

## TEXTES ET VALEURS : UNE PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE EN ÉMERGENCE

---

*De l'expérience des valeurs éprouvées à un travail sur les valeurs. Un certain état des choses...*

Curieusement, la question des valeurs – et la possibilité ou la nécessité de l'introduire au rang des objets didactiques – suscite chez les professeurs de français que nous avons pu consulter sur le sujet, un sentiment très mitigé de circonspection et d'interrogation : ils se disent qu'ils doivent mener la réflexion avec leurs élèves mais ils se demandent comment faire, questionnent les limites déontologiques des situations à instaurer et se montrent démunis, tant au plan des savoirs à convoquer pour définir la notion de valeur qu'au plan des savoir faire professionnels auxquels recourir, pour didactiser l'examen des valeurs dans les textes d'auteurs et les productions d'élèves. Désarroi sensible, par exemple, à travers cette question fréquente, posée par de jeunes collègues, sur l'attitude pédagogique à adopter en classe devant des propos revendiqués comme sectaires et, par exemple, proférés, avec une certaine outrance par un élève devant ses camarades, lors d'un grand débat (la guerre et la paix, les hommes et les femmes, etc.).

Or, cet embarras a de quoi surprendre si l'on considère d'une part que les valeurs (dans leur acception éthique large) sont au cœur des interprétations de contenu et devraient être un axe important et permanent de l'enseignement des textes, et d'autre part que des instructions officielles récentes nous mettent en demeure de les mobiliser explicitement dans des débats et activités sur la citoyenneté, la civilité, le respect de l'autre, etc., pour développer chez les élèves le sens de la collectivité et leur rappeler les devoirs qui les lient à autrui et à la communauté scolaire, et, au-delà, à la communauté sociale où ils évoluent. Rappelons d'ailleurs que de nombreuses expériences de vie scolaire, à plusieurs niveaux du cursus, tendent aujourd'hui à favoriser ces réflexions citoyennes : charte de classe, contrat pédagogique, règlement intérieur, conseil d'élèves, pause pédagogique ou consultation sur tel aspect de la vie scolaire (projets de voyage, d'aménagement de salle, etc.). L'omniprésence d'une réflexion pratique sur les valeurs, dans les faits et les événements de la classe ou de l'école, n'est donc plus une donnée qui aurait encore de quoi surprendre.

Et pourtant, en dépit des recommandations officielles qui, en l'espèce, ne font que rejoindre l'intuition déontique du professeur, la question des valeurs et de leur explicitation dans les classes pose néanmoins un problème didactique, au

sens fort de ce dernier terme. Le numéro que nous présentons a l'ambition – modeste – d'en exposer quelques données. Il s'agit de comprendre pourquoi les valeurs font problème à notre enseignement, pour ensuite envisager, à titre d'hypothèses didactiques, des applications et des axes d'analyse qui seraient en mesure d'engager un début de réponse pratique aux questions soulevées.

*Mais qu'entend-on par valeurs, jugements et systèmes de valeurs ? Objets et enjeux*

Disons simplement que les valeurs – du beau, du bien, du juste, et de l'utile – déterminent *nos expériences axiologiques quotidiennes*, que celles-ci soient scolaires ou non, littéraires ou non. L'objet d'un jugement de valeur est indifféremment un comportement humain, une anecdote, un paysage, une activité, etc., et la valeur en constitue la *norme de qualité* qui sert de *repère*, consciemment ou non, lors de *l'opération de jugement*. C'est dire si l'enseignant de français traite des valeurs, un peu à la manière de Monsieur Jourdain quand il fait de la prose : il n'a jamais fait que ça, mais d'une certaine façon c'est plus facile de le faire en ignorant qu'on le fait. Car, à y réfléchir, cette notion universelle devient vite embarrassante, pour la double raison de sa complexité épistémologique et de ses sources pluridisciplinaires.

Contentons-nous ici de définir *les valeurs* comme *une collection d'évidences perceptives et axiologiques « mentalisées »*, dont la systématité existe (un *système* de valeurs), mais relève davantage de l'arrangement que de la rationalité stricte (ou *logique*). Ajoutons pour mémoire d'autres facteurs qui renforcent la difficulté : les valeurs *déclarées* d'un discours donné n'ont pas toujours à voir avec les valeurs *impliquées* par le même discours ; *le degré de conscience* des individus du cadre normatif régissant leurs actes et leurs discours varie nécessairement, compte tenu des paramètres expérientiels, identitaires, sociaux, culturels et affectifs qui sous-tendent une opération de jugement. Tout individu, fût-il le plus raisonnable de tous dans une communauté quelconque, est soumis aux aléas égoïstes et émotionnels ou aux contradictions d'une expérience de vie qui sollicite son jugement. Enfin, au-delà de l'individu singulier, les valeurs s'appréhendent également du point de vue de la communauté de pensée, de *l'opinion*, et sont forgées par *la doxa* – au sens d'opinion commune, de *croyances et savoirs partagés*, de *sens commun* inférable des objets de discours les plus quotidiens. C'est dire que, dans le champ de l'argumentation, la catégorie du *vraisemblable* et l'antinomie de la *justification / réfutation*, sont au premier chef concernées par l'analyse des valeurs dans les textes. C'est dire aussi l'interférence constante des paramètres psychologiques et culturels qui travaillent la problématique présente. En tout état de cause, si l'on parvient sans trop de mal à définir les valeurs comme cet ensemble, *hétéroclite mais non irrationnel*, de jugements *proférés ou impliqués sur tous les objets expérientiels* possibles, il devient plus délicat d'en suggérer un traitement théorique précis et cohérent, susceptible de déboucher sur des pratiques d'enseignement constructives.

*Pourquoi les valeurs sont-elles perçues comme un objet problématique de l'enseignement du français ? Indices et motifs de cette difficulté : copies et contextes...*

Me rappelant les idées fortes qui ont progressivement imposé cette réflexion didactique sur les valeurs dans les textes, je renoue avec ce sentiment d'urgence et de complexité qui en a accompagné la conception. Plusieurs observations (pratiques) convergentes et réitérées : la difficulté en formation initiale à expliquer correctement ce qu'il convient de faire quand on *corrige* un paquet de copies, la déception de voir les jeunes enseignants sous-estimer les apports de contenu

d'une copie quelle qu'elle soit, le regret enfin que les liens entre une forme d'écrit et un effet de sens soient appréhendés, quand ils le sont, d'une façon qu'on juge abusivement *formaliste* : trop de barèmes d'évaluation qui se réduisent à une trilogie « langue, respect de la consigne, contenu », trop d'annotations en marge des copies qui se consacrent au relevé des disqualifications par le registre de langue ou la ponctuation défaillante, et qui *a contrario* se montrent relativement inattentives au contenu, au changement de point de vue (y compris local et marqué par le lexique) ou aux avancées du raisonnement tenu, autant de leviers pourtant intéressants dans l'optique d'un traitement plus dialectique entre une certaine forme de texte et une visée axiologique signifiante.

Un autre indice de la difficulté récurrente à traiter des valeurs tient à l'inscription du *contexte de pensée* dans les discours étudiés. Le professeur de français est mal préparé à intégrer les thématiques qu'il aborde à une histoire civilisationnelle au sens fort. Et les débats, dans l'histoire des sciences, des idées, des religions ou des sociétés, qui ont pu peser sur les formations discursives (que l'on songe à Galilée, Luther, Arnauld et Nicole, Claude Bernard, Eiffel, Le Corbusier et beaucoup d'autres) qui appellent des contextualisations spécifiques et la relativisation construite des vérités sur le monde (et des systèmes de valeurs y afférant), minorent le plus souvent les mentions à caractère pluridisciplinaire pour retenir un discours intra-littéraire et esthétique (les canons du classicisme, le réalisme vs le naturalisme, etc.). Mais ce qui reste tolérable dans le domaine du narratif n'est plus du tout dès lors que l'on s'avise d'analyser des argumentations. On sait combien l'histoire, par exemple, des idées sur les peines et délits pèse dans les conceptions sur la peine capitale, et on peut difficilement se contenter d'étudier un fragment du discours de Badinter prononcé en 1981, sans faire état de l'histoire judiciaire et des contextes légiférants qui ont successivement contribué à construire et déconstruire la *doxa* sur le sujet de la peine de mort. Deux articles du numéro apportent une réponse partielle à ces problèmes de *valeurs en contexte*.

**C. Masseron** dans son article sur les traités d'éducation esquisse un traitement sociologisant des valeurs éducatives et de leur disposition discursive dans des copies d'élèves. **F. Grave** amorce pour sa part les prémises d'une analyse socio-historique du genre utopiste. Etudiant le roman de Jules Verne, *Les cinq cents millions de la Begum*, l'auteur de l'article montre l'importance des idées architecturales et des relations franco-allemandes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pour saisir la conception par Verne d'une cité utopienne. Répétons-le : ces réponses sont embryonnaires et pratiques mais elles offrent peut-être l'intérêt d'esquisser, du point de vue des contenus d'enseignement, des idées de travail interdisciplinaire. L'enjeu affiché est en tout cas de trouver les bonnes intersections entre textes, valeurs et histoire des idées sur une question donnée, en convoquant les travaux de disciplines voisines (philosophie, histoire, économie, sociologie, etc.), dans le but de restaurer plusieurs composantes forgeant le sens d'un texte.

*Quelle(s) démarche(s) privilégier pour découvrir et analyser les valeurs d'un texte ? Quelques enjeux d'une méthodologie en cours de construction...*

On ne s'étonnera donc pas que l'analyse de copies soit à plusieurs reprises privilégiée par les articles pour mettre à jour les systèmes de représentations et de valeurs de leurs auteurs. Les analyses de corpus oraux, initialement prévus, n'ont pu finalement être présents. Quoi qu'il en soit, les productions d'élèves sont nécessaires à la problématique des valeurs. L'enjeu consiste à en comprendre l'engendrement (préconstruit lié au thème, origine socioculturelle, identité doxale, contexte polémique, emprunt discursif, etc.). Mais à côté des copies d'élèves figurent des discours plus canoniques dont les origines sont diverses et qui présentent l'avantage d'une lecture des conventions textuelles et rhétoriques plus facile

à décrypter. On peut par analogie escompter que les applications et les cadrages méthodologiques soient transférables des textes d'auteurs aux textes d'élèves. Ou, plus exactement, on supposera à l'éventail des applications et des théories convoquées une chance supplémentaire donnée à la didactique des valeurs dans les textes de trouver sa matière. Voyons quelques-uns de ces apports méthodologiques.

C'est ainsi que la démarche générale, de facture sémiotique, appliquée au genre narratif des robinsonnades, constitue, dans les propositions d'**A. Leclaire-Halté** une véritable initiation au genre et donne à coup sûr l'envie de revisiter les textes que l'on aurait peut-être trop vite catalogués comme moralisateurs ou simplistes. La robinsonnade est vue comme manifestant des « textes d'action » au sens typologique et procédural du texte injonctif, ou bien au sens narrativisé de la relation d'action. Dans les deux cas, l'orientation axiologique est marquée, explicitant dans le déroulement interne du script des évaluations ou bien, selon des voies plus externes et paradigmatiques, opérant des rapprochements évaluatifs dans les relations montrées entre les acteurs et les objets de valeur.

**M.-A. Paveau** pour sa part analyse « Les voix du sens commun dans les discours sur l'école ». Elle définit *le sens commun* comme un ensemble de perceptions et de productions verbales marquées par les traits /collectif/, /stabilisé/, /admis/ et /silencieux/, glosant cette définition de travail par l'idée que le sens commun s'appuie sur des références ou convenances partagées selon les gradations d'une échelle d'appréciation qui varie d'un individu à l'autre dans une même communauté. L'un des intérêts de l'application proposée (sur les discours de vulgarisation portant sur l'école) réside dans la contiguïté, montrée par l'analyse, d'un rapport positif et négatif au sens commun, rapport paradoxal exprimé dans ces discours et dont l'auteur dit qu'il est spécifique des discours sur l'école et pense qu'il est un effet de la formation des discours.

**T. Herman et R. Micheli** quant à eux placent les valeurs au cœur d'une analyse rhétorique qui les conduit à établir une opposition entre des dispositifs de « *renforcement* ou *dissociation* des valeurs dans l'argumentation politique ». Cette perspective se justifie notamment par la réflexion sur le *genre épideictique* qui, d'ailleurs que les genres du judiciaire ou du délibératif, s'appuie sur l'usage des valeurs ; étant donné sa moindre problématique, l'épideictique comporte un enjeu moins intellectuel (changer les dispositions cognitives de l'auditoire à l'égard d'une thèse) que pragmatique (faire agir un auditoire sur la base de son adhésion supposée à un système de valeurs que l'on se contente d'amplifier dans le but de l'action visée). C'est dans ce sens qu'il faut interpréter *le renforcement des valeurs*, comme un discours d'exaltation ou de « revivification » qui tend à des valeurs *absolues*, à des actions évoquées comme *exemplaires* et à des comportements humains *typifiés* plutôt que singuliers. Mais l'argumentation politique peut illustrer à l'inverse une stratégie *dissociative* et *relativiste* des valeurs convoquées, quand notamment elles relèvent du *délibératif*, intervenant dans un contexte polémique – et non plus « unanime » ou réconciliateur – où l'accord sur une valeur ne suffit plus à garantir la fin des conflits et où, du coup, la valeur en question se voit « relativisée ». Les deux exemples de discours politiques utilisés par les auteurs de l'article, la fin du discours prononcé par le Général de Gaulle lors de la capitulation allemande le 8 mai 1945 et un extrait du débat parlementaire de 1981 sur l'abolition de la peine de mort, illustrent ces voies divergentes par lesquelles sont mises en scène les valeurs. Dans le premier cas, les auteurs dégagent les effets d'amplification, de communauté et de mise en scène du discours. Dans le second exemple, les extraits anti-abolitionnistes de 81, ils soulignent la relativisation d'une valeur supposée supérieure ou « incontournable » (le droit à la vie) qui, si on lui garde cette dimension, est incompatible ou en contradiction avec la thèse soute-

nue. Le discours doit s'efforcer de dissocier cette valeur supérieure de l'argumentation réalisée, en la détournant de son degré absolu – autrement dit, de son applicabilité universelle. La division de l'objet et la restriction du champ d'application sont les deux opérations qui permettent la relativisation de la valeur « droit à la vie ».

Quant à l'article d'**A. Koselak** décrivant une « approche sémantique du concept de *honte* », il ouvre à bon escient le champ théorique de l'analyse des valeurs en élargissant l'application de la notion aux *affects* ; car au fond la honte peut être définie comme une expérience affective, complexe et sociale, du jugement négatif porté sur soi, et à ce titre, entre de plein droit dans la problématique du numéro. Outre cet intérêt de l'objet, on trouvera dans l'article une introduction à une théorie sémantique faiblement diffusée en France et pourtant dont les attraits de méthode et de but déclaré sont loin d'être négligeables. Il s'agit de la théorie de sémantique (trans-)culturelle d'Anna Wierzbicka. Appliqué à la honte, le schéma d'analyse, expliqué et illustré dans l'article, permet entre autres choses de comprendre les relations entre les valeurs de la *honte éprouvée* (entendue comme un affect qui relève de facteurs psycho-culturels et analysé comme un procès) et les indicateurs sémantiques de la *honte verbalisée*.

Le numéro complète et clôt la publication des actes du colloque de l'INRP sur l'écriture, dont l'édition avait occupé la livraison précédente (*Pratiques 115-116*, décembre 2002 : « L'écriture et son apprentissage ») ainsi qu'un numéro de la revue *Repères*, coordonné par Sylvie Plane et qui porte le même titre. Dans la mesure où les articles repris ici exposent des conceptions du genre (K. Canvat, C. Masseron) et du stéréotype (B. Kervyn et J.-L. Dufays et, hors colloque, la contribution de E. Falardeau), ou retracent l'histoire de l'écriture d'invention dans l'enseignement du français (A. Petitjean), on conviendra que la rencontre entre textes et valeurs, entendue comme une convergence « littéraire », garde toute sa pertinence. Mieux, elle relance peut-être l'urgence, non moins difficile que la première, d'une réflexion sur la valeur littéraire et son travail didactique.

Enfin, **J. Meizoz**, dresse un état de la question au sujet de la notion de « posture » ou *ethos* de l'auteur, relevant notamment chez des auteurs comme D. Maingueneau et R. Amosy les angles de recherche qui permettent de renouveler ce concept de sociologie littéraire, situé entre le discursif et l'institutionnel. Cette note de lecture confirme également que du travail reste à faire du côté de la valeur littéraire, incluant cette fois la valeur symbolique de *l'auteur*.

Caroline Masseron