'autonomie de l'individu dans un domaine particulier serait alors liée à la clarté des concepts inhérents à celui-ci.

4 Ce que valeur veut dire

Les définitions

Définir un mot comme "valeur", peut s'avérer être une entreprise plus délicate, que décrire une circonstance éducative dans laquelle les valeurs s'imposent. En effet, donner une définition de ce terme est une entreprise complexe, difficile (Bréchon, 2000). Pour cette raison cette question de la définition est posée en 16^{ème} place dans la première partie de l'entretien. De fait, les questions précédentes ont permis à l'enseignant interrogé de réfléchir, d'autant plus qu'il vient d'énoncer ses propres valeurs. Le degré de représentation que nous mesurons ici est dès lors conditionné. Comme nous l'avons dit plus haut, la validité interne

des données recueillies n'est pas en cause : les enseignants ne pouvaient pas chercher la définition dans un dictionnaire, puisque nous étions présente.

C'est une question ouverte dont le traitement implique de nouveau un travail de catégorisation.

Formes des énoncés, capacité à définir le concept, analyse

Les 23 enseignants ont répondu à cette question. Un jeune enseignant va finalement renoncer à le faire, ne sachant par où commencer. Certains ont du mal et soupirent¹⁴ pour commencer. Lors du test réalisé en 2003, 23 PLC2 sur 25 participants y avaient répondu à l'écrit. Les définitions recueillies débutent par le syntagme "Une ou des valeur(s) c'est ..." ou directement par un nom commun, suivi par une proposition subordonnée qui apporte des précisions.

Il est à noter que peu d'enseignants (4/23, dont 3/4 sont des enseignants débutants) utilisent en tant que premier élément de leur définition, des expressions générales indéfinies comme : "ce qui", "tout ce que", "ce que". Cela ne démontre en rien un quelconque manque de précision de leur part quant à l'idée qu'ils se font du concept car nombre de philosophes commencent ainsi leur définition : "Ce qui est susceptible de motiver une conduite humaine, individuelle ou collective, en lui donnant un sens, et par-là même de donner un sens à l'existence humaine dans son ensemble) [...] D'une manière générale et tautologique, une valeur c'est ce qui vaut" (Nodé-Langlois, 2005), p. 11-12, 2005)

En revanche, nombre de définitions (11/23) données majoritairement par les enseignants experts, commencent par un nom commun précis comme : "Les choses", "Connaissances", "Ensemble de lois à", "Ensemble de mots", "Idéologie", "vision du monde", "Notions", "Ligne de conduite", "Éléments intrinsèques", "Attitude, positionnement, essai, orientation", "Actes réflexions", "Buts objectifs moraux", "Notions acquises", "Conviction personnelle", "Importance donnée", "Idées", "Qualités". Nous pensons cette fois-ci aux philosophes qui après Nietzsche ont utilisé la notion dans le sens d'un "système qui nous permet de juger du bien, du bon, du beau" ou encore un siècle plus tard, "système de référence, de principe de jugement permettant de dire ce qui est bas et ce qui est élevé, ce qui est bon et ce qui est vrai" (Goux, 2005) p. 115)

Une seule enseignante n'indique pas la nature de la valeur dans sa réponse. Seul demeure le caractère prescriptif, normatif, voire injonctif, lié au sens des valeurs et non pas à leur nature : "doit servir de modèle de pilier de règle de vie".

Tous les enseignants sont finalement au clair avec la nature de la valeur, y compris ceux qui ont dit au départ ne pas se poser la question,. Rappelons qu'ils doivent répondre dans l'instant, à l'oral. L'enseignante qui nous a confié qu'elle s'est posé la question la veille, avec son époux, sachant que je venais le lendemain, propose une définition basée sur trois propositions : "les choses qui ont de l'intérêt pour soi / elles me touchent chez les autres chez moi elles sont ancrées / j'aime que les autres aient les mêmes valeurs". La première proposition se rapproche, par exemple, de la définition donnée par le sociologue P. Bréchon. Dès lors ce n'est pas parce que quelqu'un ne s'est pas posé la question de la place des valeurs dans le cadre de l'enseignement de sa discipline, qu'il y a impossibilité à les définir.

De même, si l'on regarde les réponses des six enseignants qui disent ne pas avoir résolu la question des valeurs, leurs définitions sont cohérentes en comparaison de celles des divers spécialistes. On peut dès lors noter que ce n'est pas parce qu'on peut donner une définition de mot de manière relativement claire que, pour autant les problèmes afférents à cette notion sont résolus. Seule une autre enseignante, ayant déclaré se poser explicitement la question, a du mal à donner une définition : elle déclare pour commencer que ce n'est pas évident à définir, et conclue sur la fonction des valeurs. Après transformation des réponses à la question ouverte en catégories fermées (capacité ou non à fournir une définition) il s'avère qu'il n'y a pas de lien significatif entre la capacité à fournir une définition satisfaisante, le fait de se poser la question, le fait d'avoir résolu la question des valeurs dans son enseignement, ou encore le fait de savoir dire dans quelles circonstances les valeurs s'imposent.

Nature des valeurs

Les définitions sont généralistes, elles ne regroupent pas les valeurs en systèmes, sauf pour une professeure stagiaire qui dit ne penser dans l'instant, qu'aux valeurs morales. Aucune référence n'est faite aux valeurs esthétiques en tant que telles. Malgré tout, deux enseignants (un expert¹⁵, un enseignant débutant¹⁶) rattachent exclusivement les valeurs à la discipline qu'ils enseignent. Aucune mention n'est faite à la notion d'évaluation esthétique ou encore à celle des élèves ou du professeur.

¹⁴ variable manifeste tout comme les énoncés verbaux

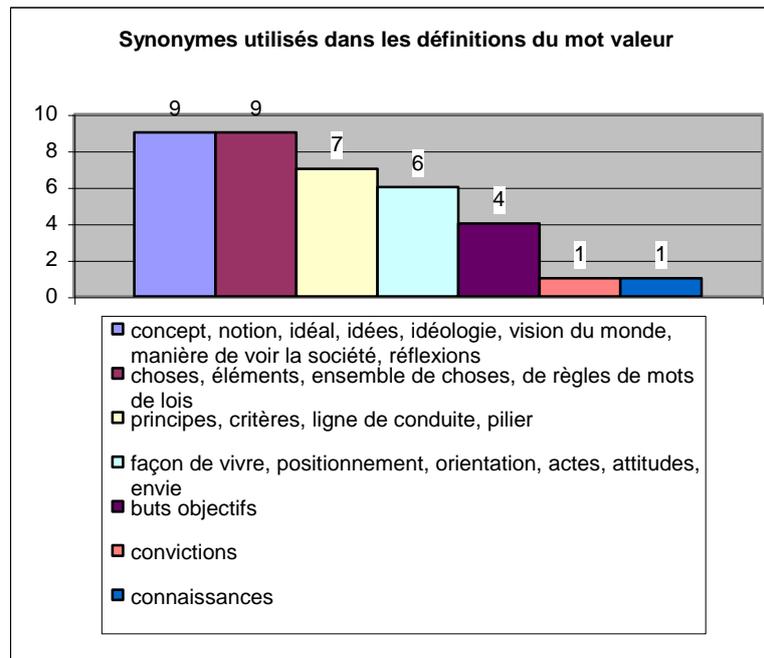
¹⁵ "Éléments intrinsèques à la matière crédibilité raison d'être"

¹⁶ "Ce que peut apporter la discipline éduc mus. connaissances, discipline comme aide à vivre ds la société, le bien être"

Des synonymes¹⁷ facilitent l'énoncé des définitions ; le recours à l'emploi de métaphores¹⁸ est fait par trois personnes. Après regroupement, sept catégories de synonymes émergent, ils gravitent autour des idées suivantes :

- (9 propositions) : concept (2), notion, idéal, idées (3), idéologie, vision du monde, manière de voir la société, réflexions
- (9) : choses (3), éléments, ensemble de choses (3), de règles de mots (2), de lois
- (7) : principes, critères, ligne de conduite (2), pilier
- (6) : façon de vivre, positionnement, orientation, actes, attitudes, envie
- (4) : buts objectifs
- (1) : convictions
- (1) : connaissances

Schéma 1 : Synonymes implicites utilisés dans les définitions du mot valeur



L'emploi de ces synonymes montre que le mot valeur est autant considéré d'abord comme abstrait (concept) que concret (chose, élément, mot, principe, critère, règle, loi). Il appartient d'une manière générale à l'univers des croyances des idées et un peu moins, des faits encore moins des connaissances. Pour deux enseignantes débutantes, la frontière entre principes, lois, règles et valeur, c'est à dire entre norme et valeur, est abolie, du moins elle n'est pas mentionnée : la valeur se fait loi. Il semble que les enseignants opérationnalisent directement le concept valeur dès la définition. On verra que cette distinction, ce passage, entre norme et

¹⁷ Ce point sera amplifié dans la partie qui suivra celle-ci

¹⁸ "Pilier"(1), ligne de conduite (2), manière de voir (1)

valeur n'est pas facile à tenir. Ainsi, dans le rapport de la commission Stasi, (Stasi, 2004) la laïcité, peut être posée tantôt comme une valeur tantôt comme un principe :

"Monsieur le Président de la République,
C'est un grand honneur, pour la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République que vous avez officiellement installée le 3 juillet dernier dans ce même Palais, de vous remettre son rapport. [...] Mais la France a érigé la laïcité au rang de valeur fondatrice. [...] Première partie. La laïcité, principe universel, valeur républicaine"

Sens polarité et provenance des valeurs, par inférence.

Dans les définitions, relevées de manière exhaustive¹⁹, on rencontre majoritairement (13 fois pour 23 enseignants) des allusions à l'utilité des valeurs, ce à quoi elles servent, autrement dit au sens ou aux finalités des valeurs. Dès Aristote cette question du fondement des valeurs, autrement appelée "souverain bien" était posée. Les références au sens des valeurs dans nombre de définitions nous permettent d'affirmer que ces enseignants ont conscience précisément de la problématique. Ce sens des valeurs est lié, pour la plupart des interrogés, à la permanence d'une vie en commun²⁰ (Todorov, 1995) et parfois au bonheur de l'individu (Mill, 1990) Le lien entre le mot valeur et le mot vie apparaît clairement : l'analyse faite par le logiciel Tropes²¹ le corrobore en signalant sept occurrences de "vie". C'est le terme qui possède la fréquence d'apparition la plus élevée, dans l'ensemble des définitions relevées. On constate d'une manière générale une polarité positive des sens relevés ("aide à vivre" "bien être", "intérêt pour soi", "élèves deviennent ouverts curieux", "apport de la discipline", "vivre en harmonie sans tensions", "te construisent", "objectif bonheur à partager", "idéal", "importance", "qualité", "crédibilité", "raison d'être") L'actualité de la pensée aristotélicienne quant au fondement des valeurs n'est pas à démontrer : "ce souverain bien est ce dont, sous le nom de bonheur, tout le monde est en quête" (Nodé-Langlois, p. 13)

La provenance des valeurs est moins souvent évoquée (éducation, parents, école; le respect de soi, l'écoute de soi). Cet aspect fera l'objet d'un article ultérieur.

Ces analyses seront recoupées avec celles faites à propos de la question du sens des valeurs posée explicitement, cette fois.

19 C'est l'occasion de le rappeler, mais cette remarque est valable d'une manière générale pour toutes les résultats que nous décrivons et analysons.

20 "Vie de tous les jours", vivre en harmonie", "vision du monde : envie que les élèves deviennent adultes ouverts positifs curieux", "j'aime que les autres aient les mêmes valeurs", "aide à vivre dans la société, bien être", "partager avec les autres", "permettent de vivre en harmonie sans tensions", "nous aide à vivre ensemble", "idéal de société", "vie privée, vie professionnelle", "crédibilité", "elles construisent ta personnalité ta vie", "gérer une société" "doit servir de modèle de pilier, règle de vie"

Deux grandes conceptions émergentes

Donner une définition du mot valeur s'avère être un excellent indicateur de la conception sans que pour autant la question soit posée en tant que telle. Nous avons déjà signalé en relevant les synonymes employés que pour ces 23 enseignants, le concept de valeur appartient légèrement davantage au domaine des croyances des idéologies que celui des faits. Mais nous ne savons pas si ces univers des croyances sont dictés par une (ou des) autorité extérieure ou par l'individu lui-même. D'une manière générale deux grandes conceptions ont traversé l'Occident, tant philosophiquement qu'esthétiquement. Dans la conception immanente (la plus récente) les valeurs existeraient par l'individu, par la personne, grâce au "je". Ce type de conception est qualifié de "moderne" : les valeurs fondamentales sont pensées "à partir de l'homme et non déduites d'une révélation qui le précède et qui l'englobe"(Ferry, 1996, p. 44) Si l'on observe les termes employés et leur sens, alors il apparaît que c'est la conception la plus répandue parmi les 23 enseignants : nous avons catégorisé 15 cas d'appartenance sur 23. Les valeurs sont posées par et pour l'individu²² lui-même ou l'éducation musicale (pour un enseignant seulement²³)

En revanche, nous relevons 4 enseignants sur les 23 comme appartenant à la conception transcendante. Dans trois cas²⁴ l'analyse de l'aspect transcendant ne permet pas de nommer l'autorité extérieure. Dans le quatrième cas c'est la discipline éducation musicale²⁵ qui se fait pourvoyeuse de valeurs. Dans ces cas là la dimension prescriptive, injonctive, obligatoire peut apparaître ("ce qui vaut", "doit servir de", l'ensemble des lois et règles à respecter")

Une troisième conception, moins répandue (3/23), est à cheval sur les deux précédentes : la transcendance et l'immanence sont présentes tour à tour dans chacune des propositions²⁶. A propos de cette conception kantienne, L. Ferry, emploie l'expression "La transcendance dans l'immanence" (*ibid.* p. 49). Il est à noter que L. Ferry utilise un exemple concret emprunté à l'expérience musicale pour élargir à l'esthétique, à la science, l'éthique la religion. (*ibid.* p.

²¹ Il permet de faire de l'analyse propositionnelle des discours

²² "Convictions personnelles", "respect et écoute de soi fondement des valeurs" "critères et idées qui construisent la personnalité", "choses qui ont de l'intérêt pour soi", "qualités qu'on peut avoir", "notion acquise avec l'expérience", "envie", "actes réflexions", "orientation que je donne à ma vie", "fait partie d'un individu", "chacun a ses valeurs", Importance qu'on donne à quelque chose", "ligne de conduite qu'on se donne",
²³ "Élément intrinsèque, raison d'être"

²⁴ "Lien avec projet de vie en commun, obj. bonheur à partager, nous aide à vivre ensemble", "notions applicables à la vie de tous les jours, notions qui permettent de vivre en harmonie, sans tensions", doit servir de modèle de pilier, règle de vie"

²⁵ " Ce que peut apporter la discipline éduc mus. /connaissances",

²⁶ "Ce qui vaut ce qui est bien ou mal? ce qui peut être jugé soumis à un jugement de valeur", " tout ce qu'on nous a véhiculé et enseigné (éduc parents école, + ce que j'ai appris par moi même peu à peu", " je pense aux valeurs morales seulement l'ensemble des lois ou règles à respecter : régissent la vie, buts, objectifs moraux, qu'on se fixe, base de la personnalité"

51). Dans le cas de définition non fournie il est impossible de savoir à quelle conception des valeurs nous avons affaire.

Ces premiers constats seront à recouper avec les conclusions de la question posée explicitement, sur le sens des valeurs : nous l'examinerons plus loin.

La question explicite des synonymes

"Pourriez-vous citer un synonyme ?

Cette question toujours placée dans la partie générale du questionnaire d'entretien, suit celle de la définition. Elle est ouverte et a été posée afin de compléter, recouper les inférences que nous avons faites à partir des définitions. Cette question est moins délicate et plus inductive que la précédente. Elle sert dès lors de test. Elle affine notre analyse de la représentation que peuvent avoir ces enseignants du mot valeur.

Trois enseignants sur 23 n'ont pas répondu. Deux enseignants sur six de ceux qui disent ne pas avoir résolu la question des valeurs ne trouvent pas de synonyme. Les quatre autres en donnent un. On peut donc trouver un synonyme sans pour autant avoir résolu la question.

Les deux qui n'ont pas envisagé la question des valeurs trouvent un synonyme.

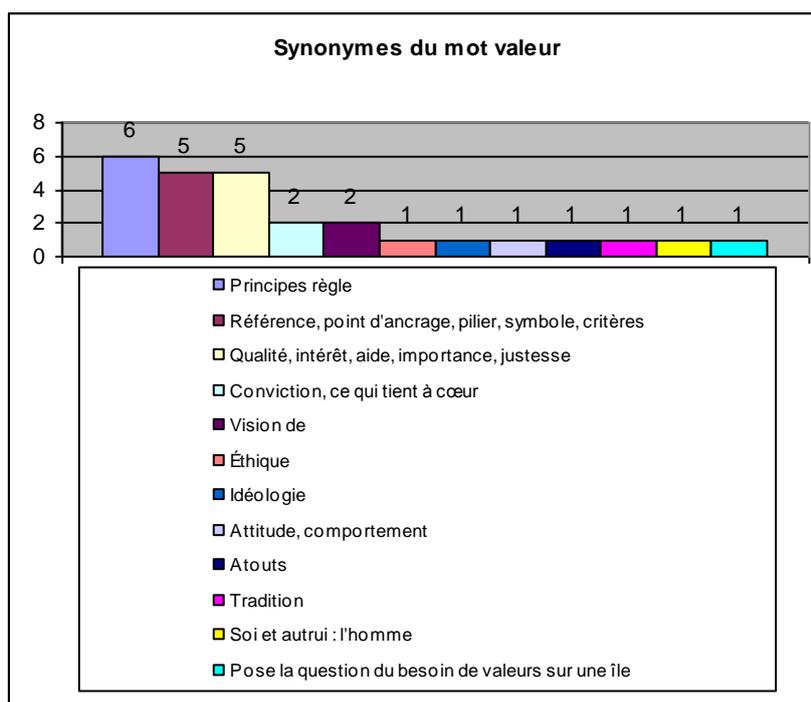
Si l'objectif est de résoudre un problème, définir, trouver le synonyme du concept en question n'est dès lors pas une condition suffisante.

Taxonomie : oscillation confirmée entre normes et valeurs

Après traitement des résultats nous arrivons à la taxonomie suivante :

- ❑ Principes règle (6)
- ❑ Référence, point d'ancrage, pilier, symbole, critères sous forme ou non de métaphore, objet auquel on peut s'attacher, se référer (5)
- ❑ Qualité, intérêt, aide, importance, justesse (5)
- ❑ Conviction, ce qui tient à cœur (2)
- ❑ Vision (2)
- ❑ Éthique (1)
- ❑ Idéologie (1)
- ❑ Attitude, comportement (1)
- ❑ Atouts (1)
- ❑ Tradition ? (1)
- ❑ Soi et autrui : l'homme (1)
- ❑ Pose la question du besoin de valeurs sur une île (1)

Schéma 2 Synonymes explicites du mot valeur



L'aspect indéfini, flou relevé précédemment dans les énoncés des définitions est maintenant absent.

Nous retrouvons dans ces synonymes l'oscillation, l'hésitation, le doute²⁷ clairement formulé cette fois, entre normes et valeurs. La dimension que nous avons qualifiée d'abstraite (concept, idée) par opposition à la dimension concrète (chose, élément, principe, loi), disparaît dans ces réponses. Ne subsiste alors que l'aspect normatif des valeurs. L'hésitation à ce sujet est parfaitement légitime comme le souligne R. Ogien dans l'article Normes et valeurs (2004) :

"A première vue, normes et valeurs appartiennent à des familles de notions différentes. Dans les *théories des normes*, il est question de règles, raisons, principes, devoirs, droits, obligations, etc. Dans les *théories des valeurs*, on parle plutôt de bien, mal, meilleur, pire, etc. (Raz, 1990, 11, 200-201). Toutefois, il pourrait apparaître, à la réflexion, qu'il n'est pas illégitime d'ignorer, à un certain niveau d'analyse, les distinctions, entre normes et valeurs, ou de supposer qu'il existe, entre ces deux notions, des relations tellement enchevêtrées qu'il serait absurde d'essayer de les séparer franchement. [...] Normes et valeurs appartiendraient, en réalité, à la *même* famille : celle des notions prescriptives, par opposition aux notions descriptives, quel que soit le critère de distinction adopté. Ce critère n'est pas nécessairement celui des conditions de vérité, d'après lequel les prescriptions, à la différence des descriptions, ne pourraient être ni vraies ni fausses. "

²⁷ "Principe mais est ce que les valeurs musicales sont des principes ?", "Règle mais ça sonne pas trop ?", "Un peu principe", "idéologie ? Mais trop connoté".

Faut-il en rester là pour analyser les réponses et s'arrêter au fait que les enseignants interrogés sont plutôt très au clair avec le concept de valeur ? Il semblerait que oui eu égard aux hésitations qu'ils formulent à propos de cette distinction. Il s'agira plus tard de déceler si dans ce niveau d'analyse ne se glisse pas une clé de compréhension de ce qui se joue avec les valeurs, en situation d'enseignement avec des élèves. En effet, R. Ogien signale qu' "on peut avoir des raisons de penser que l'un des principaux obstacles à une discussion raisonnable de la dichotomie du fait et de la valeur a précisément pour origine que des distinctions significatives entre les normes et les valeurs n'ont pas été respectées. De sorte que l'annulation de la distinction des normes et des valeurs présenterait plus d'inconvénients que d'avantages, quel que soit le niveau d'analyse auquel on se place " (*ibid.*). Un des outils ou critères permettant de les distinguer serait, la forme logicolinguistique (Wiggins, 1991) et les énoncés prescriptifs ou directifs (expression d'obligation, d'interdiction, de permission²⁸), pour les normes et les énoncés évaluatifs (expressions d'appréciation, dépréciation ou prédicats axiologiques épais ou fins²⁹), pour les valeurs.

Conceptions immanentes et transcendantes corroborées

C'est dans la question des synonymes qu'un enseignant fait part d'un doute, sur la nécessité de l'existence de valeurs sur une île. Ce jeune enseignant répond lui-même à sa question en concluant que ces valeurs sont indispensables ne serait-ce que par rapport à la nature. Nous découvrons dans cette réponse sa conception *a priori* immanente des valeurs : "nous et les autres" c'est à dire l'homme au sens large. Cela fait dès lors un total de 16 personnes sur 23 qui auraient par induction une conception immanente, ce, avant même d'avoir examiné la question du sens des valeurs qui peut également nous renseigner à ce sujet.

Si nous rapprochons les conceptions décelées du type de synonyme employé, nous constatons un renforcement de notre interprétation précédente. Les synonymes correspondant à une conception transcendante sont les mots "principes", "morale", "intérêt, aide", "tradition", "éthique", "point d'ancrage référence". Dans ces termes c'est la dimension du collectif, des institutions, et non plus individuelle qui est centrale. En revanche, les synonymes, correspondant à ce que nous avons qualifié de conception immanente, sont des propositions personnelles provenant de l'individu comme par exemple : "qualités" (2), "manière de voir le monde, de vivre avec les autres", "critères personnels", "atouts", "attitudes, comportement",

²⁸ Tantôt à l'impératif (qui ne peut à lui seul indiquer la prescription ou l'obligation) tantôt expressions dites déontiques "il faut", "il est obligatoire", "il est permis", "il doit", "ne vole pas" etc.

"justesse", "conviction". En outre, les réponses à la question "les valeurs que vous avez citées, sont-elles vôtres ou bien vivez-vous certaines comme si elles vous étaient imposées ? " démontrent une fois de plus que les enseignants sont autonomes dans leurs choix de valeurs : ils les revendiquent à 87% (20 enseignants sur 23) comme leurs.

Tableau 3 : Valeurs citées, personnelles ou imposées

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	elles sont miennes	20	87,0	87,0	87,0
	elles sont en partie miennes en partie imposées	1	4,3	4,3	91,3
	imposées implicitement sinon on ne peut concevoir d'enseigner	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

5 Le sens, le fondement des valeurs déclarées, selon 23 enseignants

La question du sens est déjà apparue (13/23) dans les analyses des définitions proposées par les enseignants, ce qui paraît tout à fait logique, une définition étant de fait constituée de plusieurs temps. Cette fois, la question est posée explicitement.

Le sens explicite des valeurs

La question qui nous occupe maintenant fait exactement suite à celle des synonymes. Elle est divisée en trois parties : la première est fermée, la seconde et la troisième sont ouvertes, de façon à préciser la première. Elles sont destinées à faire exprimer l'utilité, le sens, la direction que l'enseignant donne aux valeurs déclarées³⁰, dans le cas où il ne l'aurait pas fait précédemment dans la définition. Répondre à la question du sens des valeurs c'est indiquer leur rôle, leurs fondements. Provisoirement la question de la provenance ou de la référence à la genèse des valeurs n'est pas exploitée. Le terme "sens" est précisé par plusieurs expressions différentes (direction, utilité, légitimité) au cas où l'enseignant serait désarmé. Les 23 enseignants interrogés ont tous répondu.

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

²⁹ Les prédicats axiologiques (Findlay, 1970) sont des termes à deux dimensions c'est à dire ce dont on parle et ce qu'on en pense. On les divise en deux groupes. Les épais sont ceux qui ont une composante descriptive comme courageux, lâche, généreux, mesquin, au contraire des fins (bien mal, pire, meilleur).

³⁰ Une analyse de ces valeurs sera faite dans un article ultérieur.

Valide	oui, ces valeurs ont un sens mais de l'ordre de l'intuition	14	60,9	60,9	60,9
	oui, ces valeurs ont un sens clair et fort pour moi	9	39,1	39,1	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

À la première partie de la question, aucun enseignant déclare que les valeurs n'ont pas de sens. Dans le test que nous avons réalisé en 2003 avec les PLC2, en poste dans l'Académie de Toulouse, nous parvenions au même type de résultats, si ce n'est qu'une personne n'avait pas répondu.

Les réponses dans l'enquête finale, montrent que pour tous les enseignants interrogés, (60% et 52% en 2003), les valeurs ont donc un sens de l'ordre de l'intuition. Pour 39% (40% en 2003) il est clair et fort. Certains (6/23) hésitent en donnant deux réponses : un sens qui serait à la fois intuitif et clair (6/19)

Une conception philosophique occidentale du sens des valeurs antérieure au nihilisme nietzschéen

En ce sens, l'échantillon de ces enseignants s'inscrit dans une philosophie occidentale des valeurs sachant que cette conception a elle-même évolué au cours des époques. On peut ajouter que cette inscription en accordant un tel fondement aux valeurs, situe l'échantillon de fait, dans des courants de pensée antérieurs au nihilisme et à ceux repris courant XXème siècle par des philosophes comme A. Comte Sponville : la question du sens paraît elle-même dépourvue de sens. " La "mort de Dieu" dont parle F. Nietzsche n'a été rien d'autre que l'effacement progressif, dans l'histoire de l'Europe moderne, d'un tel principe de sens et de valorisation" (Langlois, 2005)

On peut également, de manière un peu schématique dans un premier temps opposer Orient et Occident sur la question du sens. "Selon un paradoxe en lequel on pourra voir la plus grande profondeur du bouddhisme ou son talon d'Achille, il assigne pour sens à notre vie de parvenir à une vision du monde en laquelle la question du sens disparaisse." (L. Ferry, 1996 pp.9- 36) Les deux cultures sont moins éloignées qu'on ne le pense puisqu'on trouve à certaines époques des éloges du dés-espoir³¹, chez les stoïciens, chez B. Spinoza dans sa définition de la liberté ("intelligence de la nécessité"), chez F. Nietzsche, "lorsqu'il plaide "l'innocence du devenir", en faveur de cette grâce de l'artiste qui crée sans mauvaise conscience" ni "ressentiment" (cité

³¹ sachant que l'espoir est par définition, attente, manque, désir, sans jouissance du présent, le dés-espéré est dès lors heureux : "le désespéré est heureux... car l'espoir est la plus grande douleur, et le désespoir la plus grande béatitude" cite André Comte Sponville d'après un aphorisme hindou du XXème siècle. On retrouve dans cette valeur d'espoir ou de désespoir, la question du sens très présente ou au contraire absente.

par L. Ferry, pp. 30-31, 1996). L'enseignant d'éducation musicale serait-il éloigné de l'artiste nietzschéen sur la question du fondement des valeurs alors même que ses conceptions seraient majoritairement immanentes ? Cela, quel que soit l'âge puisque cette question est non discriminante. Restons en à une conclusion provisoire à ce sujet, car les réponses de la question suivante (ouverte) risquent d'inverser l'interprétation en fonction d'une plus ou moins grande opérationnalisation du concept de valeur.

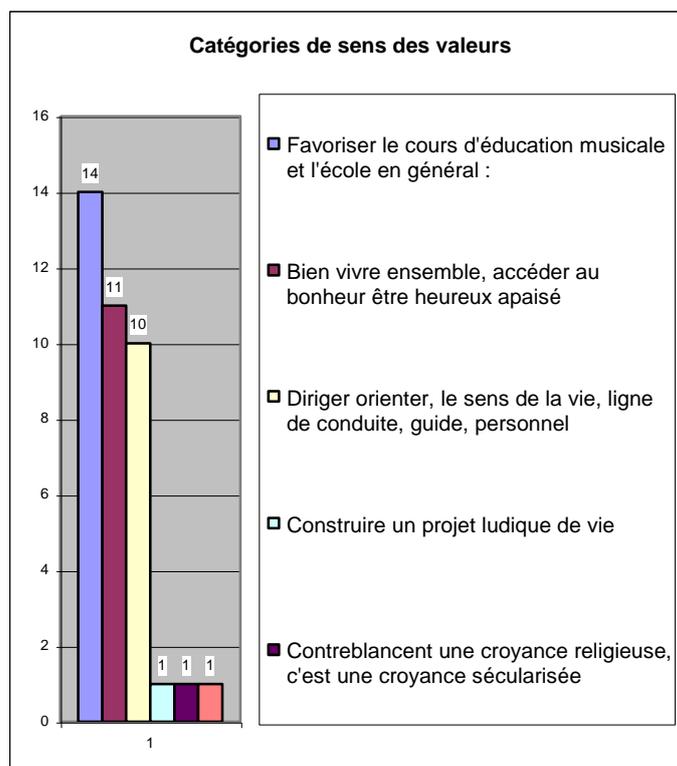
Taxonomie des sens des valeurs

Les réponses sont groupées après des tris successifs, en cinq catégories de sens ou d'utilité des valeurs. Le schéma ci dessous permet une visualisation rapide des proportions de réponses. Nous retenons trois catégories de sens des valeurs représentatives : celles liées au cours d'éducation musicale et à l'éducation en général, celles liées à la quête d'une qualité de vie, celles liées à la recherche de repères de lignes de conduite, de direction, au sens de la vie. Où l'on voit que cela recoupe en partie mais surtout ancre dans la réalité de la profession d'enseignant, les conclusions précédentes à ce sujet : aide à la vie en commun et quête du bonheur.

Les valeurs servent en premier lieu³² le cours d'éducation musicale et plus généralement l'éducation. Elles autorisent, légitiment permettent, sa tenue, sa présence dans le système éducatif, sa gestion. Cela signifie que pour ces enseignants l'éducation musicale doit avoir lieu. L'éducation musicale et l'éducation d'une manière générale se trouvent projetées au rang de valeurs en soi. Comment à l'intérieur de cet intitulé se sont répartis les différentes réponses ? Deux propositions ont entériné une utilité des valeurs en tant que lignes de conduite pour l'enseignant en classe, afin de pratiquer "convenablement" son métier. L'adverbe "convenablement" indique à la fois un critère et un jugement de valeur sur la nécessaire efficacité d'un enseignant. Deux enseignants (pour 3 propositions) indiquent qu'un des sens des valeurs est de les transmettre, pour ce qui est des "morales" dit l'un ou "non musicales" dit un autre. Ici ce sont les valeurs morales qui se trouvent projetées au rang de fondement des valeurs. Méta valeur ou "fins par soi" d'après Aristote. Les autres valeurs se trouveraient ainsi subordonnées aux valeurs morales qui seraient à la fois fondement des valeurs et valeurs en soi. Notons également que cette même personne dit que ces mêmes valeurs ont pour sens de permettre la gestion du cours d'éducation musicale. Deux enseignants font référence à la participation des valeurs à la construction de la réflexion, du discernement du jugement grâce

aux valeurs esthétiques. Un enseignant déclare que le sens des valeurs est de crédibiliser légitimer la discipline dans le système scolaire. Enfin l'une des deux enseignantes que nous avons observé en milieu ZEP, signale que l'éducation, valeur en soi, permet d'échapper aux dictatures. Seuls deux professeurs stagiaires figurent parmi ces 12 enseignants.

Schéma 5



En deuxième position, en nombre de propositions, nous trouvons un sens des valeurs lié à la quête d'une qualité de vie, d'un certain bonheur d'un apaisement. Cette quête passe par la relation avec autrui, dans la plupart des réponses. 7 professeurs en parlent pour 11 propositions. Avoir certaines valeurs permet d'être heureux. Aucune mention n'est faite pour préciser s'il s'agit d'être heureux dans le cadre de la vie privé ou professionnelle. Seul un stagiaire figure dans cette catégorie parmi les 8 professeurs.

Dans la catégorie suivante aucune mention n'est faite sur le cadre (privé ou professionnel) de la fonction des valeurs. Les valeurs servent de guide de direction dans la vie, elles permettent la construction personnelle, la gestion de la société. Les valeurs serviraient ici de "poteaux indicateurs" dans la vie. On est dans une fonction des valeurs qui pose le besoin humain de normes de conduite, de règles, de lois comme fondement. La moitié des réponses dans cette catégorie sont données par les professeurs stagiaires (5/10 répondants et 5/12 stagiaires interrogés). Est ce à dire que c'est parce qu'ils sont dans une phase de vie (sortir de

³² 12 professeurs différents sur 23 en parlent pour 14 propositions

l'adolescence, entrée dans l'âge adulte, autonomie financière etc.) pendant laquelle la recherche de directions d'orientation dans la vie est une part importante du questionnement ? On y trouve des enseignants experts mais pas forcément pour les mêmes raisons. Ces professeurs stagiaires se situeraient dans le cadre d'une morale hétéronome, (Piaget, 1957-2000) en début de carrière, de telle sorte que leurs élèves s'y situent encore pour quelques temps ? On peut corrélérer cette analyse avec celle plus générale d'E. Schweisguth (Galland, Roudet, p. 20, 2001) du rapport des jeunes de 19 à 29 ans aux normes sociales. Il constate le déclin d'une "attitude d'acceptation ou de refus de ces normes dans leur globalité. Si des jeunes tendent à accepter l'ensemble des normes existantes et d'autres à les contester non moins systématiquement, une typologie des attitudes met en évidence des rapports non unidimensionnels aux normes[...] Alors que, jadis, le refus de la tradition était synonyme de refus de l'autorité, aujourd'hui la rupture avec les normes anciennes dans la sphère privée peut accompagner une attitude de responsabilité dans la sphère publique." Un double mouvement : d'un côté remontée du principe d'autorité dans la sphère publique (cela correspond à nos constats) avec parallèlement accentuation de la demande de liberté dans la sphère privée.

Les deux dernières catégories très peu représentées (une seule réponse dans chaque) signalent la fonction de croyance "laïque" des valeurs, pendant des croyances religieuses. En somme, elles constitueraient une croyance sécularisée. Les premières n'empêchant pas l'adhésion spirituelle aux secondes. Cette réponse pose la nécessité d'avoir des croyances. Enfin, la fonction des valeurs en tant que pourvoyeuse de projets ludiques créatifs dans la vie, rappelle l'importance du projet, de la notion de jeu.

La question du sens des valeurs nous conduit à nous demander si poser cette question ne revient pas à demander aux enseignants quelle serait la valeur suprême qui fonderait les valeurs qu'ils déclarent ? La valeur à laquelle leur valeurs seraient subordonnées ? Au risque de l'aporie, l'on peut renvoyer ainsi à l'infini l'assignation des fins.

Conclusion

D'après cette partie de l'enquête essentiellement qualitative, la représentation qu'ont tantôt 23 tantôt 48 professeurs d'éducation musicale, du concept de valeur, se rapproche très précisément et de manière nuancée, de celle qu'en ont de nombreux chercheurs spécialistes du domaine. Leur perception des variables ou indicateurs éprouvés de ces valeurs nous fait conclure à une familiarité avérée des enseignants avec ce concept : circonstances d'enseignement dans lesquelles les valeurs s'imposent, capacité à fournir une définition, un synonyme, un sens. En outre, la question de leur place dans le rapport à l'éducation musicale

se pose à tous les enseignants interrogés, débutants et experts. Les problèmes en classe ne sont pas résolus pour autant.

Par inférence (d'après les définitions) mais également, explicitement, (synonymes) nous décelons une conception majoritairement immanente des valeurs (pour 16 enseignants sur 23). A cela, s'ajoute le fait que pour beaucoup déclarent que ces valeurs sont leurs (87%) et non imposées par une autorité extérieure. Cela corrobore le constat que nous faisons dans un article précédent, (2006) rappelé en introduction : les valeurs énoncées au travers des finalités de la discipline sont revendiquées assumées par 180 répondants (partie nationale de l'enquête) Quelles conséquences cela peut-il entraîner en terme de postures, de choix vis à vis de l'application des programmes, relativement à des stratégies d'enseignement, d'évaluation lors d'une heure de classe ? Cette autonomie entraîne t-elle ou non de la part de l'enseignant, la formulation, de jugements de valeurs esthétiques en classe, la sollicitation, l'acceptation ou non de jugements de valeur exprimés par les élèves eux-mêmes ? Est-il de la responsabilité de l'enseignant que de former le jugement de valeur de ses élèves ? L'enseignant affirme t-il ses propres valeurs esthétiques, ou au contraire fait-il référence à l'avis de la communauté de spécialistes ?

En déclarant que les valeurs ont un sens clair et fort ou de l'ordre de l'intuition, les 48 enseignants interrogés affirment leur prise de responsabilité qu'ils soient débutants ou experts. De fait, ils déclarent explicitement une conception du sens des valeurs antérieure à l'incertitude post- moderne. En donnant un sens à leurs valeurs, ils posent une fois de plus, la valeur avant tout éducative de la discipline intitulée "éducation musicale" (Tripier-Mondancin, 2006). Cette conception n'est pas liée à la transmission de valeurs esthétiques musicales, ni à la construction d'un jugement esthétique mais à des valeurs plus transversales relatives à la valeur de l'éducation. Il s'agit à la fois de prendre acte et de nuancer cette quasi-absence des valeurs esthétiques ou de référence à des jugements de valeurs. N'oublions pas que nous avons posé la question d'une manière générale sans lien aucun avec le cours observé. En prenant acte de cette absence de référence à l'évaluation, au sens large, nous pouvons conclure une nouvelle fois, que ces enseignants sont loin de la tendance actuelle des valeurs (encore une fois post moderne) : celle qui tend à miner la conception plus traditionnelle et rassurante des valeurs c'est à dire la forme boursière ou spéculative des valeurs (Goux, 2005, pp. 115-116). Tendance qui concerne, guette, selon J.J. Goux, non seulement les valeurs éthiques et économiques mais encore esthétiques.

Bibliographie

- Askofaré, S. (2005). Pulsion sublimation idéaux. Les valeurs à l'épreuve de la psychanalyse. In *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 43-63). Toulouse: GREP Midi-Pyrénées.
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire. Conférences Université de Harvard, 1955* (G. Lane, Trans. 1955 ed.). Paris: Seuil.
- Blanché, R. (1979). *Des catégories esthétiques*. Paris, Vrin.
- Bourdieu, P. (1979). *la distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bréchon, P., dir. (Ed.). (2000). *Les valeurs des français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris: Armand Colin.
- De Landsheere, G., & De Landsheere, V. (1992). *Définir les objectifs de l'éducation* (7 ed.). Paris: PUF.
- Ferry, L. (1996). *L'homme Dieu ou le sens de la vie*. Paris: France Loisirs.
- Galland, O., dir., & Roudet, B., dir. (Eds.). (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Paris: L'Harmattan.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art*. Nîmes, Jacqueline Chambon.
- Goodman, N. and C. Elgin (2001). *Esthétique et connaissance (Pour changer de sujet)*. Cahors, Editions de l'éclat.
- Goux, J.-J. (2005). Sur la frivolité des valeurs contemporaines. In *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 115-142). Toulouse: GREP Midi-Pyrénées.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris, De Boeck Université.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Paris, : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.
- Mialaret, J.-P. (2001, Mai 2001). Des recherches en éducation musicale. *Cahiers pédagogiques*, 31-32.
- Mill, J.-S. (1990). *De la liberté* (F. Pataut, Trans.). Paris: Presses pocket.
- Nodé-Langlois, M. (2005). Quel fondement pour les valeurs ? In G. Midi-Pyrénées (Ed.), *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 11-40). Toulouse: GREP Midi-Pyrénées.
- Ogien, R. (2004). Normes et valeurs. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1354-1368). Paris: PUF, Quadrige.
- Piaget, J. (1957-2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stasi, B. (2004). *Laïcité et République. Rapport au 'Président de la République. Commission présidée par Bernard Stasi*. Paris: La documentation française.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Seuil.
- Tripier-Mondancin, O. (2006). Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 5, N°1, Printemps 2006, 41-77.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles, De Boeck, Larcier.