Comment évalue-t-on les textes littéraires ?

Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation

How Are Literary Texts Evaluated? A Typology of Values and Methods of Evaluation or Assessment

Jean-Louis Dufays

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.1605

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-098-3

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 94 | 2019, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1605>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

Comment évalue-t-on les textes littéraires ?

Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation

How Are Literary Texts Evaluated? A Typology of Values and Methods of Evaluation or Assessment

Jean-Louis Dufays

- 1 Si, comme je l'ai écrit naguère, lire, c'est toujours — notamment — évaluer, cela se vérifie *a fortiori* dans le rapport aux textes littéraires, qui ne sont précisément reconnus comme tels que parce qu'ils ont fait l'objet d'une évaluation spécifique¹. Or, l'évaluation littéraire, on commence tout doucement à s'en aviser, est un acte complexe, qui combine un ensemble de mécanismes relevant à la fois — et notamment — de la psychologie, de la sociologie et de l'esthétique².
- 2 Le propos de cet article sera d'indiquer que, pour pouvoir à la fois analyser finement cette activité et exercer de jeunes lecteurs à la mettre en œuvre de manière optimale, on gagne à recourir à une diversité de paramètres. Pour ce faire, après un bref retour sur le cadre et les enjeux de cette réflexion, je m'attacherai à catégoriser les valeurs du lecteur en déployant différentes distinctions, qui, comme on va le voir, sont autant de sources de tensions.

L'appréciation, une activité aujourd'hui mieux connue mais encore peu enseignée

- 3 Voici presque vingt ans, je m'étonnais du peu d'intérêt qui, malgré les travaux de l'esthétique de la réception, était porté à l'appréciation des textes tant par la théorie littéraire que par la didactique du français. « La faveur dont l'activité lectrice fait l'objet, écrivais-je, a jusqu'ici porté, pour l'essentiel, sur la seule construction du sens et n'a que fort peu concerné les processus par lesquels le lecteur *évalue* les textes, les situe face à son "horizon d'attente" et à ses valeurs³ ». Qu'en est-il aujourd'hui ? Du côté des études littéraires, force est d'admettre que la donne a changé : après les ouvrages

pionniers que Genette a consacrés dès 1994 et 1997 à *L'œuvre de l'art*, on dispose aujourd'hui, grâce à Jean-Marie Schaeffer, à Nathalie Heinich et à quelques autres, de solides travaux sur la lecture esthétique des œuvres littéraires, et des fictions en particulier⁴. De même, du côté de la didactique de la littérature, il faut saluer la récente thèse de Chloé Gabathuler (2016), dont le titre est à lui seul tout un programme : *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*⁵. Qui plus est, l'appréciation est devenue aujourd'hui une compétence prescrite à part entière dans plusieurs programmes du secondaire, notamment belges, suisses et québécois. Pourtant, comme Chloé Gabathuler le note elle-même, les observations qui sont menées par les chercheurs révèlent le fait que cette compétence demeure peu travaillée explicitement dans les classes de français des quatre pays francophones et que nombre d'élèves se sentent démunis lorsqu'ils sont invités non plus à analyser des œuvres mais à exprimer leur avis à leur propos.

- 4 En effet, aujourd'hui comme hier, ce qui prévaut encore souvent dans les classes, « c'est l'évaluation tous azimuts, selon des critères flous, basés souvent sur le seul "plaisir" — une notion certes fondamentale, mais floue et trop peu interrogée — ou sur les enjeux sociaux des textes — ah les fameux textes à résonnance humaine ou sociale !⁶ ». Même si le *Lagarde et Michard* apparaît comme une référence lointaine, le discours scolaire sur les valeurs des textes semble encore souvent avoir du mal à se dégager du discours normatif et objectivant.
- 5 Cette marginalité persistante de l'appréciation tient sans doute aux mêmes causes qu'il y a vingt ans : beaucoup d'enseignants tiennent la valeur des textes qu'ils étudient comme acquise parce qu'ils considèrent que l'évaluation incombe aux instances de légitimation du champ littéraire et/ou aux auteurs des programmes ; ils tendent par ailleurs à privilégier toujours l'étude du sens par rapport à celle des valeurs, qu'ils estiment facultative, voire nocive pour la qualité de la lecture — bien lire, c'est d'abord comprendre et interpréter ; apprécier est à la fois accessoire et dangereux parce que cela revient trop souvent à « utiliser le texte » ou à donner un avis sur quelque chose qu'on n'a pas compris ou qu'on a mal compris.

Et pourtant... omniprésence de la valeur

- 6 Pourtant, comme j'ai essayé de le montrer en analysant la lecture « ordinaire » d'un bref article de presse, toute lecture entremêle indissociablement l'évaluation et l'interprétation, même lorsqu'elle se veut strictement « documentaire » ou « informative »⁷ :
 1. le seul fait de décider de lire un tel texte revient déjà à l'investir a priori d'un intérêt, et donc d'une valeur, qui peut être politique, culturelle, sentimentale ;
 2. puis, dès qu'on entame sa lecture, on traduit chacun de ses mots et de ses énoncés à l'aide du système de références dont on dispose, mais comme celui-ci est toujours en partie propre à chaque individu et que, nonobstant l'idéal du « lector in fabula » défendu par Eco⁸ et les contraintes de la « communauté interprétative » chère à Fish⁹, tout énoncé permet une diversité d'interprétations, on privilégie, le plus souvent sans s'en rendre compte, celles qui sont en phase avec nos préférences et nos valeurs. Ainsi, des mots comme « catholique » et « protestant » résonnent d'une manière spécifique pour les adeptes de ces confessions, tandis que l'attitude de tel personnage public qui « impose un plan de paix » sera perçue par les uns comme le signe d'une fermeté courageuse et par les autres comme un symptôme d'autoritarisme ;

3. simultanément, notre attention se porte de manière privilégiée sur les parties du texte qui répondent aux intérêts qu'on y a investis : chacun thématise et résume chaque texte à sa manière ;
4. enfin et surtout, en lisant, nous confrontons constamment le texte, volens nolens, à différents critères de valorisation qui correspondent à notre projet de lecture : nous l'apprécions ou le déprécions pour son contenu « humain » (social, moral), pour sa justesse référentielle, pour sa forme, pour son originalité, pour sa conformité à des « lois du genre », etc., mais ces différentes valeurs sont toutes réversibles : si les uns privilégient la clarté, d'autres apprécient davantage la complexité, etc.

Valeurs attribuées par le texte, valeurs attribuées par le lecteur

- 7 Faisons un pas de plus et constatons que, lorsque nous évaluons, notre attention se porte alternativement sur deux niveaux d'objets bien distincts.
- 8 D'un côté, *nous percevons des valeurs qui sont attribuées par le texte* à des personnages, des actions, des propos et des pensées, sur la base d'un système de référence qui lui est propre et que nous ne partageons pas nécessairement : « D'après ce que je vois dans le texte, tel personnage est cupide, ambigu, malhonnête, hypocrite, etc. ». Dans ce cas, les valeurs nous servent non pas à évaluer le texte comme tel mais à situer ses acteurs et leurs comportements, et notre propos est moins de les juger nous-mêmes que de les *interpréter*, de donner du sens au texte, en attribuant, selon les termes de Vincent Jouve, des « points valeurs » aux éléments qui le constituent¹⁰.
- 9 D'un autre côté, *nous attribuons nous-mêmes personnellement des valeurs au texte* ou à ses éléments en fonction de notre propre système de référence axiologique : « Ce texte (ou ce personnage, ce comportement, etc.) me plaît parce que je le trouve cohérent / sympathique / crédible / bien décrit, etc. ». Il n'est plus question ici d'interprétation mais bien d'*appréciation et de jugement*.
- 10 Par commodité, et pour m'adapter à un usage qui me semble tendanciel dans la littérature didactique, je propose d'appeler la première opération *interprétation des valeurs*, et la seconde opération *appréciation du texte*¹¹.

Quelles sont les valeurs mobilisables ? Vers une typologie raisonnée

- 11 Cela étant, qu'il s'agisse d'évaluer le comportement de personnages ou d'apprécier un texte dans son ensemble, quelles sont au juste les différentes valeurs mobilisables ? Si la question divise depuis longtemps les esthéticiens, d'intéressantes typologies ont été proposées récemment par Heinich, qui a distingué trois niveaux (la valeur grandeur, la valeur-objet et la valeur-principe¹²) et seize « registres » de valeurs (registre du « pur », registre du « fonctionnel », registre éthique, mais aussi registre économique, etc.), ainsi que par Guerrini, qui a identifié pour sa part cinq « axes » de valeurs, qu'il qualifie d'esthétique, d'éthique, d'épistémique, d'hédonique et de pragmatique¹³. Ayant moi-même oscillé entre différentes catégorisations¹⁴, je voudrais tenter ici de dégager celle qui me semble aujourd'hui la plus opératoire dans le cadre de la didactique de la littérature.

Le Beau, le Vrai, le Bon

- 12 En premier lieu, selon le sens commun, un texte ou un de ses contenus peut être jugé pour son contenu ou pour sa forme, ce qui, en termes jakobsoniens, distingue d'emblée les critères relevant de la fonction *référentielle* (l'histoire, les personnages, et la passion ou la sympathie qu'ils suscitent) et ceux qui relèvent de la fonction *poétique* (l'écriture du texte, ses techniques et ses structures).
- 13 Mais comme la fonction référentielle peut elle-même faire l'objet de deux évaluations différentes — l'une en termes de *fidélité* du texte à la réalité supposée, l'autre en termes de *désirabilité morale* —, le diptyque initial devient rapidement un triptyque, qui nous ramène aux catégories platoniciennes du Beau, du Vrai et du Bon, ou — si l'on préfère — des valeurs esthétiques, référentielles¹⁵ et éthiques. Pour le dire simplement, tout texte peut être jugé comme étant plus ou moins bien écrit, plus ou moins fidèle à l'idée que nous nous faisons de la vérité ou de la réalité, et plus ou moins édifiant sur le plan des actions qu'il exemplifie ou qu'il promet. Voilà une première distinction qui ne paraît pas trop difficile à admettre.

Les trois critères de Picard

- 14 Cependant, la trilogie platonicienne ne semble pas satisfaire les théoriciens contemporains de l'art et de la littérature, puisque ceux-ci mobilisent plusieurs autres critères qui ne la rejoignent que partiellement. C'est le cas en particulier de Michel Picard, qui, dans *La lecture comme jeu*, proposait de définir la lecture littéraire comme un *triple jeu axiologique* consistant à valoriser la « subversion dans la conformité », l'« élection du sens dans la polysémie », et la « modélisation par une expérience de réalité fictive »¹⁶. Si le troisième trait rejoint assez clairement celui que j'ai qualifié plus haut de référentiel (« modéliser » à travers une expérience fictive, c'est bien se situer dans une visée de saisie du vrai, d'une réalité qui dépasse les apparences), les deux autres, qui concernent l'un la densité sémiotique (la tension entre l'unité et la pluralité du sens) et l'autre la dimension générique (la tension entre le respect des conventions établies et leur dépassement), ne se laissent enfermer dans aucune des trois dimensions platoniciennes : la polysémie comme la subversion peuvent affecter la portée esthétique comme les portées référentielle et éthique de la lecture.

L'émotion, la cognition et la correction linguistique

- 15 Si donc nous ajoutons les deux critères propres à Picard aux trois critères platoniciens, nous arrivons à cinq critères axiologiques — éthique, esthétique, référentiel, sémiotique et générique. Mais ce n'est pas tout : l'observation des lectures quotidiennes qui sont effectuées en contexte scolaire nous oblige, semble-t-il, à considérer encore deux autres critères, qui sont, à bien des égards, les plus mobilisés par les jeunes lecteurs.
- 16 Le premier est celui que je qualifierai d'*émotionnel*. Que le texte — ou l'une ou l'autre de ses composantes — soit jugé bon, beau, vrai, polysémique, original ou non, nombre de lecteurs apprécient avant tout les émotions qu'ils lui attribuent et qu'ils en retirent. Il est en effet trivial de constater que, du rire aux larmes en passant par l'empathie, la

compassion, la peur ou la nostalgie, la lecture est l'occasion de vivre — à travers le prisme de personnages auxquels on s'identifie peu ou prou — une multitude d'expériences psychoaffectives qui constituent une part majeure de son intérêt.

- 17 Le second critère est celui que je qualifierai de *cognitif*, et qui concerne l'effet de lisibilité ou de clarté que le lecteur attribue au texte. Loin d'être négligeable, ce critère constitue à vrai dire la condition de possibilité de l'appréciation pour la majorité des jeunes lecteurs en contexte scolaire, car, à moins d'avoir été formés à valoriser l'illisibilité comme source de plaisir esthétique (voir la définition que Barthes [1970] donnait du texte « scriptible¹⁷ »), il leur est difficile d'apprécier un texte qu'ils jugent obscur ou incompréhensible... et à l'inverse, ils aiment *a priori* davantage ce qu'ils comprennent que ce qu'ils ne comprennent pas.
- 18 À ces différents critères, il faudrait encore en ajouter un huitième, qui paraît lui aussi préalable à tous les autres : je veux parler de la correction *linguistique* du texte. En effet, quelle que soit sa compétence, un lecteur a besoin, pour pouvoir juger un texte recevable et donc appréciable, d'éprouver l'impression que celui-ci respecte les règles de la langue, c'est-à-dire celles de l'orthographe, de la morphosyntaxe, de la pertinence lexicale et de la cohérence textuelle. Si ce critère est le plus souvent jugé inutile face à des textes publiés — puisque ceux-ci sont réputés être passés par le crible des correcteurs de l'éditeur —, il est en revanche le premier que mobilisent les enseignants face aux textes de leurs élèves. Il est aussi celui qui offre le moins de prise à la discussion car, sauf quand il exploite sciemment des « fautes » de langue comme marques de subversion (on pense à certains écrits de Tzara, de Queneau, de Céline), un texte n'a guère de chance de séduire ses lecteurs lorsqu'il abonde en impropriétés lexicales et en scories orthographiques ou grammaticales.
- 19 Un mot encore à propos du critère que Guerrini qualifie d'*hédoniste*¹⁸. Il est indubitable qu'une œuvre peut être appréciée tout simplement pour le *plaisir* qu'elle suscite, mais n'est-il pas assez clair que le plaisir, loin d'être un critère indépendant, repose toujours inévitablement sur l'un des autres critères que l'on vient d'évoquer ? Si un texte nous « plaît », n'est-ce pas en raison soit de sa beauté, soit de sa valeur éthique, soit de sa vérité, soit de sa polysémie, soit de son originalité, soit de sa charge émotionnelle, soit de sa clarté, soit encore de sa correction ? Je proposerais dès lors de ne pas isoler le plaisir des autres composantes axiologiques, mais au contraire de le considérer comme intrinsèquement lié à chacune d'elles.

Quatre catégories majeures

- 20 Ainsi, ce ne sont pas moins de huit registres de valorisation qui semblent susceptibles d'être mobilisés dans la lecture d'un texte littéraire¹⁹. Cela étant, on pourrait considérer que, même si elles peuvent affecter la portée éthique, les valeurs de la polysémie et de l'originalité relèvent prioritairement de la dimension esthétique, que la valeur émotionnelle est une variante de la dimension référentielle, et que la valeur linguistique est très proche quant à elle de la dimension cognitive car, entre le texte « correctement écrit » et le texte lisible, il y a une différence de degrés plutôt que de nature.
- 21 Dès lors, s'il fallait, à des fins d'économie, identifier les catégories axiologiques *majeures* — celles dont il paraît impossible de se passer en contexte scolaire —, il resterait les

quatre suivantes, que l'on pourrait considérer comme les *quatre catégories fondamentales de l'appréciation et de l'évaluation* :

- la catégorie de la cognition, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou d'écart par rapport à la « clarté », c'est-à-dire à des normes de lisibilité ;
- la catégorie de l'éthique, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou de transgression par rapport au « bien », c'est-à-dire à des normes de pertinence morale ou idéologique ;
- la catégorie de la référence, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou non au « vrai », c'est-à-dire à des normes de vraisemblance — lesquelles diffèrent évidemment selon que le texte s'affiche comme un témoignage « authentique » ou comme une fiction ;
- et la catégorie de l'esthétique, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou non au « beau », c'est-à-dire à des normes stylistiques ou rhétoriques, ou, si l'on préfère, en termes de poéticité, de travail de la forme.

Valeurs « classiques » et « dominées » vs valeurs « modernes » et « dominantes »

- 22 Il convient ensuite de constater qu'à chacune des composantes qu'on vient d'identifier correspond une tension entre un point de vue qu'on pourrait qualifier de « classique » et de sociologiquement « dominé », où la priorité serait donnée à l'éthique et à la fonction référentielle, et un autre qui serait à l'inverse « moderne » et sociologiquement « dominant », où la priorité serait accordée à l'esthétique et à la fonction poétique :

	<i>Point de vue « classique » et « dominé » : priorité accordée à l'éthique et à la fonction référentielle</i>	<i>Point de vue « moderne » et « dominant » : priorité accordée à l'esthétique et à la fonction poétique</i>
Composante cognitive	Lisibilité, clarté	Illisibilité, complexité
Composante esthétique (rapport aux formes)	Harmonie	Éclatement
Composante éthique (rapport aux normes morales)	Exemplarité	Transgression
Composante référentielle (rapport au monde)	Transitivité, vraisemblance, tension vers la vérité	Intransitivité, fictionalité assumée, renoncement à l'idée de vérité

Composante générique (rapport aux conventions)	Conformité, reproduction	Originalité, subversion
Composante sémiotique (rapport au sens)	Unité, clôture (un sens principal)	Pluriel, ouverture (des significations multiples)
Composante émotionnelle (rapport aux émotions)	Participation, mobilisation des passions	Distanciation, neutralisation des passions
Point de vue « postmoderne », valorisant le va-et-vient (lecture littéraire)		

- 23 Autrement dit, il s'agit de comprendre qu'au-delà de la diversité des critères, la priorité accordée au point de vue éthique est solidaire de l'idéologie *classique* au sens large, c'est-à-dire non exclusivement historique du terme, laquelle repose sur les valeurs de la transativité, de la vraisemblance ou de la tension vers la vérité, de la conformité ou de la reproduction, de l'exemplarité morale, de l'unité, de l'harmonie ou de la clarté et de la mobilisation des émotions. À l'inverse, la priorité accordée au point de vue esthétique rejoint l'idéologie *moderne*, au sens tout aussi large du terme, qui valorise quant à elle les vertus de l'intransitivité, de la fictionalité ou de l'invention, de la subversion ou de l'originalité, de la transgression morale, de l'éclatement ou de la complexité, du pluriel ou de l'ouverture à la diversité des significations et de la neutralisation des émotions.
- 24 Considérée d'un point de vue institutionnel, cette opposition classique/moderne rejoint très largement celle qui distingue l'axiologie symboliquement *dominée* de l'axiologie *dominante*. En effet, la légitimité qui définit la position dominante s'appuie avant tout sur les métavaleurs les plus propres à une certaine élite intellectuelle, ce qui est le cas par excellence des valeurs « modernes », tandis que celles qui relèvent d'une tradition déjà bien assise et largement partagée — et donc « classique » — sont davantage perçues comme solidaires de la culture de masse, et partant comme « dominées ».
- 25 À cette distinction correspondent ce que j'appellerais — faute de mieux — deux « valences historiques et socioculturelles » de l'appréciation, à savoir l'appréciation classique ou « dominée », ancrée dans des normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau, qui conduit à la *valorisation de la stéréotypie et de la conformité*, et l'appréciation moderne ou « dominante », ancrée dans des normes modernes du clair, du bien, du vrai et du beau, qui conduit à la *valorisation de l'écart et de l'originalité*.
- 26 Le lecteur serait-il dès lors condamné à opter soit pour une posture classique, soit pour une posture moderne ? Ce serait ignorer la posture, qu'Eco qualifie de « postmoderne », qui consiste à voyager entre les deux points de vue, en valorisant tour à tour dans le même texte des composantes relevant de l'une et l'autre sphère²⁰. Or, loin d'être une option propre aux érudits, cette attitude de va-et-vient semble bien constituer le régime ordinaire de la plupart des lectures, et, si l'on en croit Picard, ce serait son activation maximale qui définirait la « lecture littéraire²¹ ». Au-delà du repérage d'une

diversité de formes d'appréciation, il semble dès lors essentiel pour l'enseignant de se montrer attentif à la manière dont celles-ci alternent, se combinent, ou s'articulent dans les discours que les élèves tiennent sur leurs lectures.

Jugement fonctionnel vs jugement littéraire ?

- 27 Au-delà de la lecture littéraire et des valeurs qui en relèvent, il est possible d'étendre la typologie des valeurs à celles qui concernent moins *a priori* l'art et la littérature, en convoquant le critère que Guerrini qualifie de *pragmatique* : un texte, une œuvre peut aussi être appréciée tout simplement pour son utilité, c'est-à-dire pour l'usage pratique qu'on croit pouvoir en faire. Il est habituel ainsi de s'appuyer sur l'opposition entre valeurs pragmatiques et littéraires pour distinguer deux grands types d'évaluations. La première, qui serait une lecture surtout documentaire et utilitaire, serait du côté de l'éthique et de la référence, et la seconde, qui serait davantage gratuite et centrée sur le plaisir des sens, du côté de l'esthétique. Cette opposition est aussi parfois formulée dans des termes plus hiérarchiques, lorsque la première lecture est qualifiée d'ordinaire et la seconde de savante ou de lettrée.
- 28 Dans quelle mesure une telle distinction résiste-t-elle à l'analyse ? Certes, si l'on en croit Marghescou (entre autres), il y a bien deux « régimes » d'évaluation différents selon les textes lus²². Face à un énoncé quelconque, il nous est toujours loisible soit de lire comme un énoncé factuel, qui décrit une réalité, en prenant tous les mots au pied de la lettre — dans leur sens dénotatif — et leur affectant une seule signification, soit au contraire, comme un énoncé poétique ou fictionnel, en cherchant à y déceler un second plan de signification — des connotations — dont on peut multiplier les possibilités.
- 29 Mais en réalité, ce n'est pas si simple : comme j'ai essayé de le montrer naguère, l'on peut évaluer « littérairement » n'importe quel texte fonctionnel car toute évaluation recourt à toute la panoplie des valeurs « littéraires », et inversement, tout texte littéraire est passible d'une évaluation fonctionnelle²³ : que l'on convoque l'opposition rapidité/lenteur, l'opposition simplicité/complexité, l'opposition esthétique/éthique, l'opposition fonctionnel/fictionnel, ou encore l'opposition référentiel/intertextuel, aucun des critères envisageables pour fonder la distinction entre lecture fonctionnelle et lecture littéraire ne fonctionne de manière convaincante.

Stéréotypes, goûts et valeurs

Le rôle des stéréotypes

- 30 Si l'on cherche ensuite à décrire le fonctionnement de l'appréciation, il apparaît qu'au sein de chacune de ses composantes, c'est un ensemble d'éléments psychologiques et sociologiques qui façonne le jugement du lecteur, éléments qui, jusqu'à un certain point, n'ont pas grand-chose à voir avec les textes eux-mêmes. Ces influences contextuelles déterminent non seulement l'horizon d'attente propre à chaque lecteur, mais aussi ses « clichés » ou ses « prototypes », c'est-à-dire les propriétés, les genres, les scénarios, les stéréotypes et les textes qui incarnent à ses yeux des valeurs cristallisées et lui servent d'étalons pour juger les autres productions. Comme l'écrit Claude Lafarge :

La valorisation transforme les objets qu'elle sacralise en objets consacrés, en fétiches, et toutes les propriétés de fictions reconnues comme valeurs-étalons (cas

de la littérature classique) se transforment en règles à suivre (qu'on suit sans les concevoir telles qu'elles sont), en modèles²⁴.

- 31 Si on étudie des pratiques des élèves et des enseignants, il convient d'être particulièrement attentif à l'influence de ces étalons qui déterminent implicitement les jugements des uns et des autres. Cela est vrai non seulement de l'appréciation esthétique (qui se fonde largement sur les genres et les intertextes) mais aussi des évaluations éthique et référentielle : juger une œuvre « morale », c'est la juger conforme à des stéréotypes qui illustrent la morale que l'on défend. Certes, ces stéréotypes sont susceptibles d'être considérés comme des signes *injustes*, discriminatoires, violents à l'égard des réalités et des personnes à qui on les applique. Il s'agit cependant de comprendre que ces reproches concernent toujours les stéréotypes *des autres* — jamais ceux que nous mobilisons nous-mêmes — et de ne pas perdre de vue qu'en réalité, stéréotyper — réduire, simplifier, standardiser, uniformiser — est constitutif peu ou prou de toute prise de parole et de toute perception.

Jugement de goût et jugement de valeur

- 32 Il reste que, comme l'ont souligné notamment Dumortier et Gabathuler, l'appréciation, quels que soient ses critères, peut toujours se déployer selon deux *registres* qu'il est fondamental de distinguer d'un point de vue didactique²⁵. D'un côté, le *jugement de goût*, c'est-à-dire le « J'aime / j'aime pas », qui est une appréciation subjective, plus ou moins « spontanée » et peu soucieuse d'étayage par des arguments partagés. « Passionnelle », cette appréciation relève du *lu* (Picard, 1986) et elle se base sur l'affectivité, les émotions. De l'autre côté, le *jugement de valeur*, qui consiste à dire : « Qu'il me plaise ou non, ce texte possède — ou non — de la valeur au sein de l'institution littéraire », et qui est à l'inverse une appréciation intersubjective et réflexive, étayée par des arguments (critères) partagés. « Rationnelle », celle-ci relève du *lectant* (Picard) et est basée sur l'analyse, la distance critique²⁶.
- 33 On remarquera que ces deux formes de jugement peuvent être aussi bien d'ordre esthétique que d'ordre cognitif, éthique ou référentiel : le jugement sur la beauté d'un texte, par exemple, peut s'appuyer tantôt sur une perception intuitive et immédiate, tantôt sur une analyse critique et réflexive.

Vers un tableau synthétique

- 34 Valeurs attribuées par le texte, valeurs attribuées par le lecteur ; cognition, éthique, référence et esthétique ; appréciation « classique », appréciation « moderne » ; jugement de goût, jugement de valeur... comme on le voit, penser le rapport à l'appréciation et aux valeurs implique de déployer une diversité de distinctions qui toutes présentent un enjeu didactique important, à la fois du point de vue de l'enseignement et du point de vue de l'outillage du chercheur. Dans un but de clarification, je voudrais dès lors conclure cet article en présentant un tableau qui me semble susceptible d'outiller l'analyse des pratiques enseignantes relatives à l'appréciation des textes en classe de français :

Sources	Types de valeurs	Registres
Valeurs attribuées au texte Valeurs ressenties par le lecteur	COGNITION (conformité /éloignement à la « clarté », à des normes de lisibilité)	« Evaluation passionnelle » / du LU / du LECTANT « Evaluation rationnelle »
	ETHIQUE (conformité/éloignement au « bien », à des normes morales / idéologiques)	
	REFERENCE (conformité /éloignement au « vrai », à des normes de vraisemblance)	
	ESTHETIQUE (conformité/éloignement au « beau », à des normes artistiques)	
Evaluation classique ou « dominée », ancrée dans des normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau (valorisation de la stéréotypie et de la conformité)		
Evaluation moderne ou « dominante », ancrée dans des normes modernes du clair, du bien, du vrai et du beau (valorisation de l'écart et de l'originalité)		
Valence historique et socioculturelle de l'évaluation		

Fig.1 : Sources, registres et types de valeurs

Les modalités de l'appréciation

- 35 On constatera enfin que, si apprécier consiste donc pour le lecteur à confronter le texte aux stéréotypes qu'il privilégie, cela peut se solder par quatre types de jugements : la célébration, le rejet, la neutralité et l'oscillation.
- 36 La célébration et le rejet sont les deux modalités de base de la confrontation à nos stéréotypes de référence : plus le texte nous paraît s'en rapprocher, plus nous le célébrons, et plus il semble s'en éloigner, plus nous le dénigrons et nous lui reprochons d'abonder en stéréotypes négatifs.
- 37 Rien ne nous empêche toutefois d'opter pour une troisième voie, faite de neutralité, d'oscillation ou d'hésitation entre le rejet et l'adhésion. Cela arrive chaque fois qu'un texte est jugé brillant sur le plan esthétique mais décevant sur le plan moral, ou l'inverse, ou encore lorsque, pour toutes sortes de raisons possibles, nous nous abstenons de poser un jugement sur le texte ou sur tel ou tel de ses contenus. C'est sans doute là l'un des grands paradoxes de l'appréciation : alors que la manipulation des valeurs irrigue la lecture de bout en bout, nous ne sommes jamais pour autant contraints de juger les textes et leurs composantes. Peut-être dès lors l'enjeu didactique ultime de la mobilisation des valeurs serait-il moins de s'attacher à les appliquer que d'apprendre à les interroger et à en jouer, afin d'en faire des outils à la fois de réflexion sur les textes et de connaissance de soi.

NOTES

1. J.-L. Dufays, « Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », *Études de linguistique appliquée*, n° 119, 2000, p. 277-290.
2. Voir notamment K. Canvat, G. Legros (dir.), *Les valeurs dans / de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » n° 1, 2004 et C. Gabathuler, *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.
3. J.-L. Dufays, art. cité, p. 277.
4. Voir J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Paris, Thierry Marchaisse, 2011 et N. Heinich, *Des Valeurs. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 2017.
5. Ouvr. cité.
6. J.-L. Dufays, art. cité, p. 278.
7. Art. cité, p. 280-281.
8. U. Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1985.
9. S. Fish, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* [1980], trad. É. Dobenesque, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.
10. V. Jouve, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, coll. « Écritures », 2001.
11. Le terme d'évaluation quant à lui est souvent ambigu dans la mesure où il sert à désigner tantôt l'une tantôt l'autre de ces opérations.
12. Ouvr. cité. Le premier concerne l'œuvre qui est perçue comme une valeur en soi, la deuxième concerne les éléments de l'œuvre qui sont valorisés et la troisième concerne les critères d'appréciation (comme la beauté, l'universalité, la pureté, etc.).
13. Voir N. Heinich, ouvr. cité et J.-Cl. Guerrini, *Les valeurs dans l'argumentation : structures axiologiques et dimension axiologique des disputes*, Thèse de doctorat sous la direction de Christian Plantin, Université Lyon 2, 2015.
14. Voir J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010 (2^e éd. actualisée ; 1^{re} éd. : Mardaga, 1994) ; J.-L. Dufays « Stéréotype, sens, valeur. Pour une axiologie du littéraire », in *Degrés*, n° 79-80, 1994, p. b1-b16 ; J.-L. Dufays, « Lire, c'est aussi évaluer », 2000, art. cité ; J.-L. Dufays, « La dialectique des valeurs. Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », in K. Canvat et G. Legros (dir.), ouvr. cité, p. 103-129.
15. Ou « épistémique », si l'on suit la terminologie de Guerrini (2015) et Heinich (2017), qui présente l'intérêt d'élargir les valeurs relatives à la vérité ou à la réalité à celles qui concernent le savoir ou les savoirs.
16. M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, éditions de Minuit, 1986, p. 266.
17. R. Barthes, *S/Z*, dans *Œuvres Complètes*, Seuil, 2002, t. III, p. 122.
18. Ouvr. cité.
19. Par souci d'élégance, dans la suite de cette section je désignerai cette notion par le terme « valeurs ».
20. U. Eco, *Apostille au Nom de la rose*, Paris, Grasset, 1985.
21. On notera que l'opposition entre les postures axiologiques de la « participation » et de la « distanciation », qui est parfois indument réservée à la définition de la lecture littéraire, est en réalité inhérente à toute lecture, et plus largement à toute perception : on n'a pas le choix entre participer et se distancier (à l'égard du texte comme vis-à-vis de soi en tant que lecteur), car ces deux modalités sont consubstantielles de toute lecture. Les auteurs qui assimilent la distance à une pratique socialement élitaires sont donc victimes d'un grave malentendu.
22. M. Marghescu, *Le concept de littérarité* [1974], Paris, Kimé, 2009.

23. J.-L. Dufays, « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », dans V. Jouve (dir.), *L'expérience de lecture*, Paris, L'improviste, 2005, p. 314-318.
24. Cl. Lafarge, *La Valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard, 1983, p. 53.
25. Voir J.-L. Dumortier, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, n° 34, 2006, p. 185-214, et C. Gabathuler, ouvr. cité.
26. Voir M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.
-

RÉSUMÉS

Malgré l'écho des travaux consacrés à l'esthétique de la réception, puis à la lecture littéraire et au sujet lecteur, il semble que l'appréciation des textes reste aujourd'hui une compétence peu étudiée dans les classes de français, tous niveaux confondus. Pourtant elle intervient à toutes les étapes et dans toutes les formes de la lecture, qu'elles se veuillent fonctionnelles ou littéraires, et, si l'on en croit Picard, c'est le jeu maximal avec les valeurs assignables au texte qui définirait la lecture littéraire. Outre leurs fluctuations historiques et socioculturelles, ces valeurs relèvent d'une diversité de champs axiologiques, qui vont de la simple cognition à l'éthique en passant par l'esthétique, la référentialité, l'originalité, la polysémie et l'émotion, et ce sont elles qui permettent au lecteur de juger le texte sur le mode de la célébration, du rejet ou encore de la neutralité ou de l'oscillation.

Despite the echo of the work relating to the aesthetics of the reception, then to literary reading and to the reader, the appreciation of the texts seems to remain today a skill little studied in the French classrooms, all levels combined. Yet it intervenes at all stages and in all forms of reading, both functional and literary, and, according to Picard, it is the maximum play with the values that can be ascribed to the text that would define the literary reading. In addition to their historical and socio-cultural fluctuations, these values are related to a variety of axiological fields, from simple cognition to ethics, including aesthetics, referentiality, originality, polysemy and emotion, and this is what allows the reader to judge the text in terms of celebration, rejection, neutrality or oscillation.

AUTEUR

JEAN-LOUIS DUFAYS

Jean-Louis Dufays enseigne la théorie littéraire et la didactique du français à l'université catholique de Louvain, où il dirige le CRIPEDIS (Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires). Ses recherches, qui portent sur la lecture littéraire et sur les pratiques enseignantes, ont donné lieu à une vingtaine d'ouvrages, dont *Stéréotype et lecture*, 1994 [rééd. 2010], *Pour une lecture littéraire*, 1996 [rééd. 2015] et *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (2007). Depuis 2014, il est également conseiller de la ministre de l'Éducation nationale.